



Recherches en Éducation

N°22 - Juin 2015

**Lecture d'albums de littérature de jeunesse
et pratiques enseignantes : approches plurielles**

Numéro coordonné par
Anne Leclaire-HALTÉ & Antonietta SPECOGNA

Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes : approches plurielles

Coordonné par Anne Leclaire-Halté & Antonietta Specogna

- ANNE LECLAIRE-HALTE 3
Édito - Les albums au cycle 3 de l'école primaire française : quelles pratiques enseignantes ?
- ANNE LECLAIRE-HALTE 8
La lecture d'album au cycle 3 : regard réflexif sur quelques choix d'une équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire
- FABIENNE RONDELLI & SOPHIE PATE 19
L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants
- NICOLE AUDOIN-LATOURTE 29
Étude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3 : de l'intention au réalisé
- ANTONIETTA SPECOGNA 45
Relation texte-image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle3, apprentissages élèves et « schème collectif »
- STEPHANE BONNERY, JACQUES CRINON & BRIGITTE MARIN 58
Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3
- VERONIQUE BOIRON 70
Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : un exemple d'expertise ordinaire
- FRANÇOIS SIMON, ANNETTE SCHMEHL-POSTAI & CATHERINE HUCHET 82
Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement
- ANTONIETTA SPECOGNA 94
Conclusion - Pratiques ordinaires, interactions verbales, choix des enseignants pour une approche plus fine des pratiques d'enseignement

Recherches en Éducation

N°22 - Juin 2015

Varia

- CHRISTINE AMANS PASSAGA & ODILE DEVOS-PRIEUR 97
Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire
- CHANTAL COSTANTINI 115
L'analyse clinique d'un entretien de recherche. Comment l'analyse de structures énonciatives rend compte de certaines modalités à l'œuvre en situation d'enseignement
- ALAIN FIRODE 126
Épistémologie et pédagogie chez Jean Piaget et Karl Popper
- JACQUES KERNEIS & JEROME SANTINI 136
Les infographies de presse à l'école : des effets de contextes à travers une étude socio-didactique comparatiste
- SOPHIE MORLAIX & MARIELLE LAMBERT-LE MENER 152
La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ?

Recensions

- Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ? 168
RICHARD ETIENNE & YVELINE FUMAT
Éditions De Boeck, 2014
- L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques 170
RAYMOND BENEVENT & CLAUDE MOUCHET
Champ social éditions, 2014
- Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires 178
JACQUES BERNARDIN
Éditions De Boeck, 2013

Les albums au cycle 3 de l'école primaire française : quelles pratiques enseignantes ?

Anne Leclaire-Halté

Édito

Les albums de littérature de jeunesse font partie des nombreux supports utilisés aujourd'hui à l'école, tous cycles confondus, même s'ils sont sans doute plus présents dans les classes de cycle 1 et de cycle 2 de l'école primaire française que dans celles du cycle 3. Des listes de livres préconisés sont en ligne sur le portail national des professionnels de l'éducation et elles constituent toujours une référence, du moins consultée, pour les enseignants, et cela depuis 2002. Il existe aussi de nombreuses publications offrant, sur cette production, des discours qui relèvent de la description ou de la prescription, dans les domaines artistique, littéraire et/ou didactique essentiellement. En effet, des albums ou l'œuvre d'auteurs d'albums font l'objet de lectures savantes, des ouvrages proposent des exploitations didactiques d'albums ou de corpus d'albums, constituant des sources qui peuvent être utiles aux formateurs et aux enseignants de terrain pour s'informer et/ou penser la place de l'album dans les pratiques. Mais peu de recherches portent sur les pratiques ordinaires des enseignants dans ce domaine (voir cependant, par exemple, notre article collectif dans *Dyptique*, 2009). Or, seule une étude des pratiques dites ordinaires permet de relever finement des impensés didactiques sur lesquels peuvent s'appuyer ensuite des recherches-actions (Kervyn, 2011) et des discours de préconisation. Et l'on sait (Bautier & al., 2015) l'importance des pratiques enseignantes pour éviter que ne se creusent les écarts entre élèves préparés par leur culture familiale à la lecture des albums souvent sophistiqués caractérisant la production contemporaine et les autres élèves ne bénéficiant pas des mêmes apports culturels.

Pour ces deux raisons, le dossier de ce numéro de *Recherches en éducation* est consacré aux pratiques ordinaires des enseignants et s'appuie sur des recherches qualitatives, à l'exception d'un article qui présente des résultats liés à une approche quantitative.

Par ailleurs, ce numéro réunit des contributions qui permettent de croiser des approches de champs différents comme la sociologie, la didactique, la psychologie, susceptibles de mieux cerner ces pratiques de classe dites ordinaires.

Les quatre premiers articles présentés sont à mettre en relation avec une recherche menée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine (maintenant École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - ESPE) dont ils éclairent différentes facettes. Cette recherche a été consacrée aux pratiques des enseignants en matière de lecture d'albums, et plus particulièrement à la façon dont ces pratiques intègrent le rapport texte/image caractéristique de ces supports composites (Bautier & al., 2012). Un premier temps a été consacré à la description des pratiques ordinaires d'enseignants de cycle 3. Par pratiques ordinaires, nous entendons des pratiques pouvant être décrites comme suit :

- celles d'enseignants qui n'interviennent pas nécessairement dans des dispositifs de formation (ne sont pas maîtres formateurs par exemple) ;
- celles d'enseignants qui travaillent habituellement sur des albums (ne se livrent pas à cette étude uniquement à notre demande) ;
- celles d'enseignants qui ont le choix du titre de leur album et des activités proposées aux élèves.

Ces enseignants, au nombre de six, ont proposé à leurs élèves de cycle 3 une séquence consacrée aux albums suivants (certains d'entre eux étant évoqués dans les articles qui suivent, nous les présentons dans cette introduction).

Le premier est *Chez elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet (Seuil, 1997). Il est difficile de présenter rapidement cet album sans être schématique. On peut toutefois dire qu'il s'agit d'un récit d'expérience de vie à la première personne, où la narratrice évoque successivement quatre univers qu'elle est amenée à fréquenter (chez elle, *chez elle*, chez eux et chez lui) et diversement appréciés par elle. Cet album, où aucun personnage n'est représenté picturalement et où seuls des objets créent les atmosphères très différentes des quatre univers, se caractérise par une grande sophistication du rapport texte/image.

L'album *Mina je t'aime* de Patricia Joiret et Xavier Bruyère (École des Loisirs, 1991) se présente comme une réécriture contemporaine du *Petit Chaperon Rouge*. Mina est une jeune fille qui se rend chez sa grand-mère : en fait, elle se révèle être une jeune louve qui fournit sa grand-mère en chair fraîche en entraînant dans son sillage ses amoureux.

Dans *Vu à la télé* de Claudine Desmarteau (Seuil, 2003), qui est à la fois une parodie de conte et une satire de l'univers de la télévision, une famille d'ogres contemporaine dévore les émissions de télévision du type *Star Academy*, tout comme leurs ancêtres se repaissaient de chair fraîche. Un jour, les enfants de la famille participent à une émission de télé-réalité et deviennent les vedettes de quelques jours en même temps que les proies pour d'autres ogres.

Un autre album proposé à la lecture des élèves est *La rédaction* d'Antonio Skarmeta, illustré par Alfonso Ruano (Syros Jeunesse, Amnesty international, 2003). Le narrateur de cet album est un enfant de neuf ans, Pedro, vivant dans un pays dirigé par une dictature. Il ne comprend pas pourquoi son père écoute si souvent en cachette des nouvelles semblant venir de très loin, ni pourquoi, un jour, des soldats en armes viennent brutalement arrêter le père de son ami Daniel... Un matin, son enseignante entre en classe avec un militaire qui demande aux élèves de participer à un concours de rédaction : « ce que fait ma famille le soir ». Quels sont les enjeux de cette rédaction ? Quel texte Pedro va-t-il écrire ? Quelles risquent d'être les conséquences pour sa famille ?

Enfin, deux versions de *Barbe-Bleue* viennent clore la série. Dans *Barbe Bleue* de Charles Perrault illustré par Jean Claverie (Gallimard, 1993), l'illustrateur livre sa lecture du conte donné dans sa version intégrale. Thierry Dedieu illustre un *Barbe Bleue* d'après Charles Perrault (Seuil Jeunesse, 2005) et propose, ce faisant, une adaptation du conte connu en gardant la trame et les citations principales. Le texte est réduit au maximum pour laisser tout l'espace à des images stylisées offrant une lecture du conte différente de la précédente.

Les pratiques des enseignants ont été analysées à partir de deux types de données : les films des séances de classe et différents types d'entretiens.

Ce premier temps a donné lieu à un article collectif et à une communication (Leclaire-Halté & al., 2009 ; Specogna & Leclaire-Halté, 2009). Les deux synthétisaient les caractéristiques des pratiques des enseignants de cycle 3 filmés lors de séances impliquant la lecture d'albums, ainsi que leur façon de traiter la relation texte/image.

Puis, en un second temps, la recherche s'est centrée sur un des albums étudiés, *Vu à la télé*, et a consisté en une analyse plus fine de ce qui se jouait dans la classe avec le choix de cet album, tant dans les interactions maître/élèves que dans les problèmes culturels liés aux conflits entre valeurs de l'album et valeurs des élèves (Leclaire-Halté, 2010a et b ; Leclaire-Halté, Rispaill &

Croce-Spinelli, 2012 ; Leclaire-Halté & Rondelli, 2015). À la relation texte/image s'est alors articulée une autre dimension, celle des valeurs et de leur traitement dans les actes d'enseignement/apprentissage.

Enfin, en un troisième temps, de descriptive, la recherche est alors devenue plus praxéologique, puisqu'elle a consisté à mettre au point une séquence consacrée à la lecture de cet album par des élèves de cycle 3, à partir des observations de la pratique de l'enseignante qui l'avait choisi pour le proposer à ses élèves.

Les quatre articles qui suivent s'inscrivent dans ce parcours de recherche en lui apportant des éclairages différents.

Le premier, « La lecture d'album au cycle 3 : regard réflexif sur quelques choix d'une équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire », écrit par Anne Leclaire-Halté, permet d'opérer un retour sur certains aspects de la recherche qui vient d'être esquissée. Il montre l'intérêt d'un travail collaboratif au sein d'une équipe réunissant enseignants-chercheurs travaillant dans des champs différents (sciences du langage, littérature, psychologie), formateurs et praticiens. Il souligne comment savoirs et expériences de chacun interfèrent pour expliquer les choix opérés lors de la phase praxéologique évoquée plus haut, choix de l'album *Vu à la télé* pour la classe et de la centration sur le traitement des valeurs dans la séquence élaborée pour une classe de cycle 3.

Avec « L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants », Fabienne Rondelli et Sophie Paté reviennent sur une dimension concernant le premier temps de la recherche mais non encore traitée. Elles s'intéressent au discours des enseignants sur leur pratique en analysant des entretiens menés avec trois d'entre eux, avant les séances qu'ils proposent à leurs élèves ou en situation différée d'autoconfrontation. Plus précisément, leur analyse met en évidence la façon dont savoirs et croyances des enseignants sont soumis à des tensions, entre prescriptions institutionnelles en matière d'enseignement de la littérature et difficultés liées à la complexité des albums choisis, entre plaisir de lire et objectifs liés à la compréhension qui sont ceux du cycle 3, entre les prévisions de déroulement et certaines difficultés, non anticipées, des élèves.

Nicole Audoin-Latourte, dans « Étude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3 : de l'intention au réalisé », s'inscrit dans le deuxième temps de la recherche, en proposant de montrer les difficultés qu'un enseignant peut rencontrer pour étudier en classe un album, *Vu à la télé*, dont le rapport texte/image est au service d'une visée satirique qui correspond aux opinions de l'enseignant, mais pas à celles de ses élèves. Elle analyse la distance entre les intentions enseignantes, exprimées lors d'entretiens, et la façon dont ces intentions se concrétisent ou pas, dans la classe. Elle pointe la difficulté enseignante à prendre en compte les possibilités d'apprentissage des élèves, tant dans les intentions déclarées que dans les pratiques effectives observées. Si l'enseignante traite bien de la relation texte/image dans les faits, elle ne permet pas aux élèves de s'emparer de cette dimension pour percevoir la visée satirique du livre. C'est que, pour formuler la conclusion qui correspond au message de l'album, les élèves auraient à traiter toute une série d'indices (Bonnéry, 2015) et que l'occasion ne leur en est pas donnée.

Enfin, Antonietta Specogna, dans « Relation texte/image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle 3, apprentissages des élèves et schème collectif », apporte un autre regard, celui d'une psychologue, sur les pratiques des enseignants qui étudient en classe *Chez elle ou chez elle*, *Vu à la télé* et *Mina je t'aime*. Elle s'appuie sur les productions verbales liées aux situations d'enseignement pour rendre compte du produit qui émerge de l'espace interactionnel et ainsi faire le point sur les apprentissages qui se construisent chez les élèves à propos de la relation texte/image. Pour cela, se référant au double cadre théorique de la didactique professionnelle et de l'analyse des interactions verbales, elle recourt au concept de schème opératoire collectif.

Les trois autres articles présentés dans ce dossier ne sont pas liés à la recherche présentée plus haut. Mais ils concernent aussi les pratiques ordinaires de lectures d'albums et relèvent

d'approches plurielles. Le premier, écrit par Stéphane Bonnery, Jacques Crinon et Brigitte Marin, « Les livres utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3 », se distingue des autres articles du numéro par son approche quantitative et sociologique de l'usage scolaire de la littérature de jeunesse et des albums selon le contexte d'exercice des enseignants (en Zone d'éducation prioritaire ZEP ou hors ZEP). Cet usage est mis en rapport avec la question de la construction des inégalités d'apprentissage, liée aux préoccupations de l'équipe ESCOL (laboratoire CIRCEFT) à laquelle les auteurs appartiennent. L'enquête menée a conduit à examiner les réponses de 284 enseignants, tous cycles de l'école primaire confondus. Elle permet de dégager de grandes tendances en matière de genres, de supports, de rapport aux préconisations institutionnelles en matière de choix d'ouvrages de littérature de jeunesse. Elle permet également de mettre en relation le répertoire proposé par les enseignants avec les exigences littéraires de l'école contemporaine. Deux catégories d'ouvrages sont alors distinguées, les unes plus « transparentes » que d'autres, c'est-à-dire exigeant moins de calculs inférentiels liés au rapport texte/image, à l'intertextualité, à l'hétérogénéité du document, etc. L'étude portant sur les albums, les romans et les contes, en ZEP et hors ZEP, il s'avère qu'albums et contes sont plus lus en ZEP qu'en non ZEP, et qu'en ZEP il est proposé aux élèves plus d'oeuvres aux narrations linéaires et explicites que hors ZEP. Cela montre l'importance de l'école et du travail enseignant pour pallier les inégalités qui pourraient naître des différences entre élèves, liées aux pratiques culturelles familiales qui prédisposent ou non au bon usage des supports complexes souvent proposés à la lecture dans les classes.

Les deux articles suivants vont dans ce sens : ils rendent compte tous deux de la pratique d'enseignantes visant à assurer cette médiation nécessaire pour limiter les effets différenciateurs de l'usage de l'album en classe. Le premier, celui de Véronique Boiron, « Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : un exemple d'expertise ordinaire », s'appuie méthodologiquement sur un entretien avec l'enseignante et sur l'observation du dispositif d'enseignement qu'elle élabore pour une description fine de certaines composantes de l'expertise de l'activité enseignante. L'hypothèse sous-jacente à cette analyse qualitative est que celle-ci peut permettre de connaître et comprendre d'autres activités enseignantes de lecture d'albums proposées dans le même cycle. C'est pourquoi les questions que l'activité de lecture présentée soulève, celle de l'album *Le Voyage d'Orégon* de Rascal et Joos (Ecole des Loisirs), interrogent d'autres activités de lecture d'albums au cycle 3. À partir des éléments fournis par l'enseignante au cours de l'entretien et d'observations faites en classe, cette étude décrit neuf composantes caractérisant l'expertise enseignante, et revient entre autres sur les critères de choix d'albums que se donne l'enseignante, sur les modalités de lecture du texte et des images, sur les modes d'étayage apportés à l'activité de lecture des élèves et sur les tâches qui leur sont proposées. L'article souligne l'intérêt de l'analyse des pratiques orales et celui de l'importance accordée à l'image dans la lecture de l'album pour développer des compétences de lecteur chez les élèves.

Enfin, François Simon, Annette Schmehl-Postaï et Catherine Huchet, dans « Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement » s'appuient sur les travaux de Fabre (1989, 2009) et Meyer (2001), et dans le cadre d'une recherche-action menée avec des enseignants, proposent une modélisation des possibilités d'accompagnement des élèves dans leur compréhension-interprétation d'oeuvres narratives longues. Dans cette modélisation, qui vise une appropriation réfléchie des textes par les élèves, ils s'attardent sur ce qui y est appelé les pauses de régulation, plus spécifiquement la reformulation et l'anticipation, et analysent la façon dont une enseignante de CE2/CM1 met en place ces pauses dans la lecture de l'album *La route du vent*, l'album de Rascal illustré par Stéphane Girel (École des Loisirs). Le dispositif évoqué est conçu pour permettre au jeune lecteur de confronter son propre modèle du monde au modèle du monde présent dans le texte.

Bibliographie

BAUTIER E., BONNERY S., CRINON J., RAYOU P., ROCHEX J.-Y. (2015), « Penser les difficultés des élèves et des enseignants », S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La dispute, p.161-176.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-80.

BONNERY S. (2015), « Les albums de littérature de jeunesse », S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La dispute, p.131-159.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume XLII, n°3, p.111-129.

KERVIN B. (2011), « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français » B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p.219-250.

LECLAIRE-HALTE A. (2010a), « Il faut que vous gardiez un esprit critique » : un exemple de traitement des valeurs dans l'interaction en cycle 3 », Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Université Lumière Lyon, 24-26 juin 2010, <http://halshs.archives-ouvertes.fr>

LECLAIRE-HALTE A. (2010b), « Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Etude de cas », *Pratiques*, n°147-148, p.155-172.

LECLAIRE-HALTE A., AUDOIN N., PATE S., RONDELLI F. & SPECOGNA A. (2009), « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », *Diplyque*, n°17, Presses Universitaires de Namur, p.115-130.

LECLAIRE-HALTE A., RISPAIL M. & CROCE-SPINELLI H. (2012), « Lecture d'albums, valeurs, construction identitaire et interaction scolaires : étude de cas », *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Collection Enfance et langages, L'Harmattan, p.199-222.

LECLAIRE-HALTE A. & RONDELLI F. (2015), « Un choix enseignant difficile : un album satire de la télé réalité pour le cycle 3 », *Spirale*, n°55, p.21-30.

MEYER M. (2001), *Langage et littérature. Essai sur le sens*, Paris, Quadrige/PUF.

SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Les albums au cycle 3 : pratiques enseignantes, pratiques d'élèves en lecture autonome, quelle(s) articulation(s) pour quel(s) apprentissage(s) ? », Symposium international *Ecole(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?*, 12-13 novembre 2009, Université Lille 3.

La lecture d'album au cycle 3 : regard réflexif sur quelques choix d'une équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire

Anne Leclaire-Halté¹

Résumé

Cet article adopte un point de vue réflexif sur une pratique de recherche en didactique du français. Il vise à apporter un éclairage sur les choix effectués par une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire dans l'élaboration d'une séquence de classe destinée à la formation des enseignants. Cette séquence de classe, qui fait suite à des observations conduites lors d'une phase descriptive de recherche sur les pratiques ordinaires de lecture d'album en cycle 3, repose sur des choix prenant en compte la richesse des savoirs et des expériences des différents membres du groupe de recherche. Comme la lecture de l'album support de la séquence induit la question du traitement des valeurs à l'école, ce dernier point est également abordé.

S'il y a beaucoup d'études sur l'activité enseignante, il en existe peu sur l'activité de recherche, en particulier sur les motivations, explicites ou implicites, des choix d'une équipe de recherche. C'est pourquoi nous tentons ici une analyse réflexive dont l'objectif est de montrer en quoi la diversité des acteurs, au sein d'une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire, infléchit certains choix faits par cette équipe. Celle-ci comprend une enseignante de maternelle, une professeure agrégée de lettres (PRAG) en Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM (par ailleurs doctorante en sciences de l'éducation), une conseillère pédagogique et trois enseignants-chercheurs de l'IUFM (deux didacticiennes du français et une psychologue).

La recherche est une activité qui, comme toute activité, mêle dimension productive et dimension constructive. Arriver à un résultat de recherche constitue la dimension productive de l'activité. Mais cette activité est étayée par une analyse réflexive et rétrospective de l'action constituant, avec le désenclavement de la tâche singulière et l'universalisation à partir du singulier, sa dimension constructive, engendrant du développement chez les sujets réunis dans l'équipe de recherche (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Cette dimension constructive peut intervenir à deux niveaux : par rapport à l'objet de la recherche lui-même, mais aussi par rapport à la dimension méthodologique de la recherche. Comme le soulignent Goyette et Lessard-Hébert (1987) (cités par Kervyn, 2011), « *il est important que le chercheur impliqué soit aussi conscient des motifs, des valeurs, de l'idéologie, des croyances avec lesquelles il s'engage en recherche, et qu'il les expose pour éclairer la démarche et les résultats* ». Ce recul réflexif² par rapport aux choix effectués au sein d'une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle ne peut être que formateur pour les membres de l'équipe de recherche et de toute autre équipe du même type.

Avant de passer à l'analyse qui vise cet objectif constructif, nous voudrions faire deux remarques préliminaires. Premièrement, la notion d'équipe pluricatégorielle a parfois été critiquée, sous le prétexte que ceux qui théorisent, qui formalisent, sont finalement les enseignants-chercheurs du groupe, et que, par là même, tous les membres de l'équipe ne participent pas au même titre à la recherche. Mais en même temps, c'est la sensibilité théorique et expérimentale de chacun qui influence nos façons de comprendre le monde. Ce que Mukamemura, Lacourse et Couturier

¹ Professeure d'université, Centre de REcherches sur les Médiations (CREM), Université de Lorraine.

² Pour Di Filippo, François & Michel (2012), « la démarche réflexive ne doit pas être simplement adoptée, mais aussi prônée et affichée pour une plus grande clarté dans les productions scientifiques », position à laquelle nous adhérons.

(2006) nomment l'intercompréhension est favorisé par le travail en équipes de recherche pluricatégorielle : « *Cette démarche, lorsque privilégiée au plan méthodologique, suppose des allers et retours entre diverses prises de conscience et vérifications sur le terrain et à travers l'intercompréhension des individus dans les échanges.* » Cette intercompréhension est propice à l'articulation entre action et savoir (Kervyn, 2011) et elle est une source d'enrichissement pour la recherche en didactique.

Deuxièmement, les prises de décision, les choix méthodologiques ont été le fruit d'un accord au sein de cette équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire ; il est difficile de juger de l'influence de telle ou telle voix dans ces choix. À partir du moment où un consensus s'est établi dans l'équipe, on la considèrera comme un acteur collectif.

Dans cet article, nous tenterons d'élucider les choix effectués lors de l'élaboration d'une séquence de lecture d'album en cycle 3 destinée à être utilisée en formation d'enseignants. Nous reviendrons d'abord sur le choix d'un album parmi ceux dont la lecture en classe a été observée : *Vu à la télé* de Claudine Desmarteau, paru aux éditions du Seuil en 2003. Pour résumer très brièvement cet ouvrage, il met en scène une famille d'ogres contemporaine, pour qui la chair fraîche est remplacée par les chanteurs des émissions de télé-réalité du type *Nouvelle Star*. Tous les membres de cette famille d'ogres (un jeune garçon, une fille et leurs parents) « avalent » (Nathalie Heinich, 2011, parle bien de consommation de la célébrité) les émissions de variétés. Un jour, les deux enfants de la famille gagnent un concours de chant et deviennent des vedettes du petit écran, mais ce vedettariat sera très éphémère. Le texte de l'album est linguistiquement autonome, pouvant être lu sans les images (Grossmann, 1996), mais il entre en forte interaction avec les images, qui contribuent beaucoup à renforcer sa dimension humoristique et satirique.

Nous traiterons ensuite de quelques motivations des choix de l'équipe de recherche dans l'élaboration de la séquence elle-même, qui s'est donné comme objectif le positionnement des élèves par rapport aux valeurs véhiculées par l'album³.

Nous visons ainsi un double objectif (le premier en mode majeur et le second en mode mineur) : montrer par un exemple concret l'intérêt du travail en équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire, et puis aussi mettre en avant quelques questions liées au traitement des valeurs à l'école.

1. Le contexte des choix de l'album et de la séquence

Le choix de l'album, comme celui des objectifs des séances de la séquence, s'inscrit dans un contexte de recherche précis. Après avoir observé des pratiques de lecture d'albums ordinaires (Leclaire-Halté & al., 2009), le groupe s'est donné pour objectif la production d'un document filmique destiné à la formation et consistant en un exemple de traitement d'album en classe de cycle 3. De la recherche descriptive, il est passé à ce qu'on pourrait appeler une recherche innovation, ou une recherche développement (Demailly & Zay, 1997), en une démarche semblable à celle que Martine Wirthner (2011) décrit à propos de l'enseignement du résumé écrit de texte informatif dans le secondaire⁴. La recherche s'est alors donné comme finalité d'améliorer les processus d'acquisition d'un savoir et/ou d'un savoir-faire et comme objet de recherche des contenus d'enseignement et d'apprentissage, en même temps que des gestes professionnels. En effet, comme le note Halté (2002), il est difficile pour le chercheur en didactique de se tenir à l'écart du terrain et des pratiques d'enseignement, dans la mesure où

³ Précisons tout de suite que la séquence élaborée a été expérimentée en classe mais n'a pas donné les résultats escomptés, pour des raisons multiples, dont celle du choix de l'album, finalement estimé trop difficile d'accès en cycle 3 par l'équipe. Ce qui nous importe, dans cet article, est le regard métaréflexif sur certaines dimensions du travail d'une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire ainsi que, dans une moindre mesure, sur la question de la place des valeurs à l'école.

⁴ Notre recherche présente le même passage de la description à l'innovation que celui dont M. Wirthner rend compte, et la même dimension monographique : en effet, c'est à partir de l'observation de la pratique d'une enseignante présentant à sa classe un album précis qu'une séquence a été conçue sur le même album et proposée à un autre enseignant, qui l'a mise en œuvre.

ces dernières sont à la fois moyens (terrain d'observation, d'expérimentation et d'innovation), objet et points d'arrivée de la didactique, dont l'objectif est de mieux comprendre l'enseignement/apprentissage.

La pluricatégorialité de l'équipe prend ici tout son sens. Sensevy (2010) défend la mise en place d'équipes de recherche pluricatégorielles en définissant le geste d'enseignement comme « *une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique* ». La pluralité des compétences est ici à l'oeuvre, et s'exerce et dans le premier choix, celui de l'album, et dans ceux effectués lors de l'élaboration de la séquence.

Les motivations de ces choix sont multiples : les unes touchent au support lui-même, les autres à la situation mise en place par l'enseignante dans la séance consacrée à ce support, séance qui a été observée, et a fait l'objet d'analyses dans la phase descriptive de la recherche (voir Leclaire-Halté, 2010a et b ; Leclaire-Halté, Rispail & Crocé Spinelli, 2012).

2. Un choix de l'album lié à une lecture plurielle

La pluricatégorialité et la pluridisciplinarité caractéristiques de l'équipe de recherche font que trois types de lecture, au final, s'actualisent en se mêlant : une lecture subjective, une lecture experte, et enfin une lecture que j'appellerai didactique.

■ Une lecture subjective

L'album a plu aux différents membres du groupe, alors que d'autres titres n'ont pas suscité d'enthousiasme particulier (comme *Chez elle ou chez elle* de Béatrice Poncet ou *Mina je t'aime* de Patricia Joiret et Xavier Bruyère), ou ont occasionné ce qui s'apparente à un rejet (comme *La rédaction* d'Antonio Skarmeta, jugé trop austère par certains membres de l'équipe). Les raisons du succès de *Vu à la télé* auprès du groupe de recherche tiennent à son originalité dans le champ éditorial de la littérature de jeunesse, où la satire est peu de mise, originalité tant du dessin, caricatural, que de la thématique traitée de façon drôle et même caustique.

Cette dimension subjective n'est pas à négliger dans un retour réflexif sur la recherche, elle a joué un rôle dans le choix effectué. Les membres de l'équipe sont des sujets lecteurs (dont certains n'ont d'ailleurs ni une formation littéraire ni une formation linguistique, ce qui leur permet sans doute d'avoir une lecture plus spontanée de l'ouvrage). S'ils portent un jugement négatif sur les personnages qui se laissent fasciner par la télé-réalité, ainsi que sur les animateurs de ce type d'émissions, cette distance idéologique traduit la subjectivité de la lecture. Comme l'écrit Langlade, « *c'est dans cette même distance interne à la lecture que s'inscrit le jugement moral que porte le lecteur sur l'action des personnages : la distance n'est en fait ici que le révélateur de l'implication. Le discours du lecteur inscrit dans une théorie ou une morale les réactions subjectives qu'il a éprouvées au cours de la lecture : fascination, rejet, trouble, séduction, hostilité, désir, etc.* » (2004, p.89).

Toutefois, cette subjectivité s'inscrit dans une culture commune : celle liée à la familiarité avec la littérature de jeunesse. En effet, les membres de l'équipe, soit en tant que formateurs d'enseignants du primaire, soit en tant qu'enseignants du primaire, soit en tant que parents, connaissent cette production éditoriale, et c'est avec cette connaissance qu'ils portent un intérêt particulier à *Vu à la télé*. D'autres adultes, extérieurs à l'équipe de recherche, connaissant peu le champ de la littérature de jeunesse, en ayant peut-être une vision édulcorée, n'ont pas apprécié l'album.

■ Une lecture experte

Dans le souci d'une théorisation des différentes instances lectrices, certains auteurs (Picard, 1986 ; Jouve, 1993) ont distingué l'instance du *lectant*. Jouve (1993, p.35-36) la définit ainsi, en précisant les propos de Picard : « Le "*lectant*", on l'a vu, garde toujours à l'esprit que le texte est d'abord une construction. Toute construction supposant un architecte, le "*lectant*" a donc pour horizon une image de l'auteur qui le guide dans sa relation au texte. L'auteur peut être perçu de deux façons : il est aussi bien l'instance narrative qui préside à la construction de l'œuvre que l'instance intellectuelle qui, par le canal du texte, s'efforce de transmettre un "message". Le *lectant* peut ainsi être dédoublé en un "*lectant jouant*" (qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte) et un *lectant "interprétant"* (qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre). »

Nous définissons ici la lecture experte comme étant celle du *lectant*, et cette lecture de *Vu à la télé*, même si elle n'a pas été opérée en simultanéité avec les autres lectures par tous les membres du groupe, a fait consensus. Elle est centrée sur les dispositifs textuels et iconiques qui assurent l'orientation axiologique de ce dernier, pour deux raisons principales : les travaux précédents de certains membres de l'équipe, qui se sont intéressés à la sémiotique des valeurs dans les œuvres pour la jeunesse, et le traitement de l'album dans la séance de classe filmée, qui met l'accent sur le message de cet album.

Quelle est cette lecture ? *Vu à la télé* est une œuvre satirique⁵ qui prend comme cible les émissions de télé-réalité et l'attitude d'adhésion à leurs valeurs de certains de leurs spectateurs. Le récit est axiologiquement orienté de manière à dévaloriser la consommation au premier degré des émissions de télévision du type *Nouvelle star* et l'attirance pour un monde télévisuel clinquant. Un système de valeurs est ainsi attaqué, le culte de l'apparence, le « star system », la télé-réalité (sans qu'un autre système de valeurs soit explicitement proposé par ailleurs).

L'auteur-illustrateur satiriste recourt à la richesse des effets que permet le système sémiotique de l'album : au niveau textuel, il articule parodie et ironie à de nombreux jeux de langage et, au niveau iconique, il fait de l'image aux traits caricaturaux un véritable lieu d'accès à la signification en interaction avec le texte.

Vu à la télé peut en effet d'abord être considéré comme une parodie de conte, dont les personnages principaux sont des ogres. Cette parodie est marquée d'abord par un changement d'espace-temps : les ogres évoluent dans un monde contemporain, comme l'indiquent le texte (il s'agit d'ogres « du nouveau millénaire »), et l'image (les personnages habitent dans un château équipé d'une parabole, ils sont abonnés à Téléstar, portent des vêtements de marque, etc.). Un certain nombre de ces éléments parodiques ne sont portés d'ailleurs que par l'image. L'objet de la quête des ogres est tout aussi contemporain : participer à une émission de télé-réalité pour la gagner. Ainsi, l'univers de valeurs mis en place dans cet album n'est pas celui des contes traditionnels, de par cet objet de quête, et sur ce point la transdiégétisation et la transvalorisation (Genette, 1972) s'associent dans la parodie, qui permet aussi de développer une métaphore lexicalisée sur le thème de la dévoration : ces ogres d'aujourd'hui ne consomment plus de la chair humaine, mais de la chair virtuelle, celle des présentateurs et des participants aux émissions télévisuelles de variétés. Le jeu du rapport texte/image renforce cette dimension, dans la mesure où l'image, parfois, réactive le sens propre des expressions métaphoriques du texte. Ainsi le lecteur voit-il, sur une image, l'estomac d'un ogre contenant une chanteuse et un présentateur de télévision. De façon plus générale, d'ailleurs, pour l'auteur, tout n'est-il pas objet de consommation alimentaire (quel que soit le sens que l'on donne à cet adjectif) à la télévision, comme en témoigne une allusion du texte et de l'image à une publicité présentant un couple en train de savourer du jambon ?

⁵ Nous définissons la satire comme une association de comique et d'esprit critique, qui s'exerce en fonction d'une norme axiologique et qui présente une finalité pragmatique, dans la mesure où elle vise un changement de jugement chez son destinataire. Elle vise toujours un objet, qu'elle constitue en cible, et le principe de la stratégie satirique est la dégradation : la cible fait l'objet d'un traitement rhétorique qui doit la rabaisser, la déconsidérer dans l'esprit du destinataire. Et l'arme qui sert à dégrader la cible et à conquérir le destinataire, c'est le comique : le rire que suscite la satire a une double visée, déprécier la cible et nouer une relation de complicité entre le satiriste et son destinataire (Duval & Martinez, 2000 ; Duval, 2009).

La transstylisation (Genette, 1982) intervient aussi dans la parodie. Le texte commence bien par le « il était une fois » traditionnel, mais, par la suite, un certain nombre de termes sont éloignés du lexique des contes traditionnels : par exemple les ogres sont appelés « sacs à viande », ils sont dits « un poil » plus modernes que leurs confrères moyenâgeux. L'image n'a rien non plus de l'illustration traditionnelle des contes : les personnages revêtent tous, par exemple, une dimension caricaturale dans la façon dont ils sont dessinés : traits stylisés, bouche et dents disproportionnés par rapport au reste du corps...

La parodie est donc un moyen de détourner le genre du conte et de dénoncer les valeurs des ogres. Le traitement du programme narratif de ces derniers renforce cette dénonciation. Les valeurs des ogres sont inscrites dans l'objet qu'ils visent (Greimas & Courtes, 1993), la célébrité télévisuelle, objet finalement atteint. Ce programme narratif se traduit par une réussite. Mais cette dernière est dévalorisée de trois manières :

- les ogres sont affectés de traits négatifs tout au long du récit par le narrateur-illustrateur (et par le texte et par l'image) ;
- les objets de leur quête sont également dévalorisés (l'image offre une vision très caricaturale des acteurs télévisuels, les couleurs auxquelles l'illustrateur a recours peuvent être associées par le lecteur – supposé critique de cet univers – à un monde clinquant et artificiel⁶) ;
- la structure circulaire du récit inscrite dans l'image laisse à penser que les dévoreurs, devenus vedettes, seront dévorés et qu'ils laisseront place à de nouvelles vedettes qui seront elles-mêmes dévorées, etc. La réussite est donc éphémère, marquée par l'instabilité.

Enfin, le marquage évaluatif du narrateur montre sa distanciation par rapport aux valeurs des ogres. Outre le fait qu'il évalue négativement les personnages tout au long du récit, il a recours à l'ironie. Comme le souligne Hamon (1996), l'ironie n'est pas purement informative (dire A pour non A), mais évaluative. Cette ironie, surtout présente en fin d'album, repose sur la polyphonie. En voici deux exemples :

« *Fiston et fillette interprètent en duo une **sublime** chanson d'amour, avec plein de trémolos dans leurs voix d'ogres. **Ah, c'est qu'ils ont du coffre, ces deux-là !** »*
 « *Enfin, le verdict tombe. Incroyable, nos deux chéris ont gagné, ils sont lauréats ! L'animateur **vachement sympa** passe le micro à maman ogre qui baigne dans les larmes de joie. **Quel instant émouvant ! C'est fantastique.** Dorénavant, ils sont riches, célèbres et ils passeront à la télé tous les jours. »*

Les expressions (soulignées par nous) sont à mettre au compte d'un énonciateur qui n'est pas le narrateur, qui ne les prend pas en charge, d'où l'effet d'ironie. Le lecteur averti sait que le narrateur ne les prend pas en charge parce qu'elles sont contraires à ses valeurs. Il perçoit des emprunts à un interdiscours qui correspond à la doxa du téléspectateur moyen, dénoncée par le narrateur.

L'image aussi participe du marquage évaluatif en multipliant le jeu des voix. Y apparaissent en effet deux personnages qui ne relèvent pas de la diégèse du récit écrit : un chat et un rat. Témoins des actions des ogres et des personnages télévisuels, ils ponctuent ces dernières d'évaluations. Le rat dit par exemple à un chanteur vu sur un écran : « *La ferme vieux dindon !* ». Le chat traite de « bande de débiles » la famille enthousiasmée par l'idée d'un passage dans une émission. Ces personnages porte-paroles du narrateur inscrivent ainsi une distanciation dans l'image même, par rapport aux personnages.

⁶ L'univers des ogres, pour la texture, se caractérise par des hachures, des traits, et s'oppose ainsi aux à plat lisses de l'univers de la télévision qui prend de plus en plus de place au fil de l'album. De même, autant le monde des ogres se caractérise par une dominante de gris, autant celui de la télévision se caractérise par des couleurs très vives, le jaune, le rose fluo en particulier. Ces couleurs vives, qui apparaissent dès le début dans l'univers des ogres, chaque fois qu'il est question de la présence de la télévision dans cet univers, s'imposent de plus en plus au fil de l'histoire. Pour l'illustrateur, ni les couleurs sombres du monde des ogres ni les couleurs criardes du monde télévisuel ne sont valorisantes (l'univers télévisuel étant axiologisé négativement tant par le texte que par le trait caricatural affecté aux personnages).

Traitement du genre et du programme narratif des personnages, marquage évaluatif du narrateur-illustrateur, tout concourt donc à la satire du monde télévisuel tel qu'il apparaît dans les émissions de télé-réalité.

On voit que cette lecture de l'album repose sur des savoirs savants issus d'une sélection de théories à dominante sémiotique et linguistique : sémiotique narrative en lien avec la question des valeurs (Genette, Hamon, Greimas, Suleiman), les travaux sur l'image et l'album (Joly, Van der Linden), les théories de l'énonciation (Rabatel), les travaux sur les genres (Adam, Canvat, Petitjean)...

Cette approche sémiotique et linguistique est liée au fait que chez plusieurs membres de l'équipe de recherche, une formation dans ces champs domine. Mais une telle lecture est sous-tendue par une pensée didactique.

■ **Une lecture didactique**

Les deux lectures précédentes se font dans un contexte scolaire, s'inscrivent dans une recherche en didactique, et, en cela, sont liées à une double donnée. La première est celle de la lecture en classe de cycle 3 de l'album : comment traiter d'une œuvre jugée difficile en classe de cycle 3 d'une part, comment aborder les questions touchant aux valeurs à partir d'une œuvre d'autre part ? La seconde est celle de l'élaboration d'une séquence utilisable en formation, à partir d'un support permettant d'atteindre les objectifs fixés. La lecture didactique est celle qui évalue l'intérêt de l'album en fonction de ces deux données, et elle est très mêlée à celles qui ont été précédemment évoquées. Quels sont les constituants de cette lecture didactique ?

Vu à la télé a d'abord été retenu parce qu'il a semblé difficile au groupe de recherche, et il y avait une sorte de défi à vouloir le rendre accessible à des élèves de cycle 3. Cette difficulté peut sembler paradoxale avec le fait qu'il s'agisse d'un ouvrage *a priori* destiné à de jeunes lecteurs. En fait, il présente toutes les difficultés évoquées par Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) à propos des objets composites que sont les albums : « *Certains de ces albums, ceux-là mêmes qui sont utilisés à l'école, se caractérisent par une complexité particulière, et notamment une hétérogénéité et une discontinuité qui sollicitent du jeune lecteur une activité cognitive d'autant plus délicate que la langue utilisée est proche de la langue orale familière et donne ainsi l'impression d'une proximité avec son univers quotidien* ».

En effet, *Vu à la télé* est particulièrement hétérogène du fait des points suivants :

- le lexique en est souvent difficile pour des élèves de cycle 3, alors même que, par ailleurs, des expressions familières sont utilisées (voir plus haut) ;
- la relation texte/image est complexe, certaines images illustrant au sens propre des expressions utilisées avec un sens figuré dans le texte (par exemple, une image montre un présentateur de télévision dans un estomac, alors que, dans le texte, les personnages dévorent les émissions de télévision) ;
- la mise en relation de l'album avec un réseau d'autres textes, en l'occurrence surtout des histoires d'ogres, appelle une connivence culturelle que tous les élèves n'ont pas nécessairement en cycle 3 (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Ensuite, *Vu à la télé* a été jugé particulièrement intéressant pour aborder la question du traitement des valeurs dans la classe. Il s'agit là d'une question vive, tant pour les enseignants de terrain de l'équipe que pour les enseignants et enseignants-chercheurs intervenant en formation initiale des enseignants, qu'ils soient didacticiens du français ou psychologues. *Vu à la télé* est apparu comme un support pouvant favoriser la mise en place de certaines compétences de lecture en rapport avec les valeurs. Pour l'équipe de recherche, l'album n'entre pas dans la catégorie des supports conçus pour piéger le lecteur, il n'est ni réticent ni proliférant, pour reprendre les termes de Tauveron (2002), mais que ce n'est pas pour autant qu'il ne présente pas des difficultés potentielles de lecture. Et, parmi ces difficultés, même si d'autres ont été relevées, celle de la compréhension de l'orientation axiologique globale a été pointée. L'album est

axiologiquement orienté de façon monologique : il dénonce les émissions de télé-réalité et les téléspectateurs qui se laissent piéger par elles. Le comprendre, c'est identifier cette orientation axiologique globale, c'est repérer la position de l'auteure-illustratrice, c'est, enfin, se positionner par rapport à elle. Le groupe a donc favorisé la construction du point de vue de l'auteur à partir de prises d'indices dans le texte et l'image, et le positionnement du lecteur par rapport à ce point de vue. Ces deux compétences sont en rapport avec ce que Langer (1990) identifie comme deux des relations possibles du lecteur à l'œuvre : celles où le lecteur prend de la distance par rapport à cette dernière, soit pour établir des relations avec son expérience propre (Giasson, 2005), soit pour réfléchir au contenu de l'œuvre. Elles sont aussi en rapport avec ce que Terwagne et Vanesse (2008) appellent les transactions critiques, et, parmi celles-ci, plus spécifiquement, les réflexions : « *Ces transactions permettent d'aider les enfants à confronter explicitement leurs conceptions de la vie, leurs "idéologies", à celles qui sont développées de façon souvent implicite (le "message" du livre) par l'auteur.* » (2008, p.79)

La difficulté particulière que présente *Vu à la télé* est que les valeurs familiales et extrascolaires des élèves peuvent entrer en conflit avec les valeurs de l'album⁷. *Vu à la télé* touche en effet de près au monde culturel de beaucoup d'élèves : il y est question de télévision, d'émissions de télé-réalité, de chanteurs... Comme l'indique Jehel (2011) à l'issue d'une enquête (conduite en 2006-2007) auprès de nombreux préadolescents, l'ampleur de la consommation télévisuelle, et des émissions de télé-réalité, est plus développée chez les enfants scolarisés en ZEP, et le capital de sympathie des parents pour la télévision est plus élevé chez ceux appartenant à des catégories sociales modestes. Quand on sait que ces émissions de télé-réalité laissent croire que tout est possible et peuvent développer la « *représentation de nouvelles formes de rapports sociaux, dans lesquelles l'argent, la compétition sans limite, avec ses corollaires, l'élimination, la trahison, peuvent prévaloir sur toutes les autres valeurs, amitiés, principe d'égalité, respect, action désintéressée* » (Jehel, 2011, p.34), cet album permet d'aborder une question intéressante et en même temps difficile. Un des objectifs de l'école étant de développer l'esprit critique des élèves (même si cela n'apparaît, dans le livret des compétences, qu'au palier 3, c'est-à-dire pour le collège), comment amener les élèves à se distancier par rapport aux émissions de télé-réalité qu'un certain nombre d'entre eux regarde sans ce recul critique ? Et cela en évitant toute stigmatisation des pratiques culturelles de ces mêmes élèves ? Et comment accueillir des remarques éventuelles sur des lectures axiologiques locales de l'ouvrage qui peuvent introduire un certain « brouillage » dans l'orientation générale de cet ouvrage ? Par exemple, alors que beaucoup d'éléments discréditent la famille ogre, on peut être sensible au fait que cette famille partage un moment de loisir commun en regardant ensemble le même programme de télévision, ce qui peut être vu comme positif par certains élèves, au-delà même de ce qui est regardé.

Comme cela a été dit ci-dessus, la lecture de cet album (relevant d'un genre fortement déterminé par sa dimension axiologique) nécessite, de la part du lecteur, l'identification du point de vue de l'auteur-illustrateur et un positionnement par rapport à ce point de vue. La difficulté pour l'enseignant est donc double dans la médiation qu'il doit assurer entre cet album et les élèves : il doit à la fois les aider à traiter la spécificité générique de l'album de manière à ce qu'ils perçoivent la position de l'auteur, et les amener à situer leur propre point de vue par rapport à cette position, en évitant tout coup de force qui tenterait d'imposer à la classe le système de valeurs « doxique » de l'auteur. C'est à cause de cette dimension spécifique que l'album a été choisi par l'ensemble de l'équipe.

Ces trois lectures, en fait indissociables l'une de l'autre et où la richesse de l'équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire s'exprime, interviennent à trois niveaux de la partition proposée par Maisonneuve (2010) à partir des travaux de Schneuwly (2000, 2006, 2007). La lecture subjective et la lecture experte concernent l'objet culturel qu'est l'album, et ce même album, lu également dans une perspective d'apprentissage (lecture didactique découlant de la lecture experte), devient objet à enseigner et support d'un objet d'enseignement qui sera le

⁷ A ce propos, le fait d'avaler, de consommer des émissions de télé-réalité, de les dévorer, même si le sens métaphorique des verbes est compris, n'est pas nécessairement lié à une critique pour les jeunes élèves, alors que cela l'est pour l'auteur-illustrateur.

repérage du point de vue d'un auteur et le positionnement du lecteur par rapport à ce point de vue. Ce repérage passera par une hiérarchie de sous-objets d'enseignement liés à la compréhension de l'album.

3. Origine de quelques choix dans l'élaboration de la séquence

Nous reprenons ici les choix majeurs dans la séquence élaborée par l'équipe et destinée à être filmée pour être utilisée en formation. Cette séquence se fixe pour objectif de favoriser chez les élèves la compréhension du point de vue de l'auteur de l'album, pour qu'ils puissent ensuite se positionner par rapport à ce point de vue et affirmer le leur. Les choix tiennent compte à la fois des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner (c'est-à-dire ceux qui fondent les décisions et les actions pédagogiques et didactiques) (Perrenoud, 2004). Ces deux types de savoirs sont issus de savoirs savants concernant les textes, les dispositifs pédagogiques, les interactions dans la classe, la sociologie des médias. Ils sont issus aussi de savoirs d'expérience, fondés sur trois éléments dans le cas qui nous intéresse : la pratique de la classe, la pratique de la formation et l'expérience commune que constitue le travail sur la séquence initiale de lecture filmée de *Vu à la télé*. Ici encore, nous considérons l'équipe comme un acteur collectif, les différents types de savoirs propres aux uns et aux autres se mêlent et participent tous à l'élaboration de la séquence.

Nous reviendrons sur trois choix caractérisant l'élaboration de cette séquence : celui de la prise en compte des pratiques télévisuelles extrascolaires des élèves, celui de la gestion de la matérialité du support album, celui du positionnement de l'enseignant. Rappelons-le, ces choix ont été opérés en prenant en compte ce qui a été observé dans la pratique filmée antérieurement.

■ **Prise en compte des pratiques télévisuelles extrascolaires des élèves**

On a dit plus haut la prégnance des émissions de télé-réalité dans la culture d'un certain nombre d'élèves. Le choix de partir de cette culture a été guidé par un consensus de l'équipe sur ce que Reuter (2004) décrit dans un article de *Linx* à propos de l'écriture, mais qui est généralisable à tous les domaines de la didactique : « [...] une caractéristique importante de la didactique est de mener ses recherches sur l'espace scolaire, ou à partir de l'espace scolaire, distinguant donc celui-ci des espaces extrascolaires. Mais il lui est cependant indispensable de connaître ceux-ci pour traiter certaines questions fondamentales, parmi lesquelles les spécificités des sujets et des pratiques scolaires, la connaissance des élèves (de leurs pratiques, de leurs représentations, de leurs compétences...), la congruence ou la discordance entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires (ainsi que leurs effets possibles), les pratiques extrascolaires (ici d'écriture) prises comme références ou comme cibles par les pratiques scolaires. »

Dans la séquence élaborée, une première séance s'est donné pour objectifs d'aider les élèves à entrer dans le monde de référence de l'album en décrivant et comparant deux émissions de télévision contrastées, *Questions pour un champion* et *Koh Lanta*, puis en les invitant à donner leur point de vue sur ces dernières, sans jugement de valeur de la part de l'enseignant. Les deux émissions n'étaient pas données à voir aux élèves, mais jugées suffisamment connues par eux pour qu'ils puissent se les rappeler. La comparaison devait être une incitation, à partir des ressemblances et des différences entre les deux (type d'épreuves, gain, compétition, sentiment du téléspectateur qui regarde ces émissions, etc.), à expliciter des types de fonctionnement et des valeurs. Travailler à partir des représentations des élèves favorise les apprentissages : une telle idée fait partie de la doxa didactique aujourd'hui, et c'est cette doxa qui explique également le choix fait.

■ **La gestion de la matérialité du support**

Ce sont les savoirs d'expérience, dont l'analyse de la séance initialement filmée, qui ont conduit l'équipe à mettre en place une séquence où un album pour deux est distribué. En effet, dans la séance observée, comme dans presque toutes les séances observées dans la première partie de la recherche (Leclaire-Halté & al., 2009), l'enseignante lisait un album devant toute la classe, les élèves n'ayant pas accès directement au support. Elle affichait au tableau des reproductions des images de l'album au fur et à mesure de sa lecture, mais en les superposant, ce qui interdisait toute circulation entre les images, tout retour en arrière⁸. La prise en compte de l'album comme support iconotextuel à part entière a présidé aux choix suivants : les élèves se voient proposer trois modes de lecture différents. Ils découvrent l'album collectivement avec lecture magistrale et projection des images à l'aide d'un vidéoprojecteur. Puis un temps de lecture autonome leur est laissé : l'album, après une première lecture-projection, est mis à disposition au fond de la classe pendant une semaine et les élèves peuvent le lire. Enfin, deux séances sont consacrées à une lecture double page par double page avec un album pour deux.

■ **Le positionnement de l'enseignant**

La séance observée comportait les phases suivantes⁹ : lecture magistrale, exercice d'appariement entre des éléments iconiques et des expressions textuelles, puis enfin cours dialogué pour aborder la question du message de l'album. Dans cette dernière phase, l'enseignante formulait bien souvent des questions et les réponses et délivrait le message de l'album de façon directive, en soulignant son accord avec ce dernier (Leclaire-Halté, 2010). Cette phase illustre bien la façon dont Bonnéry (2007, p.73) décrit le cours dialogué : « *il s'agit en fait d'une forme pédagogique stratifiée, entre la phase inductive dialoguée et la « leçon » d'autrefois déguisée en fin de séance* ».

La parole de l'élève semblant peu prise en compte dans la séance observée, le dispositif choisi place l'enseignant en position d'accueil de la parole des élèves, sans jugement de valeur. En même temps, il incite ce dernier à poser des questions pensées de façon à développer et à mettre en œuvre chez les élèves certaines compétences transactionnelles (Terwagne & Vanesse, 2008). Parmi les cinq types de transactions énumérées par Terwagne et Vanesse, l'accent a été mis sur les transactions textuelles et iconiques, les transactions personnelles et les transactions critiques. Parmi les transactions textuelles et iconiques, ont été privilégiées les clarifications, qui aident le lecteur à résoudre des problèmes de signification. C'est pourquoi des questions ont été prévues :

- pour favoriser le repérage des personnages, de leur programme narratif, de leurs choix, de leurs orientations ;
- pour associer texte et image dans la construction de l'orientation axiologique de l'album ;
- pour favoriser la perception de l'ironie dans certaines doubles-pages ;
- pour revenir sur les points lexicaux importants pour la compréhension de l'album ;
- pour interpréter l'album dans son intégralité (« A votre avis, qu'est-ce que l'auteur pense de toute cette histoire ? En vous aidant de tout ce qu'on a dit, qu'est-ce qu'elle pense de ces émissions télé ? Elle aime ce style d'émissions ? »).

Les transactions personnelles, à savoir les liens que les lecteurs tissent entre le récit et leur propre histoire, ont aussi été favorisées. Par exemple, il était demandé aux élèves s'ils aimeraient passer à la télévision et connaître le destin des jeunes ogres de l'album. Enfin, les transactions critiques ont aussi été sollicitées puisque les élèves avaient à donner leur avis sur les personnages, sur l'album dans sa totalité. L'enseignant avait donc à la fois à guider la compréhension des élèves et à leur laisser la liberté d'exprimer leurs valeurs. L'essentiel était qu'ils construisent le point de vue de l'auteur pour mieux situer le leur, quel qu'il soit. Apprentissage qui peut permettre, ensuite, l'évolution de leur point de vue.

⁸ Voir l'article de Nicole Audoin-Latourte dans ces pages.

⁹ Nous présentons ici de façon schématique ce que Nicole Audoin Latourte décrit de façon beaucoup plus détaillée dans son article.

Conclusion

Nous espérons, par ce retour réflexif, avoir montré l'intérêt de la recherche en équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle. Nous nous sommes fondée pour cela sur l'analyse de certains choix lors de l'élaboration d'une séquence destinée à être exploitée en formation, choix qui ont été effectués en s'appuyant sur les différents types des savoirs des uns et des autres, savoirs dont certains sont communs et s'appuient sur la partie descriptive de la recherche, dont d'autres sont liés à l'inscription institutionnelle des membres de l'équipe. Si les recherches en didactique du français peuvent prendre de multiples voies, celle qui a été empruntée nous semble favorable à l'articulation entre l'élaboration des savoirs, leur appropriation et l'intervention enseignante, que défendait Jean-François Halté (1993) dans sa définition d'une didactique praxéologique.

Nous avons aussi posé, dans cet article, la question de la gestion des valeurs à l'école, avec les problèmes qu'elle pose aux enseignants. Cette question est encore relativement peu abordée d'un point de vue didactique, tant en recherche qu'en formation, surtout en ce qui concerne l'école primaire, alors même que les événements récents de janvier 2015 invitent plus que jamais à la traiter.

Bibliographie

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-80.

BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire – Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La dispute.

DEMAILLY L. & ZAY D. (1997), « Politiques et développements dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, volume 121, p.79-97.

DUVAL S. & MARTINEZ M. (2000), *La satire*, Paris, Armand Colin.

DUVAL, S (2009), « Une analyse littéraire des discours satiriques contre la réforme Pécresse », site Fabula http://www.fabula.org/actualites/une-analyse-litteraire-des-discours-satiriques-contre-la-reforme-pecresse-par-s-duval_30482.php

DI FILIPPO L., FRANÇOIS H. & MICHEL A. (2012), « Adopter une démarche réflexive : implication et enjeux », *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*, Di Filipoo L., François H. & Michel A (dir.), *Questions de communication, série actes 16*, Presses universitaires de Nancy.

GENETTE G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Éditions du Seuil.

GOYETTE G. & LESSARD-HEBERT M. (1987), *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Paris, Eska.

GREIMAS A.J. & COURTÉS J. (1993), *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

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

HALTE J.-F. (1993), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

HALTE J.-F. (2002), « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques*, n°115-116, p.15-28.

HEINICH N. (2011), « La consommation de la célébrité », *L'année sociologique*, volume 61, p.103-123.

JEHEL S. (2011), *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ?* Toulouse, ERES.

JOUVE V. (1993), *La lecture*, Paris, Hachette.

KERVIN B. (2011), « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français », *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.219-250.

LANGER J.A. (1990), « Understanding literature », *Language arts*, volume 67, n°8, p.812-816.

LANGLADE G. (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le sujet lecteur-Lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel & G. Langlade (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.81-92.

LECLAIRE-HALTE A., AUDOIN N., PATÉ S., RONDELLI F. & SPECOGNA A. (2009), « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », *Diptyque*, n°17, Presses Universitaires de Namur, p.115-130.

LECLAIRE-HALTE A. (2010a), « Il faut que vous gardiez un esprit critique » : un exemple de traitement des valeurs dans l'interaction en cycle 3 », Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Université Lumière Lyon, 24-26 juin 2010, <http://halshs.archives-ouvertes.fr>

LECLAIRE-HALTE A. (2010b), « Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Étude de cas », *Pratiques*, n°147-148, p.155-172.

LECLAIRE-HALTE A., RISPAIL M. & CROCE-SPINELLI H. (2012), « Lecture d'albums, valeurs, construction identitaire et interaction scolaires : étude de cas », *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Collection Enfance et langages, L'Harmattan, p.199-222.

MAISONNEUVE L. (2010), *Lire et apprendre à lire à l'école primaire. La question du texte littéraire, note d'habilitation à diriger des recherches*, non publiée.

MUKAMURERA F., LACOURSE Y. & COUTURIER Y. (2006), « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », *Recherches qualitatives*, volume 26(1), p.110-138.

PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, <http://rfp.revues.org/157>

PERRENOUD P. (2004), « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? », *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*, C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.139-158.

PICARD M. (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de minuit.

REUTER Y. (2004), « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », *Linx*, n°51, <http://linx.revues.org/165>

SENSEVY G. (2010), « Notes sur la notion de geste d'enseigne-men », *Travail et formation en éducation*, n°5, <http://tfe.revues.org/index1038.html>

SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Les albums au cycle 3 : pratiques enseignantes, pratiques d'élèves en lecture autonome, quelle(s) articulation(s) pour quel(s) apprentissage(s) ? », Symposium international École(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ? 12-13 novembre 2009, Université Lille 3.

TAUVERON C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.

TERWAGNE S. & VANESSE M. (2008), *Le récit à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

WIRTHNER M. (2011), « Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français », *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.117-148.

L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants

Fabienne Rondelli & Sophie Paté¹

Résumé

L'article examine des commentaires d'enseignants à propos de leur pratique de l'album au cycle 3, cinq ans après que la littérature a fait son entrée comme discipline de l'école et où des objets littéraires habituellement supports d'enseignement ont dû, selon le prescripteur, devenir des objets d'apprentissage. L'analyse de contenus d'entretiens menés avec trois enseignants conduit à considérer d'une part leur volonté de prise en compte des apports didactiques légitimés par les instances de recherche et de formation et d'autre part leur prise de conscience partielle de la difficulté engendrée par les albums choisis qui cumulent des facteurs de complexité à la fois discursifs, sémiotiques et thématiques. Les dispositifs évoqués, qui s'appuient sur des scénarios souvent proposés en formation (dévoilement progressif, déconstruction de la linéarité de l'iconotexte, etc.), entrent en tension avec des objectifs déclarés qui ciblent l'apport de connaissances disciplinaires (en histoire, en production d'écrits, en éducation civique) et la compréhension en lecture. Dans ce cadre, l'autoconfrontation est un réel outil au service de l'enseignant dans un objectif de réflexivité professionnelle mais aussi du chercheur qui peut mettre au jour des savoirs et croyances sur la pratique de l'album au cycle 3 et réinterroger de ce fait les dispositifs d'accompagnement et de formation.

Ces pages constituent un examen de ce que disent des enseignants de cycle 3 de l'école élémentaire française à propos des choix qu'ils effectuent en littérature, en termes d'albums supports et de dispositifs didactiques et pédagogiques. Ce travail s'inscrit, comme le précise l'introduction générale au numéro, dans le cadre d'une recherche de plus grande ampleur s'intéressant aux pratiques ordinaires des enseignants de cycle 3 en littérature de jeunesse. La question que nous posons, soit « comment des enseignants explicitent et commentent leur choix de pratique de l'album au cycle 3 ? », se situe dans une période de modification assez importante des prescriptions ; en effet, la littérature ne fait son entrée comme discipline de l'école qu'en 2002² et des objets littéraires habituellement supports d'enseignement deviennent objets d'apprentissage. Les recherches en didactique de la littérature à l'école élémentaire se développent alors, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres modifient leurs plans de formation initiale du fait de l'évolution des épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles et des programmes pour l'école ; de nombreux plans de formation continue proposent la littérature comme axe prioritaire. Ainsi, s'impose en quelques années, à l'école primaire, la construction d'une nouvelle communauté de pensée et de langage : celle de la littérature. Les enseignants que nous interrogeons en 2007 se situent dans ce mouvement prescrit. Or, atteindre les objectifs assignés invite à mobiliser, dans un temps relativement bref pour être en phase avec la demande institutionnelle, différents types de savoirs sur les textes, sur la littérature, sur la lecture, sur les modes pédagogiques, sur la transposition didactique. Ce sont ces savoirs que nous souhaitons connaître parce qu'ils nous renseignent sur les conceptions de l'enseignement/apprentissage de la littérature à l'école, à la fois sur le plan du dispositif didactique (quels objets d'enseignement sont convoqués ?) et sur celui du dispositif pédagogique (quelles activités sont privilégiées au cours des séances et comment sont-elles commentées ?).

¹ Fabienne Rondelli, maître de conférences, Centre de Recherche sur les Médiations (CREM), Université de Lorraine. Sophie Paté, professeure des écoles, Master 2 en Sciences du Langage et Didactique des langues

² Les programmes de 2008 poursuivent l'objectif de formation précoce à la littérature.

Après avoir rappelé les notions de savoirs et croyances, nous précisons le cadre institutionnel et didactique de notre recherche, soit celui de la littérature comme objet de savoir scolaire. Nous présentons ensuite la méthodologie retenue qui consiste en l'étude du « dit » de trois enseignants que nous avons interrogés avant et après une séance filmée relative à l'étude d'un album de jeunesse. Cet examen du « dit » des enseignants a pour objectif de questionner le chemin parcouru dans la pratique de l'album, de moyen d'apprentissage à objet d'enseignement.

1. Cadre de l'étude

■ *Savoirs et croyances des enseignants*

Savoirs et croyances sont des termes interrogés par les champs de recherche s'intéressant à la manière dont un sujet construit son propre rapport à l'opinion, à la science, à la vérité, à la réalité, à la connaissance, aux discours. Aussi, les études à notre disposition dans le cadre de l'éducation et de la formation s'attachent à établir des typologies de savoirs, à montrer en quoi savoir et croyance se distinguent ou se rapprochent et en quoi les croyances évoluent ou non au fil des plans de formation des maîtres (Crahay, 2010).

Nous-mêmes n'allons pas mettre des définitions en perspective mais centrer notre propos sur notre objectif qui est ici de préciser en quoi nous articulons les deux notions (savoirs/croyances) afin d'en constituer un filtre d'analyse de notre corpus.

Suivant Vygotski (1997) et les travaux de psychologie sociale relatifs au développement et au fonctionnement de la pensée (Moro & Muller Mirza, 2014), le sujet se construit, cognitivement, socialement, affectivement dans une dynamique entre un processus interpersonnel (les contextes sociaux et interactionnels vécus) et un processus intrapersonnel (l'appropriation, l'intériorisation de savoirs et croyances). Dans cette tension inter et intrasubjective, le sujet élabore des significations qu'il va partager, dans une certaine mesure, avec la communauté à laquelle il appartient. Dans le monde professionnel, chacun mobilise ainsi son curriculum (constitué de ses apprentissages académiques, professionnels et culturels) en fonction des situations rencontrées. Mais cette mobilisation est spécifique lorsque le sujet s'engage dans la profession enseignante. En effet, dans ce cadre, se vit une situation tout à fait particulière : l'enseignant mobilise aussi, consciemment ou non, la manière dont lui, enseignant, a acquis le savoir. Il ne se situe donc pas seulement en fonction des savoirs, savoir-faire, savoir-être construits dans le cadre de sa fréquentation scolaire, mais aussi au travers d'une (ré)activation spécifique de son propre rapport au savoir et au monde enseignant. En effet, se pose de façon centrale, contrairement à d'autres corps de métier, la question du lien, de la ressemblance, de la distance entre ce qu'il a vécu en tant qu'élève et ce qu'il fait vivre à ses élèves en tant que professeur.

Partant, il se forge son propre modèle didactique et pédagogique dans ce que Vause (2010) appelle la connaissance « incarnée », c'est-à-dire celle qui fait appel de façon imbriquée aux connaissances académiques acquises en formation, aux connaissances pragmatiques construites depuis le premier stage d'observation vécu dans une classe, aux croyances personnelles qui relèvent de son éducation familiale et de son propre passage au sein d'un système éducatif, cet ensemble étant contextualisé, mobilisé dans une classe spécifique et avec des élèves formant un ensemble unique.

Comment avoir accès à la « connaissance incarnée » des enseignants ? Les recherches sur les pratiques professionnelles ne peuvent faire l'économie d'une méthodologie lourde fondée sur la construction d'outils d'observation critériée (Bucheton & Dezutter, 2007). Les macro et micro situations données à voir et à entendre à l'enquêteur peuvent alors être décrites et analysées en fonction du présupposé qui consiste à considérer que les pratiques des enseignants sont déterminées par leurs savoirs et leurs croyances (Crahay, 2010).

Comme nous l'avons annoncé, nous souhaitons dépasser ce présupposé en examinant les discours que des enseignants tiennent sur leurs pratiques. Ainsi, nous abordons les savoirs et croyances par le prisme d'ensembles d'énoncés liés à des pratiques (Schneuwly, 2008) que nous avons recueillis au cours de différents entretiens (voir plus loin dans la partie 3 - Méthodologie de recherche). En effet, il ne suffit pas d'observer les enseignants, il faut pouvoir connaître leurs raisons d'agir ou de discourir (Tardif & Gauthier, 1996).

■ **Les enjeux de la littérature**

Les programmes de février 2002, auxquels se référaient les enseignants interviewés, prescrivait d'une part la formation d'une « première culture littéraire » et d'autre part mettaient l'accent sur la construction d'une culture commune susceptible d'être partagée par tous les élèves.

L'introduction de la littérature jeunesse à l'école n'est pas nouvelle mais, avec les programmes de février 2002, elle devient officiellement un objet d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. La lecture littéraire bénéficie d'une place de choix pour « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge ». L'objectif est de faire de chacun un lecteur autonome assidu, passionné, en lui donnant de multiples occasions de rencontrer des textes. La demande du prescripteur est lourde car les enseignants de l'école élémentaire ne peuvent s'appuyer sur des modèles scolaires anciens (comme pour d'autres enseignements comme le vocabulaire, l'écriture, etc.) mais sur un mélange de représentations, de pratiques, de souvenirs, de savoirs épars du fait d'études secondaires dans toutes les sections, de formations professionnelles initiales et continues diverses, du rapport personnel à la littérature.

A la suite des programmes de février 2002, les enseignants ont eu accès à plusieurs documents d'application et documents d'accompagnement des programmes. Dans ces différents documents, pour aider les enseignants dans leur choix, apparaît une liste de références des œuvres de littérature de jeunesse, une liste régulièrement renouvelée.

Concernant les trois enseignants dont les propos seront l'appui à la réflexion dans cet article, l'un a choisi un album présent dans la liste de référence (*La rédaction* de Skameta et Ruano, Syros). Les deux autres ont opté pour un album ne figurant pas dans cette liste (*Vu à la télé* de Claudine Desmarteau, Seuil Jeunesse et *La Barbe bleue* de Charles Perrault, illustrée par Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse)³. Ces trois albums, très éloignés thématiquement, montrent cependant un point commun : des facteurs de complexité liés à la constitution même de l'iconotexte⁴ et à la place donnée au non-dit, à l'implicite, au blanc qui ne peut se remplir que par une capacité d'inférences textuelle et culturelle. De ce point de vue, ces albums sont conformes aux préconisations institutionnelles, telle l'édition 2004 du document d'application des programmes qui recommande « l'approche d'œuvres qui "résistent" dont le sens profond ne se perçoit pas forcément dans une première lecture » (2004, p.5).

Les programmes engagent les enseignants à proposer aux élèves la compréhension de textes complexes ainsi que la lecture de livres qui offrent une réelle résistance à l'interprétation.

Au travers de l'expression « œuvres qui résistent », on retrouve toute l'influence des travaux de Catherine Tauveron. En effet, comme le souligne François Quet, « l'adjectif "résistant" est devenu un passage obligé des discours sur l'enseignement de la littérature » (2009, p.98). Ce même auteur ajoute que « de nombreux sites officiels de CRDP ou de circonscription soulignent l'intérêt des textes résistants en particulier pour les élèves en difficulté et se réfèrent aux travaux de Catherine Tauveron » (2009, p.98). Au moment où s'est opéré un changement des programmes pour l'école, en 2008, paraît un document dans la collection ministérielle « Ressources pour faire la classe à l'école », qui, loin de provoquer une rupture, reprend les éléments conceptuels et de mise en œuvre préconisés depuis 2002.

³ Désormais : Rédac / Bbleue / VuTV.

⁴ Soit la double dimension picturale et scripturale de l'œuvre, et la relation entre les deux systèmes de représentation.

Les documents officiels ont alors publicisé la notion de « textes qui résistent » mais introduisent également d'autres notions nouvelles. Ils parlent de « débats interprétatifs » au travers d'un « réseau ordonné » de titres devant permettre un « parcours de lecture ». La lecture d'albums devient donc, selon les textes prescriptifs, une activité de « haute culture » et de haute compétence lectrice devant être offerte à tous les élèves. Nos expériences respectives de formatrice et enseignante nous conduisent à considérer que les discours tenus sur la littérature à l'école sont devenus des énoncés à fond doxique dont certains traits tels l'implicite ou l'intertextualité, facteurs de complexité, ont séduit des enseignants qui ont pu alors trouver sur le marché des iconotextes dont les qualités textuelles et graphiques répondaient à la fois aux caractéristiques décrites par les instances légitimes mais, sans doute aussi, à leur propre sensibilité, à leurs propres émotions esthétiques. C'est d'ailleurs peut-être pourquoi les enseignants ne se sont pas limités à la liste officielle dans le choix des albums proposés à leurs élèves.

Mais comment scolariser ces textes ? Comment réussir le défi d'une littérature dans un cadre scolaire, qui à la fois « *fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir* » (MEN, 2008, p.1), donc poursuit le but de faire aimer la littérature et propose un scénario assez ambitieux pour respecter le fait que « *la lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier* » (p.2) ?

C'est dans ce cadre que nous avons souhaité connaître ce que ce disent les enseignants à propos des albums qu'ils ont choisis et de la manière dont ils accompagnent les élèves vers leur lecture. Pour ce faire, nous avons procédé à différents types d'entretiens.

2. Méthodologie de recherche

Dans le cadre de la recherche, nous avons choisi de proposer aux enseignants trois types d'entretien (enregistrés en format audio) à trois moments différents : un entretien préalable à la séance (codé EP), un entretien immédiat après la séance (codé PS) et un entretien différé en autoconfrontation (codé EAC).

Au cours des deux premiers types d'entretien, on s'attend, comme cela est noté dans d'autres recherches, à ce qu'« *une part de l'activité ne semble pas accessible directement par le questionnement du sujet lui-même [...] une part de l'activité n'est pas nécessairement présente à la conscience du sujet : du coup, lorsqu'il est interrogé ou invité à en parler, ces éléments demeurent absents du discours* » (Astier, 2003).

En revanche, le dernier entretien en autoconfrontation à la séance filmée devrait permettre à l'enseignant interviewé de commenter sa pratique en présence d'un interlocuteur tout en la « revivant ». Il permet de saisir l'activité de travail c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi « *ce qui ne se fait pas [...], ce que l'on aurait voulu ou pu faire* » (Clot & al., 2000, p.2). L'enseignant, lors du retour sur l'action, peut montrer ce qui, de son point de vue, n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qu'il faudrait faire, ce qui est à refaire, ce que l'on fait sans même vouloir le faire. « *Le "réalisé" n'a plus le monopole du réel, le possible et l'impossible font partie du réel.* » (p.6). Au cours de cet entretien, l'enseignant aussi bien que le chercheur sont libres d'interrompre la vidéo quand ils le souhaitent pour s'entretenir sur ce qui a été visionné.

En prenant son activité comme objet de réflexion, l'enseignant se confronte à une activité métacognitive sur sa propre pratique de l'album. Si la conscience est « *l'expérience vécue d'une expérience vécue* » (Vygostki, 1997), elle devient la redécouverte, la re-création dans un contexte nouveau qui « *fait voir autrement* ».

Dans le cadre de l'article, nous ferons état de propos des enseignants, correspondant aux seuls entretiens n°1 et n°3, c'est-à-dire préalables à la séance et d'autoconfrontation dans le but d'examiner les discours construits dans une situation distanciée et non pas immédiate.

Notre grille de lecture des propos des enseignants prend appui sur les dimensions de l'acte d'enseigner, soit la triple articulation pédagogique, didactique et éducative. Du point de vue pédagogique, l'analyse des contenus nous informe sur la manière dont les enseignants conçoivent une situation d'appropriation scolaire d'un album. Nous examinons de ce point de vue leur argumentaire et leurs commentaires sur les situations proposées en vue d'un apprentissage. Du point de vue didactique, nous recherchons les objets de savoir qu'ils convoquent : quelles connaissances et compétences sont annoncées comme objectifs des séances et discutées après la séance ? Du point de vue éducatif, enseigner c'est permettre le développement de la personne et de la personnalité de l'apprenant ; dans le cadre de la recherche, nous examinons ce que disent les enseignants sur l'accompagnement vers l'autonomie de l'élève, du fait de l'album choisi et des scénarios construits.

3. Identifier les sources qui président au choix de l'album et des dispositifs pour la classe

■ Du point de vue pédagogique, une tension entre motivation et mobilisation cognitive

Bien qu'interrogés à propos d'une séance spécifique dans un dispositif de recherche qui devrait les mener à parler d'un vécu récent, les trois enseignants expliquent en partie le scénario choisi pour l'album en se référant à des routines de classe : l'habitude du débat (EP.Rédac) ; l'habitude de la lecture d'un album par le maître (EP.vuTV) ; l'habitude du travail de groupe (EP.BBleue).

Deux enseignants déclarent que la lecture plaisir est un objectif qui peut être atteint par le biais de la lecture magistrale : « *Ca commence à venir un petit peu la lecture plaisir oui quand c'est moi qui lit* » (EP.vuTV). « *Il m'arrive le matin de leur lire un roman, de leur lire un album simplement pour le plaisir* » (EP.Rédac).

Ces deux enseignants choisissent en effet la lecture magistrale, dans un dispositif couplant l'écoute du texte lu et une mise à disposition d'illustrations photocopiées à partir desquelles des hypothèses interprétatives sont effectuées, soit collectivement (EP.Rédac) soit par groupe puis collectivement (EP.vuTV) : « *Les images vont aider à la compréhension je pense... celle-là c'est essentiellement pour pour essayer de les faire réagir là-dessus aussi* » (EP.Rédac). « *Cette page-là je vais leur lire le texte et ils vont devoir découper les phrases pour les remettre en dessous donc les images là* » (EP.vuTV).

Le troisième enseignant organise la séance en partageant la classe en groupes de niveau, l'un en possession de photocopies d'illustrations sélectionnées, l'autre d'une copie du texte, selon l'argument suivant :

C : Et par rapport aux groupes tu les as faits comment ?

E : Par rapport au texte, c'était des bons lecteurs, ils étaient tous bons lecteurs sauf un qui était bon lecteur mais lent, je lui ai même lu une partie du texte à voix haute enfin pas trop haute (EAC.BBleue).

Les dispositifs sont choisis dans le but d'une confrontation des interprétations au travers du dévoilement partiel, progressif et déconstruit des éléments constitutifs de l'album (séparation du texte et de l'image, informations données sans respect de la chronologie choisie par l'auteur). Les trois enseignants déclarent que cette approche par focalisations successives provoque une attention et une mobilisation favorables au débat : « *Ca sera plus une anticipation à chaque fois quoi des élèves pour voir ce qu'ils ont compris et puis voir ce qui va se passer* » (EP.Rédac). « *Les illustrations ne sont quand même pas évidentes à comprendre [...] en même temps si les images étaient trop simples cela ne permettrait pas de discussions* » (EP.BBleue). « *Dans la*

confrontation, on peut les entendre et ils vont devoir faire une critique d'un fait de société » (EP.vuTV).

Lors de l'autoconfrontation, certains effets des dispositifs pédagogiques proposés sont perçus de manière positive, comme l'intérêt pris par les élèves : « *Oui ils ont l'air d'être intéressés. Chose que je ne voyais pas forcément le jour même c'est là que ça c'est une frustration quand on lit un album [...] j'ai l'impression qu'ils ont bien accroché quoi* » (EAC.vuTV). Ou le sentiment de la réussite globale de la séance : « *Je pense qu'à la fin ils ont bien compris tous l'enjeu même s'ils ne l'ont pas perçu avant d'eux-mêmes et après la discussion là je pense qu'ils ont compris* » (EAC.Rédac).

L'autoconfrontation se présente comme un lieu de questionnement qui révèle deux postures majeures face aux scénarios proposés, une posture n'excluant d'ailleurs pas l'autre en fonction du thème abordé dans l'entretien :

- une posture « statique » où l'hypothèse d'un autre scénario n'est pas envisagée : « *je les guide beaucoup il y a beaucoup d'avis personnel là-dedans mais quoi bon je sais pas trop comment faire autrement faire ce genre d'album sans se mouiller c'est pas facile mais je ne regrette rien* » (EAC.Rédac) ;
- une posture « dynamique » où de nouvelles hypothèses apparaissent : « *il faudrait peut-être l'aborder autrement, si on veut travailler sur la complémentarité texte images ou sur le fait que les images soient antagonistes, ou pas, parce que là finalement on a pris très peu de temps pour ces choses-là on a pris peu de temps pour faire surgir le fait que les images eh ben parfois elles nous aident et parfois elles nous gênent dans la lecture d'un album donc* » (EAC.BBleue) ; « *peut-être aussi que ma formulation des consignes d'écriture les guide un peu trop vers l'erreur aussi il aurait peut-être fallu faire ça différemment* » (EAC.Rédac).

Les enseignants disent convoquer les images pour favoriser l'attention, aider à la compréhension, faciliter la construction d'une cohérence. Ils se situent donc dans une posture similaire à celle d'enseignants de classe maternelle telles que celles décrites par exemple par Boiron (2010). Ils justifient le scénario comme déclencheur du débat, mais expriment ou admettent leur difficulté dans la gestion de celui-ci, du point de vue de l'étayage qu'ils proposent. Une enseignante va jusqu'à remettre en question son dispositif, dans une prise de conscience de la difficulté à travailler un album en dissociant texte et image (EAC.BBleue). Cette enseignante pointe pour elle-même des limites des choix pédagogiques qui impliquent qu'aucun des élèves n'ait accès à la matérialité de l'album (c'est le maître qui le détient) ni aucun n'appréhende l'iconotexte dans son unité spatiale, sémiotique et discursive, même sous forme de photocopies, alors que les albums choisis se caractérisent par la nécessité d'un accès simultané au texte et aux images pour pouvoir construire une interprétation plausible de l'histoire.

Dans aucun des trois scénarios, les élèves n'ont la possibilité de se construire une représentation de l'histoire par leur propre chemin cognitivo-langagier.

L'écriture fait partie du dispositif de travail sur la compréhension dans deux situations : un arrêt dans le récit (écrire la rédaction) et l'écriture d'une histoire à partir des images. Dans les deux cas, c'est cette situation d'écriture qui permet à l'enseignant de verbaliser les limites qu'il voit à son scénario même si considérer la tâche demandée comme peu fructueuse est difficile : « *Je pense que l'enjeu de la rédaction n'a pas été perçu, non non c'est trop difficile ça [...] j'aurais peut-être dû leur demander pourquoi est-ce que le papa est si tendu à ce moment-là* » (EAC.Rédac.). « *Les groupes qui ont fait le texte à partir des images ont éprouvé le besoin de se justifier par rapport aux autres qui faisaient le résumé et c'est pour ça qu'ils ont plus parlé, parce qu'on avait pas le texte et on ne pouvait pas retrouver que c'était la barbe bleue, mais bon avec les images on aurait pu quand même* » (EAC.Bbleue).

Ce passage à l'écriture relève d'une situation pédagogique d'aide à la compréhension qui s'appuie sur une conception renouvelée de l'écriture en classe : l'écrit de travail. Les deux

enseignants concernés mettent donc en œuvre, sans la verbaliser comme telle, une procédure en appui sur des recherches récentes à propos de l'interaction lecture-écriture.

Ainsi, le travail sur l'album s'inscrit dans une tension entre une pédagogie incitative qui vise le plaisir de lire et une demande cognitive de très haut niveau où il s'agit de construire – reconstruire des significations plus par ses propres savoir-faire actuels que par l'aide du dispositif pédagogique proposé.

■ **Du point de vue didactique, une tension entre la complexité des objets d'enseignement/apprentissage et le « déjà-là » des élèves**

Les enseignants déclarent des objectifs d'apprentissage de différents ordres dont la quasi-totalité n'est pas relative à la spécificité d'un album ; il s'agit de travailler un processus de compréhension de haut niveau (« *Il y a énormément d'implicite donc ça me paraît très très intéressant à faire découvrir* », EP.Rédac), de caractériser un genre (« *L'idée c'est de travailler sur les contes, sur une culture commune et sur les contes traditionnels* », EP.Bleue ; « *Dire pourquoi est-ce qu'elle tourne en dérision toutes ces émissions-là [...] le satirique* », EP.vuTV), d'approcher un thème faisant partie du programme d'histoire (« *Ce qui m'a plu surtout, c'est le thème de la résistance à la dictature [...] on fera le lien avec l'histoire de toute façon* », EP.Rédac), de développer des compétences à résumer un texte en respectant le schéma narratif (EP.Bleue) ou de faire découvrir l'univers d'un auteur (« *Il y aura de la bande dessinée mais Trouilleland c'est aussi c'est d'elle mais c'est des romans* », EP.vuTV).

Un seul objectif déclaré est relatif à l'enjeu même d'un album, soit la relation texte/image (pour une discussion à ce sujet voir Canut & Leclaire-Halté, 2009). L'enseignant souhaite travailler le dialogue entre le texte et les illustrations comme vecteur du ton humoristique et sarcastique de l'album (EP.vuTV).

Il apparaît donc que pour deux enseignants, le support album entre dans la classe de cycle 3 non pas comme un objet potentiel d'apprentissage mais comme le moyen d'enseignement de faits structurels (*la Barbe bleue* est un support choisi pour un travail sur la structure du récit) ou d'apports de connaissances utiles à la compréhension d'un fait historique (*La Rédaction*).

Lors de l'autoconfrontation, les enseignants montrent un certain étonnement quant aux difficultés des élèves à saisir les objets d'apprentissage prévus. Ils commentent ces difficultés à travers deux prismes essentiels, du côté des élèves : d'une part, les connaissances encyclopédiques et expérientielles, d'autre part, les connaissances linguistiques et langagières.

Les enseignants prennent conscience que les images dont ils avaient prévu qu'elles soient un point d'ancrage pour aborder les objets d'apprentissage envisagés n'ont pas été parlantes pour les élèves ; par exemple la place d'un média, historiquement situé, dans la résistance à l'oppression (« *Au début quand on voyait la radio j'aurais aimé qu'ils me parlent des résistants* », EAC.Rédac) ou la référence à une émission télévisuelle (« *L'image, ça fait un peu "un gars un fille" et la référence comme ça eux ils ne l'ont pas* », EAC.VuTV). Dans le cas de l'écriture de l'histoire à partir des images, est déplorée l'incapacité des élèves à construire une logique et une chronologie : « *Ca reste très descriptif en fait ils sont restés très dans leur problème de lecture de l'image* » (EAC.Bleue).

Par ailleurs, l'incompréhension est attribuée à un déficit de connaissances lexicales, à propos du mot tolérance par exemple : « *Bizarre qu'ils ne connaissent pas ce mot-là quand même non ?* » (EAC.Rédac) ou de l'accès au sens figuré « *Oui et puis ils ont des problèmes au niveau du vocabulaire* » (EAC.vuTV). L'enseignant ayant demandé l'écriture d'un résumé analyse la difficulté langagière des élèves non pas du fait du genre textuel en soi mais de procédures non automatisées : « *On accompagne à l'oral le résumé avant l'écrit, on questionne vers l'essentiel mais le questionnement eux ils ne l'ont pas* » (EAC Bleue).

Les conditions du dialogue lors du visionnement autorisent deux enseignants non plus seulement à l'étonnement face aux difficultés des élèves mais aussi à une véritable réflexion autoformatrice à propos du travail fait en amont de la séance. Pour *la Rédaction*, la prise de conscience que les situations prototypiques de la dictature n'étaient pas pour autant faciles à décrypter pour de jeunes enfants d'aujourd'hui : « *j'avais mal analysé les images* » ou que l'originalité d'une œuvre telle *La Barbe Bleue* de Dedieu rendait impossible la construction du conte à partir des seules images : *Et dans le choix des images tu referais pareil ? Ben les frères on ne les voit de toute façon pas.*

Le troisième enseignant accepte de reconnaître la difficulté des élèves à accéder à l'objet d'apprentissage visé mais ne propose pas de modification des choix.

Si les difficultés des élèves sont attribuées à certains manques cognitifs, elles sont expliquées aussi par la question plus globale du rapport au monde.

■ ***Du point de vue éducatif, la question du regard porté sur l'élève-enfant de dix ans***

Pour chacun des enseignants, le support album est au service du développement de la personne et de la personnalité de l'élève, parce qu'il va lui apporter une part du patrimoine littéraire (« *L'idée c'était de travailler sur les contes, sur une culture commune* », EAC.BBleue), une leçon citoyenne (« *Le thème de la résistance à la dictature c'est surtout ça qui m'a intéressé* », EP.rédac.), un regard critique sur certaines propositions médiatiques (« *Et donc ils vont devoir faire une critique d'un fait de société* », EP.vuTV).

Le projet éducatif est dans les trois cas ambitieux et, dans les trois cas, un certain regard sur l'enfant-élève est présent dans le dit de l'enseignant.

Lorsque des difficultés de compréhension sont relevées par le chercheur dans *Vu à la télé*, le sujet apprenant est considéré dans une tension entre sa culture familiale et la culture scolaire : « *Ils ne comprennent pas / bon c'est lié à la ZEP ça / c'est pas la classe / bon c'est lié à la ZEP ça / C'est des milieux sociaux pauvres donc ben aussi il n'y a pas beaucoup d'argent pour acheter des livres / y en a pas beaucoup qui discutent avec leurs parents* » (EAC.vuTV).

Mais les proto-théories explicatives exprimées par les enseignants ou suggérées par leur agir mettent plutôt en avant des spécificités supposées de la période enfantine. Ainsi, à propos de *la Rédaction*, où il s'agissait d'écrire un mensonge pour montrer sa compréhension de la situation critique vécue par les protagonistes, l'enseignant explique l'échec quasi total de l'exercice par une éthique enfantine : « *Peut-être qu'en fin de compte / c'est le mensonge qui leur est difficile plutôt que la situation / en fin de compte ils n'ont pas envie de mentir donc ils disent la vérité* », qui implique pour lui une éthique professionnelle : « *Ils sont bien malléables à cet âge-là / en quoi on devrait les laisser justement avec leur lecture est-ce qu'on doit les pousser à avoir la nôtre / ça devient tendancieux même presque hein / c'est pas évident* » (EAC.Rédac).

En ce qui concerne *La Barbe Bleue*, l'enseignant évoque le texte écrit par les élèves mais ne verbalise pas les raisons de sa sélection d'images ; le chercheur tente indirectement de savoir si la question des objets, des traits, des couleurs présents sur les images a provoqué un débat, mais l'enseignant répond sur l'intérêt d'écrire à partir d'illustrations : *Ils n'ont fait aucun commentaire après en grand groupe sur le style des images ? C'est une habitude que j'ai de travailler la mise en mots / l'écriture des textes à partir d'images parce que c'est quelque chose dont ils ont besoin partout / en sciences par exemple.*

Cependant, la sélection montre la prise en compte d'un facteur émotif (l'enseignant a retiré les illustrations paraissant trop violentes telle celle où la Barbe Bleue menace sa femme d'un poignard) et d'un facteur cognitif (telle la page qui représente l'attente de l'arrivée des deux frères qui semble hors schéma narratif car l'on voit des moutons dans un pré).

Conclusion

La méthode d'investigation a permis à chaque enseignant de devenir un observateur extérieur de sa pratique et dans le même temps de participer à l'avancée de notre recherche :

- les enseignants montrent la volonté de partager avec leurs élèves des albums présentant une complexité iconotextuelle et thématique. Dans ce sens, ils sont en accord avec les prescriptions invitant à proposer des textes qui « résistent » ;
- mais la sensibilité des thèmes abordés (la dictature, une critique violente de la télé réalité, le meurtre) semble avoir rendu difficile la construction des scénarios pédagogiques, ce que chaque enseignant perçoit au cours de l'autoconfrontation ; dans les entretiens préalables, la question de la compréhension est centrale mais une compréhension qui doit toucher les aspects contextuel, sémiotique, référentiel, esthétique, générique, axiologique des albums ; aussi, dans leurs commentaires suivant les séances, les enseignants déplorent-ils certaines limites de leur proposition pédagogique qui tente de tenir simultanément l'attrait de l'album et l'exigence des apprentissages au cycle 3 ;
- les commentaires confirment que l'album demeure un moyen d'enseignement plus qu'un objet d'apprentissage ; l'enjeu réel ne consiste pas, au final, en la découverte d'une œuvre littéraire dans ses dimensions sémiotique et discursive mais en un « cours » (d'histoire, d'éducation civique, d'écriture textuelle) médiatisé par un album. Même le scénario *Vu à la télé* dont l'entretien montre une volonté de travail sur le rapport texte/image, devient la transmission assez autoritaire de valeurs au travers d'une trace écrite, quoi qu'en pensent les élèves⁵ ;
- les entretiens menés montrent que la démarche de recherche qui consiste à examiner l'activité et le discours du sujet est à poursuivre aussi bien pour comprendre les gestes professionnels que pour questionner la lecture littéraire à l'école.

Bibliographie

ASTIER P. (2003), « Analyse du travail et pratique enseignante », *CRAP-Cahiers pédagogiques* <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Analyse-du-travail-et-pratique-enseignante>, consulté en février 2013.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BOIRON V. (2010), « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes » , *Revue Repères*, n°42, p.105-126.

BUCHETON D. & DEZUTTER O. (dir.) (2007), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°148.

CANUT E. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Introduction », *Diptyque*, n°17, p.5-10.

⁵ Visionnant le passage où il demande aux élèves « qu'est-ce que l'auteur voudrait que le téléspectateur fasse ? et où ces derniers répondent : « elle voudrait qu'il participe qu'il y aille », l'enseignant rit et commente : « Ça les a fait parler en tout cas ».

- CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, volume 2, n°1.
<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>, consulté en février 2013
- CRAHAY M. (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue Française de pédagogie*, n°172
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPED_172_0085, consulté en décembre 2012.
- FAITA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *D.E.L.T.A.*, n°19, p.125-154.
- GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, volume 1 n°3, p.47-69.
- GOIGOUX R. & VERGNAUD G. (2005), « Schèmes professionnels. Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? », *La lettre de l'AirDF*, n°36.
- MORO C. & MULLER MIRZA N. (2014), *Psychologie du développement, sémiotique et culture*, Villeneuve d'Ascq, Éditions du Septentrion.
- MEN (2008), « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel Hors série n°3*.
- QUET F. (2009), « Qui résiste aux albums résistants ? », *Diptyque*, n°17, p.97-113.
- SENSEVY G. (2005), « Sur la notion de geste professionnel », *La Lettre de l'AirDF*, n°36, p.4-6.
- TARDIF M. & GAUTHIER C. (1996), « L'enseignement comme acteur "rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? », *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- TAUVERON C. (2008), « Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents », *Repères*, n°36.
- TAUVERON C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris, Hatier.
- TAUVERON C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.
- VAUSE A. (2010), « Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner », *Éducation et formation*, e-294, p.13-21.
- VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 3^e édition (Traduction de F. Sève).
- Littérature, cycle 3* (2002), Documents d'application des programmes, CNDP.
- Lire et écrire au cycle 3*, (2003), Documents d'accompagnement des programmes, SCEREN.
- Littérature (2), cycle 3* (2004), Documents d'accompagnement des programmes, SCEREN.

Étude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3 : de l'intention au réalisé

Nicole Audoin-Latourte¹

Résumé

Cet article s'appuie sur l'étude de cas d'une séance de littérature, menée par une enseignante de CM2, à partir d'un album satirique. Il s'agit de comprendre l'activité enseignante, dans le domaine de la didactique du littéraire et dans l'exploitation du lien texte/image d'un album accrocheur mais complexe. L'article analyse comment les intentions enseignantes en littérature de jeunesse au cycle 3, exprimées en entretiens, en préparation de séance, ou après la séance, se manifestent et se réalisent ou pas, dans la classe. Il pointe la difficulté enseignante à prendre en compte les possibilités d'apprentissage des élèves, tant dans les intentions déclarées que dans les pratiques effectives observées.

Cet article rend compte des réflexions de notre groupe de recherche à partir d'une séance de lecture d'album en Cours Moyen 2^{ème} année (CM2) en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), confrontée aux propos déclarés de l'enseignante qui a choisi l'album, conçu et mis en œuvre la séance. La première partie présente les données dont nous disposons, avec l'arrière-plan problématique et théorique de l'étude de cas qui a motivé leur recueil et leur questionnement. La deuxième partie revient sur quelques moments clés de la séance filmée qui permettent d'analyser la mise en œuvre didactique et pédagogique des objectifs déclarés, dans le choix de cet album. Enfin, la troisième partie conclut sur la difficulté de la prise en compte du point de vue des élèves, cruciale en réception littéraire.

1. Questions de recherche et données recueillies

L'album est rarement choisi comme support de lecture littéraire au cycle 3 : c'est ce qu'avaient révélé des entretiens exploratoires menés par notre équipe de recherche (Leclaire-Halté & *al.*, 2009). Les enseignants préfèrent confronter leurs élèves à des exigences purement textuelles pour les préparer aux lectures longues du collège. Ils expliquent aussi que l'iconotextualité² des albums est un objet difficile à enseigner. Aussi, lorsque nous avons rencontré des enseignants utilisant l'album en classe, il nous a semblé important de comprendre leur choix, leurs intentions déclarées et leurs pratiques effectives.

■ L'enseignante choisie et le problème posé

L'enseignante observée pour cette étude a été choisie pour trois raisons : elle utilise l'album en cycle 3 et revendique en entretien l'intérêt du rapport texte/image ; elle choisit un album satirique, hors listes officielles des Programmes scolaires, où les images apportent une plus-value

¹ Professeure agrégée de français, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) Académie Nancy-Metz-Université de Lorraine.

² Nous empruntons à Emmanuelle Canut et Anne Leclaire-Halté, *Diptyque n°17* (2009, p.6), cette précision quant à l'iconotextualité, reprise de la définition que donne Lugin de l'iconotexte, « Introduite par M. Nerlich, la notion d'"iconotexte" désigne un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécificité propre. » (Gilles Lugin, *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*, Berne, Éditions Peter Lang, 2006, p.65). Voir aussi, plus spécifiquement pour l'album de littérature jeunesse, Sophie van der Linden (2008).

sémantique au texte ; elle travaille en Zone d'Éducation Prioritaire avec un public d'élèves peu habitués à la culture des albums et aux procédés stylistiques de la satire, qui porte, en plus, sur une de leurs pratiques quotidiennes : la télévision.

Aussi, à partir du contexte de travail de cette enseignante, nous avons mené notre étude de cas en portant notre questionnement et notre analyse sur deux points essentiels qui posent problème : comment une enseignante de cycle 3 qui perçoit l'intérêt intrinsèque du rapport texte/image dans l'album de littérature parvient-elle à faire saisir les enjeux de cette iconotextualité aux élèves ? Comment des élèves, peu entrés dans la culture des écrits et peu habitués à la distance critique et aux procédés satiriques, reçoivent-ils un tel album avec les mises en œuvre proposées par l'enseignante ?

■ **Critères d'analyse dans les interactions verbales de la classe**

Pour comprendre comment l'enseignante peut « faire saisir » un objet enseigné et la façon dont les élèves peuvent le « recevoir », nous nous situons dans le cadre de l'analyse des interactions verbales d'enseignement et d'apprentissage (Specogna, 2007 et article du même auteur dans ce numéro) et de l'étude de la capacité enseignante aux ajustements didactiques (Bucheton, 2009), pour prendre en compte les savoirs des élèves. En renvoyant à la notion de « dynamique interactive » d'Altet, (Vinatier & Altet, 2008), nous voulons en particulier observer, dans les échanges enseignante/élèves enregistrés en classe, quelles sont les interventions enseignantes qui dirigent l'attention des élèves sur un savoir à enseigner ou/et celles qui instaurent ce que l'on peut appeler une « dynamique interactionnelle d'apprentissage », quand les échanges initiés par les élèves sont exploités pour cheminer avec eux vers le savoir à acquérir.

On peut s'appuyer alors sur l'hypothèse énoncée par Crinon, Marin, Bautier, (2008, p.140) « que, parmi les “gestes” de l'enseignant lors de la conduite de la classe (par exemple, lors d'un cours dialogué, passer la parole, reformuler, reprendre l'intervention d'un élève plutôt que d'un autre, l'écrire ou pas au tableau...), il en est un qui a une importance particulière pour donner aux élèves les clés du travail en cours : c'est la désignation des objets pertinents et corrélativement des moments importants ».

Par ailleurs, Margolinas et Laparra (2011) analysent les implicites des séances d'enseignement abordant des objets enseignés « transparents », ne respectant pas les étapes cognitives nécessaires, et obérant ainsi les apprentissages envisagés.

Aussi a-t-on particulièrement guetté, dans le film de la séance de classe, la verbalisation des objets enseignés et les locuteurs qui initient les échanges langagiers abordant ces nouveaux savoirs en construction.

■ **L'album choisi par l'enseignante**

L'enseignante qui a retenu notre attention a choisi l'album *Vu à la Télé* de Claudine Desmarteau³. L'histoire présente une famille d'ogres contemporains (les parents, le fils, la fille) qui dévorent métaphoriquement les chanteurs des émissions de variétés et suivent goulûment les jeux télévisés participatifs. Un jour le fils et la fille se présentent à l'émission « Graine d'ogres »⁴ et gagnent à un concours de chant ; ils deviennent alors les vedettes éphémères du petit écran, au plus grand régal d'une autre famille d'ogres qui y fait son marché de chair fraîche. Le texte de l'album peut fonctionner de façon autonome : par sa structure en boucle, par la métaphore de la dévoration liée au choix de personnages d'ogres, génériquement peu sympathiques et ici placés dans un contexte moderne, mais aussi par le choix de qualificatifs hyperboliques ironiques, il porte en soi une dévalorisation de ces pratiques télévisuelles addictives reposant sur le culte de l'apparence. Mais le texte prend toute sa saveur grâce à la dimension iconique qui accentue l'orientation axiologique de l'album : les ogres sont très stylisés, pour ne pas dire caricaturés, avec une denture et une bouche disproportionnées, regards goulus

³ Voir à ce sujet l'article d'Anne Leclaire-Halté dans ce même numéro.

⁴ « l'émission des petits géants bourrés de talent ».

et hypnotiques, armés de fourchettes et couteaux face à un écran de télé aux couleurs outrées et clinquantes, aux personnages eux aussi stylisés. Ces images portent également quelques commentaires tenus par deux petits personnages, un chat et un rat, qui sont la voix critique de l'auteure-illustratrice. Enfin la métaphore de la dévoration télévisuelle est illustrée au sens propre par des images de vedettes du petit écran avalées dans l'estomac des ogres ou agencées en poses caricaturales sur l'écran pour illustrer un type d'émission télévisuelle, dont le titre renvoie en même temps à une recette de cuisine (comme « un inspecteur navarin d'agneau »).

L'enseignante observée dit avoir choisi cet album pour son caractère attractif, puisqu'il illustre et parle de pratiques télévisuelles connues de ses élèves de CM2, mais aussi pour « l'éveil de l'esprit critique » qu'il permet. Il est important de lire ce qui suit en sachant donc que la visée satirique de cet album ajoute à la complexité de réception du rapport texte/image propre aux albums en général.

■ **Les données recueillies**

L'analyse de la pratique enseignante demande d'envisager plusieurs temps de l'activité (Daunay, 2011) : celui de la préparation, celui de l'actualisation en classe, en tenant compte des contraintes du contexte (Crinon, Marin, Bautier, 2008), et celui de la réflexion sur la pratique.

• *Une observation écologique de la classe*

Afin de respecter notre intention d'analyser des pratiques enseignantes ordinaires, nous n'avons pas d'autre exigence auprès des enseignants que de mener, devant la caméra, une séance de lecture exploitant le rapport texte/images d'un album qu'ils avaient choisi. Nos observations se font ici sur une séance librement conçue par l'enseignante et librement commentée par elle, en amont comme en aval. Il s'agit donc d'un recueil de données écologique, pour observer des pratiques enseignantes « ordinaires » (Leclaire-Halté & al., 2009).

• *Contexte de la séance : apports des entretiens avec l'enseignante*

Trois types d'entretiens ont été menés. Ils s'appuient sur les théories de la clinique de l'activité enseignante (Rochex, 2010). Ces entretiens ont été enregistrés puis transcrits. Ils sont lancés thématiquement sur l'objectif prioritaire, le ressenti ou les réactions de l'enseignante mais restent ouverts pour laisser à la praticienne sa liberté de parole et d'organisation de son propos ; ils sont parfois semi-directifs si quelques données attendues par le groupe de recherche ne sont pas évoquées spontanément par l'enseignante.

L'entretien préalable (EP)

Ce premier type d'entretien, en amont de la séance, permet à l'enseignante de présenter les objectifs qu'elle poursuit. Elle y a d'abord présenté l'album qu'elle a choisi, livre en main, pour montrer certaines pages, avec résumé de l'histoire, insistance sur certaines formules, commentaires enthousiastes et rapprochements interprétatifs personnels.

Premier objet enseigné déclaré : l'intérêt comique et critique du rapport texte/image

L'association des effets de sens du texte et des images revient régulièrement dans les propos de l'enseignante présentant l'album. Voici ce qu'elle dit de l'auteure : « *elle aime beaucoup jouer avec les mots et jouer aussi avec les images [...] en fait on pourrait très bien lire d'abord le texte sans rien montrer, ça serait pas drôle du tout et quand on voit l'image on se rend compte que ben c'est super drôle quoi euh < la famille d'ogres >* ». Au rôle comique des images, l'enseignante ajoute leur fonction médiatique : « *dans l'album c'est nettement renforcé par les images c'est-à-dire qu'avec moins de mots [...] on peut faire passer plus de choses* ». On perçoit donc ici la volonté d'inscrire la lecture de cet album dans la quête d'un message à la croisée du double langage, verbal et iconique. L'enseignante évoque aussi la dimension plastique des illustrations et leur pouvoir, « le poids des images », dans leur complémentarité avec le texte : « *pour*

introduire tout de suite les arts plastiques [...] et en fait le texte tout seul alors là quand on le lit il y a rien de drôle mais rien mais rien du tout ».

S'en est suivie la présentation des tâches qui vont être demandées aux élèves avec communication de la fiche de préparation, puis des précisions sur la disposition des élèves, sur la particularité de cette séance, où une partie de l'album va être travaillée en groupes. Après présentation de la séance envisagée, un retour de l'enseignante sur l'album lui a permis d'énoncer ses intentions, en objectifs langagiers, sur les jeux de mots de l'auteure et le poids des images, et en objectifs d'Éducation civique : utiliser le rapport texte/image de cet album pour faire percevoir aux élèves la critique de certaines pratiques télévisuelles. On remarque que l'enseignante nous parle des particularités stylistiques de l'album de façon implicite, du point de vue de la communauté axiologique et discursive (Jaubert dans Bernié, 2001) d'où elle nous parle ; elle précise aussi vouloir attirer l'attention de ses élèves sur les jeux de mots qu'elle perçoit comme une expression de la critique poursuivie par l'album.

Deuxième objet enseigné : jeux de mots ou expressions imagées à double sens

L'enseignante sélectionne pour cela la double page centrale de l'album, qui joue sur les mots en les associant à des images qui s'y rattachent mais qui en détournent le sens premier : ainsi, la page de gauche liste tout ce que les ogres ont « bouloté » en une semaine de télévision, par exemple « un navet sauce à l'américaine », « une brochette de popstars », « deux tourtereaux farcis à la guimauve », « une mêlée de jambons emmaillotés »... ; la page de droite offre autant d'écrans de TV caricaturaux, illustrant un téléfilm américain, une émission de variétés, un match de rugby qui peuvent être appariés aux expressions de la page de gauche, à connotations culinaires.

L'entretien post-séance (PS)

Juste après la séance, cet entretien permet de recueillir des impressions encore imprégnées de la situation vécue mais aussi des intentions déclarées en amont. Il se déroule de façon la plus libre possible, dans le respect de l'entretien « à chaud ».

En écho à l'enthousiasme déclaré avant la séance, on relève plaisir et satisfaction : « *ben bien, comme toutes les séances de littérature jeunesse, je les trouve vachement bien parce qu'à chaque fois les gamins sont très emballés [...]* ».

Il est alors intéressant de voir surgir des données non énoncées au préalable, sur les attentes de ses élèves de ZEP où l'enseignante exerce et sur ce qu'elle envisage en poursuite de séance : une écriture de jeux de mots similaires à ceux de Claudine Desmarteau (sens propre/sens figuré) pour argumenter un point de vue ou dénoncer un fait de société. Cette perspective exprime des enjeux ambitieux, d'éveil de l'esprit critique et de recueil et emploi de moyens d'expression propres à cet album, non explicitement dits en entretien préalable.

Entre le prévisionnel de la séance et son vécu avec les élèves, les scénarios pédagogiques (Vinatier & Altet, 2008) se précisent et les objectifs se complètent dans les prolongements de la séance.

L'entretien d'autoconfrontation⁵ (EAC)

Il se passe face au film de la séance enregistrée, que l'enseignante est libre d'arrêter quand elle le souhaite, pour commenter là où elle le veut. Nous avons aussi interagi avec elle pour l'inciter à

⁵ Voir l'article de Fabienne Rondelli et Sophie Paté, « L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants » dans ce numéro, et leur référence à Yves Clot pour la méthodologie des entretiens d'autoconfrontation : « *l'entretien en autoconfrontation à la séance filmée devrait permettre à l'enseignant interviewé de commenter sa pratique en présence d'un interlocuteur tout en la "revivant". Il permet de saisir l'activité de travail c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi « ce qui ne se fait pas [...], ce que l'on aurait voulu ou pu faire »* (Clot & al., 2000, p.2). L'enseignant, lors du retour sur l'action, peut montrer ce qui, de son point de vue, n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qu'il faudrait faire, ce qui est à refaire, ce que l'on fait sans même vouloir le faire. « *Le "réalisé" n'a plus le monopole du réel, le possible et l'impossible font partie du réel.* » (p.6)

parler sur des aspects qu'elle n'abordait pas spontanément (comme un propos d'élève exprimant un malentendu ou une difficulté) ou pour relancer certains de ses propos. C'est dans cet entretien que l'enseignante aborde le profil de ses élèves, dont elle n'a pas parlé au préalable : la vidéo lui permet un retour sur la classe, de voir ce « que je ne voyais pas forcément le jour même » dit-elle, dont certaines réactions d'élèves non exploitées, parce que non perçues. C'est là qu'elle précise que les problèmes de vocabulaire constatés sont liés au contexte de la ZEP et que, pour compenser la faible fréquentation des livres chez ses élèves, elle dit proposer des lectures d'albums quotidiennes, appelées « lecture plaisir ». Elle laisse les livres en consultation dans la classe ensuite ; l'album « Vu à la télé » a été régulièrement repris par les élèves entre la séance et l'entretien : (EAC) « oui c'est particulier [rires] c'est leur préféré [...] j'crois que c'est le seul auteur qu'ils ont conservé depuis le début de l'année ». Dans le premier entretien, l'enseignante abordait surtout : l'intérêt accrocheur, comique puis satirique du support choisi, l'intérêt du rapport texte/image dans son humour et sa critique.

Après la séance, après le vécu du scénario réalisé, la focalisation se place sur les jeux de mots du texte (double sens télévisuel et culinaire qui contribue à la satire), depuis l'association d'expressions verbales à des illustrations de l'album, jusqu'à la perspective de poursuite, en prochaine séance, en production écrite des élèves, de jeux de mots à visée critique.

Cette évolution du point de vue de l'enseignante au fil des trois entretiens est un indicateur intéressant pour la recherche, pour nous permettre de passer du descriptif de la monographie au problème soulevé par l'étude de cas.

2. L'exploitation de l'album avec les élèves

Commençons par résumer la séance pour nous y repérer ensuite, en précisant que le déroulement s'avère conforme à la fiche de préparation, et qu'il n'y a qu'un album, tenu par l'enseignante.

■ *Synopsis de la séance*

Première phase : recueil d'hypothèses d'après la couverture

L'enseignante montre l'album, présente son auteur, son titre, et demande aux élèves leur avis et leurs hypothèses sur le contenu possible de cet album. Elle inscrit au tableau toutes les idées d'émissions proposées par les élèves.

Deuxième phase : lecture magistrale de la première moitié de l'album

L'enseignante lit de manière expressive, affichant une photocopie couleur agrandie au tableau correspondant à chaque illustration de la page de texte lu. Elle attire l'attention parfois sur un détail de l'image, comme la présence d'un rat et d'un chat se moquant de ce que font les personnages de l'album.

Troisième phase : appariement texte/images en groupes de quatre élèves

Arrivée à la page centrale, la maîtresse lit toutes les formules du texte et, cette fois, n'affiche aucune image. Elle explique alors à ses élèves que ce sont eux qui vont faire se correspondre chaque phrase et chacune des images. Chaque groupe de quatre élèves se voit alors distribuer un matériel de neuf étiquettes de phrases et de neuf images d'écran de télé. L'usage du dictionnaire est permis et l'enseignante passe dans les groupes pour répondre aux questions posées.

Quatrième phase : mutualisation

Un représentant de chaque groupe vient à tour de rôle afficher au tableau une des paires qu'il a réalisées en expliquant pourquoi. L'enseignante demande alors à quoi ces formules du texte leur font penser pour clarifier qu'il s'agit à la fois d'une recette culinaire et d'un titre d'émission télévisée.

Cinquième phase : fin de la lecture magistrale

La lecture se fait toujours avec affichage des illustrations au tableau, l'une sur l'autre. L'enseignante demande à la fin en quoi l'auteure a beaucoup joué sur les mots et quelles hypothèses listées au tableau se sont vérifiées.

Sixième phase : observation des procédés de l'auteure

Relecture du texte sans les images et demande de relever des jeux de mots.

Septième phase : institutionnalisation

Le message du texte est dégagé par l'enseignante : il faut savoir garder l'esprit critique ; elle énonce elle-même les moyens employés : la communication textuelle et visuelle pour dénoncer des faits de société. Elle recourt à deux autres albums de Claudine Desmarteau à visée polémique et critique, où l'image ajoute des éléments critiques au texte.

Revenons maintenant sur les objets que l'enseignante a voulu enseigner dans cette séance.

■ **Évolution des intentions enseignantes dans le réalisé**

Nous rappelons ici les deux objets enseignés perçus dans l'entretien préalable, pour voir quels « gestes » enseignants (Bucheton, 2008) permettent de les atteindre : l'intérêt comique et critique du rapport texte/image, les jeux de mots ou expressions imagées à double sens. Confrontons maintenant ce que l'enseignante réalise dans sa classe à ce qu'elle avait déclaré vouloir faire saisir aux élèves.

• *Le traitement du rapport texte/image dans la trame de la séance*

L'image a bien l'importance annoncée : puisque le choix est fait d'une lecture magistrale, avec un seul album, en conséquence l'enseignante a choisi d'afficher les illustrations au fur et à mesure de sa lecture en attirant parfois l'attention sur un détail ; on entend des exclamations et des rires d'élèves à leur affichage. Chaque nouvelle image recouvre la précédente au tableau, comme on les verrait successivement en tournant les pages dans une première lecture, mais ici avec la contrainte de ne pouvoir ultérieurement revenir en arrière dans la linéarité chronologique et structurelle du récit comme lorsque chacun a le livre en main. L'enseignante cherche aussi à faire percevoir la force du lien texte/image à trois moments :

- par le travail en groupe consistant à apparier des images d'émissions TV à des titres qui sont à la fois ceux d'une émission et ceux de recettes culinaires ;
- par une relecture en fin de séance qui prive le texte des illustrations, en demandant aux élèves de relever les jeux de mots qu'ils perçoivent alors ;
- par la présentation à la fin de deux autres albums de l'auteure, où l'image apporte une information contradictoire avec le texte ou une précision connotée pour dénoncer une réalité.

Nous reviendrons sur ces trois moments, à la lumière de la dynamique interactive (Altet, 2008) qui les anime et de l'objet enseigné qui y est prioritairement visé.

• *Procédés et enjeux critiques du rapport texte/image ?*

C'est surtout dans la phase centrale de travail en groupes et dans sa mutualisation, sur les neuf images à apparier aux phrases de la page de gauche du livre (titres d'émissions-recettes) que l'on attend le travail des objectifs déclarés, sur l'intérêt comique et critique des « jeux de mots » et d'images. Dans la mutualisation, les débats ont beaucoup porté sur le choix discuté des indices graphiques de l'illustration qui étaient rapprochés de certains termes des expressions-titres (par exemple l'expression « une mêlée de jambons emmaillotés » était rapprochée par certains à une image sanglante d'une cuisse coupée, par d'autres à une image de mêlée de rugbymen). En fin de mutualisation, il est intéressant de voir comment l'enseignante amène les élèves à faire le point sur cette phase de la séance.

M : Alors ben globalement quand même vous avez bien travaillé, vous aviez un bon nombre d'arguments. Qu'est-ce qu'on peut dire de toute cette page-là, les phrases qu'elle⁶ a utilisées ?⁷

E¹⁰ : Moi ça me fait penser à des jeux de mots et aussi aux images parce que quand elle dit des choses par exemple les jambons ben pour les ogres les cuisses c'est des jambons.

M : Alors toi tu vois un lien entre ?

E¹⁰ : Entre les images et les textes.

M : Alors est-ce que tu aurais compris la même chose si tu n'avais pas eu l'image ?

E¹⁰ : Non.

M : Au début ça vous faisait penser à quoi ?

Es : Des repas.

M : Et maintenant ça vous fait penser à quoi ?

E¹¹ : Des expressions

E¹² : À des films

M : Des émissions, des feuilletons

L'enseignante questionne les élèves et initie l'échange sur les « phrases utilisées » : « *Qu'est-ce qu'on peut dire de toute cette page-là, les phrases qu'elle a utilisées ?* »

La notion de double sens de ces phrases est alors lancée par la réponse d'un élève qui parle de « jeux de mots », ce qui est relancé par l'enseignante : « *Au début ça vous faisait penser à quoi ?* », « *Et maintenant ça vous fait penser à quoi ?* »

L'intention de faire percevoir les jeux de mots est donc atteinte ; ce qui n'est pas encore abordé c'est l'enjeu symbolique et critique de ce double sens, à savoir qu'une émission de TV est ainsi présentée comme « dévorée » par le public peu sympathique des ogres, et qu'il y a une posture de télé-consommateur qui est ici pointée comme objet de débat.

Lorsqu'un élève envisage une explication sur le double sens des phrases en s'appuyant sur le double point de vue (téléspectateurs + ogres affamés) qu'ont les personnages d'ogres sur les émissions de TV (« *parce que quand elle dit des choses par exemple les jambons ben pour les ogres les cuisses c'est des jambons* »), l'enseignante ne revient pas sur la deuxième partie de l'intervention de l'élève ; elle reste sur la désignation formelle du double sens des « phrases » qu'elle a invité à observer : « *Au début ça vous faisait penser à quoi ?* » et « *Et maintenant ça vous fait penser à quoi ?* ». C'est donc d'abord le procédé stylistique que privilégie ici l'acte enseignant dans la pratique. Et l'élève qui rapproche texte et image, en faisant allusion à la phrase « une mêlée de jambons emmaillotés », en répondant à la question de synthèse ouverte posée par l'enseignante, explique qu'il a repéré non seulement des « jeux de mots » mais leur lien avec les images (« *Moi ça me fait penser à des jeux de mots et aussi aux images* »), confrontation que l'activité conçue par l'enseignante a bien permis de réaliser.

La situation didactique se révèle donc appropriée pour aborder cet apprentissage sur les jeux et articulations des langages verbal et iconique pour l'élève qui formule cette réponse. Notons que celle-ci n'aborde pas ce qui est l'objet de ces jeux de langage, à savoir leur visée humoristique et critique des pratiques télévisuelles.

- *Une observation formelle du lien texte/image*

L'enseignante engage à préciser la formulation du lien en donnant un début de phrase à compléter : « *Alors toi tu vois un lien entre ?* », puis induit la dernière réponse : « *Alors est-ce que tu aurais compris la même chose si tu n'avais pas eu l'image ?* ». Mais l'objet de la compréhension, « la même chose », n'est pas identifié ; l'enseignante, dans le cours dialogué, ne revient pas sur l'interprétation de l'élève, qui évoque le « point de vue des ogres », alors que

⁶ « elle » renvoie à l'auteure.

⁷ Codage des locuteurs dans la transcription : M = maîtresse ; E = élève (avec chiffre en exposant pour les distinguer) ; Es = plusieurs élèves en même temps.

c'est ce point de vue antipathique qui amène le lecteur à la distance critique escomptée sur la consommation « dévorante » des émissions et feuilletons évoqués.

Ainsi cette activité d'appariement a nécessité dans les groupes un réel travail d'observation et de description des images, ainsi qu'un travail de questionnement et de recherche dans le dictionnaire sur le sens de certains termes et expressions, bien repris dans la mutualisation pour argumenter les choix faits par les élèves. Mais ce travail qui relève d'un schème collectif (Specogna, dans ce numéro) et procédural intéressant n'est pas repris ni verbalisé dans la synthèse collective (voir échanges ci-dessus) de l'activité ; celle-ci ne va porter que sur le « double sens » des expressions quand elles sont confrontées aux images ; et dans la synthèse finale de la séance, l'interprétation de ces jeux de mots et d'images ne va pas servir d'illustrations concrètes à la visée axiologique et critique pourtant bien énoncée de façon théorique par l'enseignante.

- *Prise en compte de l'image*

Voyons maintenant quel est le traitement de l'image dans les interactions enseignante/élèves, avec l'exemple des images d'ogres aux yeux hypnotisés par la télé : cette image apparaît dans la suite de la séance, suite de la lecture magistrale, toujours avec le même dispositif d'affichage des images au tableau, après la phase d'appariement texte/image dont on vient de parler :

M : Qu'est-ce qu'il y a dans leurs yeux ?

E¹ : Ils sont hypnotisés

E² : Des tourbillons

E³ : Des étoiles

M : Eux des tourbillons et eux c'est des étoiles

E³ : Comme des toupies qui tournent avec du rouge et du...

La maîtresse demande d'abord de décrire, et tout de suite l'élève E¹ est dans l'interprétation de l'image, en la croisant avec le texte qui a employé le mot « hypnotisés ». L'enseignante n'exploite pas cette reprise du texte que fait l'élève pour commenter l'image. Cette absence de rapprochement n'engage pas la perception immédiate pour tous de l'intention satirique de l'album et de l'objet de la satire : des pratiques télévisuelles « dévorantes » et addictives. L'entretien d'autoconfrontation ne laisse pas percevoir que l'enseignante en ait conscience. Peut-être est-on face à un impensé didactique ou, pour reprendre Margolinas et Laparra (2011), aux « implicites » d'objets enseignés « transparents » : l'enseignante ne semble pas penser qu'il soit nécessaire d'explicitier les codages caricaturaux de l'image et leur lien avec le sens des mots employés par le texte ; la didactique de la sémiotique satirique est envisagée par le partage de l'implicite culturel dans les émotions suscitées par l'esthétique de l'album : à l'autoconfrontation, l'enseignante sourit à ces remarques d'élèves et les commente en disant « ah ah les images ! » et « ils sentent bien là », sans préciser ce que les élèves « sentent ».

- *La structure narrative du « dévoreur-dévoré »*

En entretien, l'enseignante souligne la structure narrative en boucle, et ses rires expriment sa perception du caractère drôle et critique du scénario du dévoreur-dévoré : *(EP) [...] après dans la fin de l'histoire, tout s'en mêle, ça va de plus en plus loin, c'est-à-dire que de pire en pire [...] ils sont complètement hypnotisés ; leur rêve c'est de finir dans la télé [...] et puis donc à la fin, ils gagnent, et ce qui est très drôle c'est le petit pied de nez à la fin : de l'autre côté il y a une autre famille d'ogres qui tous les jours, pendant une semaine, voire deux peut-être même un mois, sont très heureux devant des millions de fans affamés, qui se purlècheront les babines en dévorant des yeux des jeunes délicieusement tendres [rire].*

Dans la classe aussi, l'enseignante veut attirer l'attention des élèves sur la boucle de la structure narrative : il s'agit bien d'un moyen de percevoir que les ogres se font piéger et que cette histoire a une valeur critique de l'addiction à ce genre d'émissions. Voyons ce qui se passe :

M (lecture) : « Le jury des juges les jauge les compare les soupèse et délibère. » Ça vous fait penser à rien cette phrase-là ?

E⁶ : Sinon moi ça me fait penser à euh je serai le prochain, moi ça je serai le prochain

M : Au début du livre ?

E⁷ : Incroyable talent

M : Non. Au début du livre qu'est-ce qu'ils faisaient, devant la télé ?

E⁸ : Ils mangeaient

E⁹ : Ils regardaient

L'enseignante va finalement relire le début de l'album où les premiers jurys de chanteurs observés à la télé sont dits en train de « jauger, comparer, soupeser, délibérer ». Les élèves ne saisissaient pas l'intention de l'enseignante, d'observation du retour d'une même phrase qu'au début ; ils sont automatiquement, eux, dans la quête de situations représentées dans l'album, correspondant à leur vécu télévisuel personnel (« je serai le prochain » ou le titre de l'émission « incroyable talent »). Comme il n'y a qu'un album, c'est l'enseignante qui va le feuilleter pour leur relire le passage où la même formule apparaissait. Un schème de relecture, de contrôle de l'activité de lecteur est bien ici montré et mis en œuvre, pour faire percevoir les structures récurrentes ou en boucle de l'œuvre littéraire ; remarque stylistique et procédure formelle intéressantes, mais pour que les élèves fassent remarquer que ce sont les dévoreurs du début qui se font dévorer maintenant, il aurait certainement fallu qu'ils puissent manipuler eux-mêmes un album. Le message de la structure narrative n'est donc pas explicité ni vraiment éprouvé activement par les élèves, en revanche il est bien déclaré par l'enseignante.

- *La métaphore de la dévoration*

Dans l'exemple précédent, on note que E⁸ et E⁹ parlent de l'action des ogres en employant le verbe « manger » et « regarder », une juxtaposition intéressante des deux sens de « dévorer ». La présentation que l'enseignante fait de l'album en entretien souligne bien aussi la métaphore filée de la dévoration. En EP elle parle d'une dévoration « virtuelle », souligne qu'une image de l'album montre un estomac digérant les jeunes chanteurs dévorés des yeux et commente cette image en la disant « drôle » : (EP) « *et puis donc là on arrive un peu plus loin, donc à chaque fois ils les engloutissent mais en fait ils les engloutissent mais virtuellement quoi mais sur les images c'est plutôt drôle parce que ils regardent et en même temps ça arrive dans leur estomac* ».

En entretien préalable, l'enseignante n'envisage pas que ce sens figuré puisse poser un problème d'interprétation à ses élèves, qui d'une part n'ont pas le même point de vue sur la consommation télévisuelle, et qui, d'autre part, ne sont pas habitués aux métaphores. L'enseignante le sait puisqu'elle exprime en entretien post-séance sa surprise à leur détection assez riche de jeux de mots du texte, grâce aux images selon elle. En fait, dans ce cas, c'est le sens propre de la « dévoration » représenté par l'image de l'estomac qui peut poser problème à la compréhension de la « leçon » métaphorique de l'album, et c'est seulement en autoconfrontation que l'enseignante s'en rend compte, à la suite d'un retour et d'une pause volontaires de notre part. En revanche c'est dans l'entretien post-séance qu'elle aborde spontanément le profil culturel et linguistique de ses élèves, et propose une perspective à cette séance dans la production de textes critiques jouant sur les mots. Elle réalise, dans le déroulement de la séance vécue, que l'objectif d'acculturation à des jeux de mots à visée satirique nécessite un prolongement du travail. Cette prise de conscience en cours de séquence montre combien les situations didactiques vécues sont l'occasion d'évaluations diagnostiques, qui orientent l'action enseignante et lui permettent des ajustements didactiques (Bucheton, 2008).

Dans les interactions de cette séance en revanche, l'enseignante ne pose pas de question au sujet de ce sens « virtuel » de la dévoration. La question est pourtant posée trois fois par les élèves : lorsqu'une élève s'interroge sur ce point, dès le début de la séance, l'enseignante repousse le débat à plus tard :

E⁵ : Et quand ils disent qu'ils vont la dévorer c'est dans la TV qu'elle est ?

M : On en reparlera après.

E⁸ : Maîtresse tout ça c'est tout ce qu'ils ont dans leur estomac ?

M : Oui. Alors image suivante.

E⁸ : Et après quand ils vont aller aux toilettes...

M : chut chut chut.

L'enseignante ne traite pas les questions soulevées par deux élèves (E⁵ et E⁸). À l'autoconfrontation, elle avance le décalage qu'a régulièrement l'élève E⁵ qui réalise souvent un peu après les autres, et l'on peut imaginer que le désir d'éviter des digressions peu intéressantes et perturbatrices explique l'injonction à se taire en réponse à E⁸. Elle redonne la parole à cet élève mais juste après avoir énoncé elle-même le « message » qu'elle déduit des observations faites (voir M ci-dessous) :

M : Alors je vais juste écrire son message dans ce livre, après je vais vous montrer autre chose (elle écrit). Dans cet album Claudine Desmarteau critique l'attitude des téléspectateurs qui regardent n'importe quoi sans réflexion. Tu vas pouvoir poser ta question E⁸.

E⁸ : C'était sur deux pages du livre sur la télé.

Cette intervention de l'enseignante montre qu'elle apporte elle-même une « leçon » d'esprit critique, que l'album lui-même s'abstenait de donner – l'auteure tenant à engager l'adhésion de ses lecteurs par ses seuls procédés littéraires et esthétiques.

S'exprime peut-être là un paradoxe de la didactique du littéraire, qui oscille, comme l'enseignante ici, entre la perception sensible et implicite des effets stylistiques (des mots comme des images) et leur repérage et explicitation méthodiques, procédures vers lesquelles on tend dans le second degré de la scolarité. Ici, à l'école élémentaire, auprès d'un public peu habitué à ces procédés stylistiques, se pose d'autant plus la question du statut de l'élève lecteur, avec ce qu'il « est, sait et peut faire » de par lui-même (voir les composantes de la « variable lecteur » de Giasson, 2004, p.18-20), face à l'enseignant qui revendique les interprétations et conclusions auxquelles il est arrivé, sans vouloir les expliciter.

Si l'on reprend donc les deux objectifs majeurs que se fixait l'enseignante en entretien préalable et en préparation de séance, on peut constater qu'ils ont bien été abordés : l'enseignante fait exprimer aux élèves le lien entre le texte et les images, elle les fait réfléchir sur le double sens (alimentaire et télévisuel) des expressions de la double page centrale de l'album, puis elle dégage l'interprétation critique des jeux de mots et d'images proposés. Mais cette déduction du « message », par l'enseignante elle-même, interroge la médiation de l'enseignante dans le rapport des élèves au savoir visé.

Aussi est-il intéressant de revenir maintenant sur la gestion des interactions verbales maître/élèves dans cette séance de classe.

3. Place des élèves et de l'enseignante dans les interactions verbales

■ Quelle exploitation de la parole des élèves ?

Nous avons déjà relevé plus haut des remarques d'élèves qui montrent qu'ils ont ressenti, par l'image, par le texte, par l'histoire, le problème de lecture que pose l'album, mais peut-être pas encore la critique, la satire qu'il comporte ; leurs propos n'ont pas vraiment pu lancer un nouvel échange sur un sujet initié par eux : l'enseignante les entend mais reporte le sujet « *On en reparlera après* » ou ne reprend qu'une partie :

E¹⁰ : Moi ça me fait penser à des jeux de mots et aussi aux images parce que quand elle dit des choses par exemple les jambons ben pour les ogres les cuisses c'est des jambons.

M : Alors toi tu vois un lien entre ?

Ici la remarque de E¹⁰ « pour les ogres » n'est pas reprise ni exploitée, alors que ce point de vue des ogres dévoreurs, antipathique pour le lecteur, porte en soi le message critique de cet album sur la « dévoration » télévisuelle. On a vu que l'enseignante fait le choix d'une analyse déjà formelle du lien texte/image et des jeux de mots provoqués, et elle commente en entretien d'autoconfrontation les différences de rapidité de perception et de compréhension de ses élèves, différences difficiles à gérer pour n'en perdre aucun.

Reprenons maintenant les échanges de la fin de la séance, pour observer comment la « leçon » est dégagée. L'enseignante revient bien à l'album, montre à nouveau ici certaines images, en relisant le texte à côté ; pour pouvoir atteindre son objectif sur l'aide à la compréhension qu'apportent les images, elle emploie des questions fermées, inductives (d'où les quatre « non » d'élèves qui suivent la question suivante) sur le lien formel image/texte ; l'enseignante recourt ensuite à une question ouverte en « pourquoi ? » qui demanderait une explication complexe ; sa question n'est pas satisfaite, même quand l'enseignante va rechercher une autre expression du texte concernant les ogres « un poil plus modernes » que l'on pourrait comprendre de façons bien différentes si l'on n'a pas d'image associée :

M : Si vous n'avez pas l'image là est-ce que vous comprenez la même chose ?

E¹ : Non

E² : Non

E³ : Non

E⁴ : Non

M : Pourquoi ?... (lecture) « un poil plus moderne », on pourrait penser quoi par rapport aux choses à la télé je sais pas // oui alors

E¹ : Machine à laver quelque chose comme ça

M : Comment est-ce qu'on fait pour communiquer un message (écrit au tableau)? Quand on veut faire passer quelque chose à quelqu'un, quand on veut expliquer quelque chose à quelqu'un.

Pressée par le temps imparti à la séance, on remarque que l'enseignante ne reprend pas dans la mutualisation les images qui ont interpellé les élèves : celle des cuisses des rugbyman dont parle E¹⁰ un peu plus haut, vues comme des jambons dans le regard des ogres ; ou l'image des vedettes du petit écran dans l'estomac géant d'un ogre. Côté illustrations seules, le caractère exacerbé des couleurs et des traits caricaturaux des ogres et des personnages de la télévision n'est pas abordé, certainement parce que toute la séance, comme dit en entretien préalable, est axée sur la perception du lien texte/image et parce que celles-ci ont été affichées au fur et à mesure et on a entendu des réactions d'élèves amusés. L'enseignante a préparé la « leçon » qu'elle visait sur le double canal langagier (verbal/iconique) employé par cet album, et elle veut parvenir à la formuler comme trace écrite de la séance, dans le temps imparti. Rappelons qu'elle a émis le sentiment (en entretiens post-séance) que ses élèves ont bien perçu les jeux de sens des expressions et des images. Ce n'est donc pas tant le sujet de l'album (les pratiques télévisuelles) qui se trouve effectivement ciblé dans le réalisé, que son fonctionnement stylistique et formel sur le lien texte/image. Et même sur ce fonctionnement, on perçoit la difficulté, dans le temps imparti, et en ayant laissé la parole aux élèves en phase centrale de séance et en mutualisation, de fédérer a posteriori les différentes remarques faites pour les structurer et les relier à la « leçon » telle que l'enseignante l'a conçue et formulée en amont.

Elle se montre pourtant soucieuse de prise en compte de la parole des élèves et s'efforce de tisser des liens entre l'objet de cette séance et le vécu personnel des élèves dans la culture de la classe : ainsi elle pense à solliciter le contexte actuel d'écriture de chansons de ses élèves :

M : Vous n'arrêtez pas en ce moment d'écrire des chansons. Quand vous écrivez votre chanson, vous voulez dire des choses, vous le dites avec quoi ?

E¹ : Bah avec

E² : Des paroles, des rimes

E³ : Des mots

M : Alors avec des mots (elle écrit au tableau) ; on peut communiquer avec un message écrit

E¹ : Des images

[...]

M : Avec des mots on va appeler ça la communication textuelle (elle écrit au tableau) ou la communication verbale, allez c'est pareil, c'est le texte, le verbe c'est quand on parle.

Et on peut aussi communiquer tu m'as dit E¹ ?

E¹ : Avec les images

M : On peut communiquer

E¹ : Avec les images on peut voir ce qu'ils veulent dire

M : Voilà ! l'image en ce cas-là, qu'est-ce qu'elle fait par rapport au texte ?

E¹ : Elle dit l'histoire

M : Elle dit l'histoire ?! Alors c'est pas la peine d'écrire

E² : Elle raconte

M : Oui. Qui a dit je sais ?

E¹⁰ : Pour faire comprendre le texte

M : Donc elles sont ? Le texte et l'image sont ?

E¹ : Liées

M : Sont liées, sont ? Vous connaissez le mot « complémentaire » ?

Quand l'élève E¹⁰ apporte une réponse que l'enseignante estime intéressante, elle en tire une formulation générale (le « donc » de l'intervention suivante) ; on perçoit ici les injonctions souvent paradoxales du travail enseignant en situation : à cet état d'avancement de la séance, il est temps de conclure ; il serait trop long et complexe de remonter une image de l'album confrontée aux expressions verbales associées, pour illustrer comment l'image permet de « faire comprendre le texte ». En autoconfrontation comme en entretien post-séance, l'enseignante dit regretter d'avoir relu l'album vite sans les images pour amener à faire percevoir les jeux de mots, parce que, même si « *ils en ont trouvé beaucoup finalement* », cela les a éloignés de l'objet qui était critiqué ici (les pratiques télévisuelles) pour se focaliser sur l'effet de style des jeux de mots seuls, et de façon trop « détachée » du rapport à l'image.

On peut dire qu'en dehors de la phase de travail en groupe et de sa mutualisation ensuite, les interactions verbales ne portent pas sur des procédés de compréhension : il n'y a presque jamais de questions en « comment » ; il ne « *faut pas que ce soit trop long aussi* » (EAC) dit l'enseignante qui connaît bien les limites des capacités d'attention de ses élèves.

Pourtant, la phase centrale d'appariement phrase/image dans la séance réalisée entend bien travailler ces procédés. Prenons un exemple tiré de cette phase, sur l'expression « deux tourtereaux farcis à la guimauve » : dans la mutualisation, l'enseignante décide de faire désigner les tourtereaux parmi les images distribuées, sur lesquelles il y a aussi des paroles prononcées par les personnages (ce que l'enseignante appelle « du texte » ici).

M : O qu'as-tu mis pour les tourtereaux ?

E⁸ : Ben celle-ci vu qu'ils ont des têtes de guimauves.

M : Et le texte c'est quoi ? (E⁸ lit sur un ton amusé la bulle de l'image : Je l'aimeuh...)

M : Donc il y a le texte des deux tourtereaux, je t'aime, donc ils sont amoureux. Des tourtereaux c'est quoi, des animaux, mais c'est aussi ?

E⁹ : Un couple

E⁷ : Des gens qui sont amoureux

M : Donc elle a beaucoup joué avec les mots Claudine D, elle utilise cobaye à la fois en cuisine, en science, elle utilise le mot tourtereaux pour les amoureux et puis pour la cuisine ben c'est des tourtereaux, le mot navet ben c'est à la fois un film mauvais et c'est aussi en cuisine, un navet c'est un navet qu'on va manger

E⁸ : Et la guimauve

M : La guimauve, donc là deux tourtereaux...

On remarque que l'enseignante apporte la majorité des notions nécessaires, avec de nombreux « donc » ; elle récapitule les doubles sens des termes déjà trouvés ; ses nombreux « donc » sont la marque de ses déductions personnelles, mais en s'efforçant de prendre appui sur ce que les élèves ont remarqué et dit ; elle apporte aussi beaucoup de données extérieures qu'ils n'ont pas : c'est elle qui déclare « *Des tourtereaux c'est quoi, des animaux...* », alors qu'aucun élève ne parle du sens premier des oiseaux, n'ayant cherché et trouvé, eux, dans le dictionnaire, que le sens d'« amoureux » pour ce mot « tourtereaux ». L'enseignante n'exploite pas la remarque de E⁸ : *Et la guimauve*, ni le ton amusé et moqueur de E⁸ lisant la caricature de déclaration amoureuse du « *Je l'aimeuh* » sur l'image, alors que l'élève exprime là la perception d'un registre critique et que sa diction amuse l'enseignante lors de la séance ; même réception amusée en entretien d'autoconfrontation, où elle commente en rappelant que la classe a aussi joué des extraits de théâtre de Molière. Les implicites de la réception de l'album par les élèves sont donc riches mais pas amenés à la conscience ni explicités comme objets de savoir.

La parole enseignante est très prégnante dans ces interactions verbales, et se veut avant tout structurante et formalisante in fine. Or, en pédagogie de la littérature, les théories de la réception (Rouxel, 2002) et de l'anticipation nécessaire des points de « résistance » du texte (Taueron) rappellent l'importance du point de vue du lecteur. Parmi les obstacles à cette réception, il y a le niveau du lexique employé par le texte, et aussi celui de la portée esthétique et symbolique de l'œuvre. L'activité lexicale se trouve facilitée quand le monde évoqué est connu, mais aussi quand les intentions de l'auteur sont accessibles au monde et au point de vue du lecteur (Rouxel). Or le point de vue que les élèves ont sur le monde de la télé, qu'ils connaissent certes bien, est assez éloigné du point de vue critique et distant de l'enseignante, qui ne mesure pas vraiment, même en autoconfrontation, de quelles représentations partent ses élèves pour « recevoir » cet album.

■ *Partir des pratiques culturelles des élèves ?*

L'enseignante a bien l'intention d'exploiter les savoirs des élèves avec le recueil de représentations sur les émissions de TV qui ouvre la séance ; il s'agit de placer les élèves dans un contexte référentiel propice à la réception de l'album ; mais on constate que ce recueil d'hypothèses aboutit à une liste de types d'émissions, qui ne correspondent ni aux pratiques des élèves ni à des hypothèses à proprement parler :

M : À votre avis de quoi ça va parler ?

E¹ : De choses à la TV

E² : Des émissions qui passent à la TV

E³ : Des feuilletons

E⁴ : Des films TV

E⁵ : Une personne connue qui passe à la TV

E⁶ : De la façon dont on regarde la TV

L'enseignante attendant prioritairement de voir à quelles émissions de télé ses élèves pensent, n'exploite pas les deux dernières propositions qui pourtant offrent des hypothèses, l'une narrative : en lien avec l'histoire des deux « ogrillons » qui passent à la télé, (E⁵), l'autre réflexive : (E⁶) en lien avec la « leçon » que l'enseignante dégage finalement sur la façon de regarder la télé.

Il n'y a pas de recueil des représentations sur les « messages » que peuvent contenir les albums jeunesse : l'enseignante connaît les faibles pratiques lectorales de ses élèves de ZEP, mais on a vu qu'elle ne sollicite pas cette donnée pour préparer sa séance, elle n'en parle qu'après, en précisant qu'elle cherche à compenser les manques culturels de ses élèves ; elle dit (en EAC) : « *y'a pas de livre chez personne, ils ne vont pas à la bibliothèque, c'est vraiment pauvre, donc c'est vrai que j'essaie d'amener des trucs marrants qui les accrochent* ». On remarque ici qu'en choisissant un « truc marrant » qui « accroche » avec cet album sur les jeux télévisés, l'enseignante ne pense pas que l'accroche peut gêner du même coup la perception de la dimension satirique.

■ *Exploiter les remarques des élèves ?*

L'enseignante sait installer un climat de classe confiant qui permet aux élèves d'exprimer leurs réactions, leurs rapprochements d'idées, sur un album qui parle de leur quotidien. Elle se montre satisfaite de cette séance dont elle a conscience de la difficulté, parce que les élèves se sont effectivement exprimés : (PS) « [...] les surprises étaient plutôt bonnes [...] je ne m'attendais pas à ce qu'il y en ait qui comprennent ce jeu de mots aussi facilement [...] et puis dans la confrontation j'ai été contente de les entendre [...] non là ils se sont exprimés, écoutés, je crois. »

Mais si on écoute un extrait du dialogue final de cette séance, on se demande comment a pu être vécu le passage d'une lecture plaisir à une lecture critique de ses propres pratiques culturelles :

M : Alors elle critique surtout quoi ? E⁸ ?

E⁸ : Bah euh, sur les trois stars, elle critique plutôt pop star les trucs comme ça

M : Oui, ce qu'elle voudrait c'est que le spectateur il ait quoi ? Qu'est-ce qu'elle voudrait que le spectateur fasse ? pas qu'il arrête de regarder mais qu'il fasse quoi E⁹ ?

E⁹ : Qu'il participe justement à l'émission à la télé

M : Hum, elle les critique les petits ogrillons qui vont passer à la télé justement

Ici s'exprime très nettement le malentendu de la réception de cet album : amusés par la lecture magistrale très expressive et les images montrées au fur et à mesure, les élèves se sont identifiés aux petits ogres qui sont passés à leur tour à la télé, la critique de cette posture de consommateurs aveuglés et dévorés n'est pas perçue ; c'est l'enseignante qui déclare la position de l'auteure, sans revenir sur la façon dont elle exprime cette position critique, ne faisant pas le lien entre le sens du message déduit et les procédés langagiers qui ont permis de l'exprimer : hypnose, consommation gargantuesque, dévoreur-dévoré, ridicule des personnages, dans les formules comme dans les images. Cependant, en les formulant nous-mêmes, nous mesurons la complexité de ces procédés stylistiques qui demanderaient une riche séquence (abordant des thèmes comme celui de l'ogre ou des procédés comme l'exagération, le retournement de situation), et pas une seule séance.

Malgré cette difficulté, on constate que l'élève E² (ci-dessous) saisit l'interprétation déclarée de son enseignante et ne fait que déduire de sa leçon critique la réponse à la question « *Qu'est-ce qu'elle voudrait que le spectateur fasse ?* », il n'y a pas de travail de déduction à partir de l'album lui-même puisque l'élève ne renvoie à aucune image ou phrase ; en revanche, il croise la perception de cet album avec, d'une part ce qu'il perçoit des intonations et questions de sa maîtresse dans cette séance et, d'autre part, avec ce qu'il sait des valeurs qu'elle transmet d'habitude, « ce que j'arrête pas de vous dire très souvent » dit-elle ; signe que la littérature entre en écho avec une éducation et une posture éthiques :

E² : Elle préfère qu'on regarde des émissions intéressantes sur les animaux les choses comme ça,

M : Oui enfin intéressantes pour elle, mais surtout ce qu'elle veut c'est ce que j'arrête pas de vous dire très souvent, il faut que vous gardiez un esprit... critique

E¹¹ : Elle critique... nous ?

Enfin l'élève E¹¹ qui initie une remarque personnelle perçoit bien l'intention satirique de l'album, mais il n'en est pas arrivé là de lui-même par les procédés littéraires de l'album : c'est à partir de la morale déclarée par l'enseignante, reformulée par un pair, qu'il déduit que cet album critique leur propre pratique de la télévision. L'intonation ascendante, la construction surprenante du « nous » rejeté à la fin de façon emphatique, et le temps d'arrêt avant ce « nous » complément, sont autant de marques expressives de l'écart symbolique de l'interprétation finale, formulée par l'enseignante, pour des élèves qui n'étaient pas engagés sur les mêmes chemins de réception de cet album que leur enseignante.

Conclusion

En reprenant le problème soulevé par cette étude de cas, on peut dire que l'enseignante observée s'est montrée sensible à cet album, présenté avec enthousiasme en entretien, et pour lequel elle a conçu des situations didactiques permettant de sensibiliser ses élèves au rapport texte/image dans sa composition formelle. Cependant, le positionnement affectif, cognitif, procédural lié à la culture des élèves – que ce soit concernant le thème des pratiques télévisuelles ou concernant la forme satirique du support – étant effectivement très éloigné de celui de la réception de l'enseignante, il semble difficile d'explicitier l'implicite et de croiser les fonctionnements stylistiques de l'album avec les valeurs sémantiques engagées, surtout dans une seule séance de découverte de cet album. Cette étude laisse percevoir combien il est déjà difficile de clarifier les « évidences » de ses propres inférences pour ensuite en faire abstraction et se mettre à l'écoute des procédés et des difficultés de ses élèves, de leur point de vue.

Les conclusions de cette étude nous renvoient finalement à la difficulté exprimée par de nombreux enseignants de cycle 3 initialement interrogés, pour exploiter la complexité de cette iconotextualité des albums, difficulté que l'enseignante observée n'a pas hésité à braver, et dont elle a pris conscience puisqu'en entretien post-séance elle envisage la poursuite de la séance en séquence. La difficulté se trouve accentuée ici par les enjeux satiriques de l'album choisi, surtout que la satire porte sur les pratiques télévisuelles auxquelles ces élèves adhèrent, ce qui les place en porte à faux entre leur culture et la critique de l'auteure. Mais c'est en même temps cette difficulté qui fait tout le défi de telles situations didactiques que peut relever la littérature, à laquelle l'enseignante veut éveiller ses élèves : d'où l'ouverture qu'elle propose en fin de séance vers d'autres albums de la même auteure où les images offrent des contradictions ou des ajustements provocants avec le texte.

Cette difficulté nous amène ici à revenir sur l'objet de notre troisième partie, sur la place laissée à la parole des élèves dans les séances de lecture d'albums par rapport à la nature des propos enseignants : pour respecter les objectifs ambitieux et fort louables de cette enseignante, désireuse d'éduquer l'esprit critique et la sensibilité littéraire d'un public d'élèves qui n'y est pas habitué, tout en tenant compte de la position culturelle et cognitive de ces CM2, il est capital de laisser une grande place aux initiatives d'élèves, de laisser s'exprimer leurs réceptions et représentations, pour cheminer avec eux dans les processus d'élaboration du sens en lecture, au cœur des prises d'indices variées, des réactions personnelles, des rapprochements raisonnés, qui constituent la capacité à construire des inférences personnelles de lecteur. En autoconfrontation, ce sont les phases de travail en groupe, de mutualisation, puis de lecture de la fin de l'album avec les questions posées par les élèves qui font le plus sourire et réagir l'enseignante, parce qu'elle voit que cette séance interpelle vraiment les élèves ; et rappelons ce qu'elle dit en entretien post-séance, à chaud, « *dans la confrontation j'ai été contente de les entendre [...] non là ils se sont exprimés, écoutés, je crois* ».

Pour encourager une telle posture pédagogique, capable d'ajustements dans les interactions verbales de la classe, la formation enseignante se doit certainement de privilégier la clarté cognitive sur les objets enseignés, et d'articuler la connaissance des processus de réception littéraire à leur explicitation, tout comme la connaissance des profils socioculturels et cognitifs des élèves à l'analyse des pratiques interactives d'enseignement, qui permettent aux élèves des échanges scolaires réellement constructifs pour apprendre à devenir des lecteurs autonomes.

Bibliographie

- BERNIE J.-P. (2001), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BUCHETON D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.
- CANUT E. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Introduction », *Diptyque*, n°17, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, E. Canut & A. Leclaire-Halté (éd.), p.5-10.
- CRINON J., MARIN B. & BAUTIER E. (2008), « Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant », *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. D. Bucheton & O. Dezutter (dir.) Bruxelles, de Boeck, p.123-147.
- DAUNAY B., REUTER Y. & SCHNEUWLY B. (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef-AIRDF.
- GIASSON J. (2004), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., d'après l'édition Gaëtan Morin éditeur Itée, Montréal, 2003.
- LECLAIRE-HALTE A., AUDOIN N., PATE S., RONDELLI F. & SPECOGNA A. (2009), « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », *Diptyque*, n°17, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, E. Canut & A. Leclaire-Halté (éd.).
- LEPLAT J. (Novembre 2002), « De l'étude de cas à l'analyse de l'activité », *Réflexion sur la pratique, Pistes*, volume 4, n°2, <http://petitnt/pistes/v4n2/articles/v4n2a8.htm> 2002-12-09
- MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROCHEX J.-Y. (2010), « Approches cliniques et recherches en éducation. Questions théoriques et considérations sociales », *Recherche et formation*, n°65, p.111-122.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL A. (nd), « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne du 28 au 31 octobre 2002 <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>, consulté le 21/06/2013
- SPECOGNA A. (2007), *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- TAUVERON C. (dir.) (2004), *Lecture et culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les Actes de la DESCO, Scérén, CRDP Académie de Versailles, Programme National de pilotage, Direction de l'Enseignement scolaire.
- VAN DER LINDEN S. (2008), « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, n°161, p.51-58.
- VINATIER I. & ALTET M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Relation texte-image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle3, apprentissages élèves et « schème collectif »

Antonietta Specogna¹

Résumé

Cet article est une contribution à l'analyse plurielle proposée par ce numéro. Il s'appuie sur trois études de cas en cycle 3 lors de la pratique d'enseignement de la lecture de littérature de jeunesse dans le but d'appréhender la relation texte-image, autant dans la mise en place effectuée par l'enseignant que dans la réception auprès des élèves. L'analyse se donne un cadre théorico-méthodologique issu de la psychologie et propose une analyse de l'activité d'enseignement au travers des productions langagières de la classe. Elle porte sur la pratique effective d'enseignement et sur ce qu'elle impacte chez les élèves au travers du concept de schème opératoire collectif. En se focalisant sur ce qui est visible de l'action produite, les régularités et les différences des pratiques d'enseignement qui émergent de ces trois études de cas sont mises en évidence. C'est ce qui permet de faire émerger les invariants opératoires pour chaque situation.

L'acte de lire implique diverses connaissances et compétences chez le lecteur. Des supports de lecture variés existent comme le roman, la bande dessinée, l'affiche publicitaire, l'album et bien d'autres encore. Selon le support, le lecteur met en œuvre ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'on lui a appris pour s'y intéresser et en saisir le sens. Notre recherche² s'est centrée sur la lecture d'albums de littérature jeunesse en cycle 3 afin de décrire et questionner la façon dont était traitée la relation texte-image par les enseignants : ce qui nous intéressait était de comprendre ce qui se développait dans les pratiques d'enseignement observées et comment celles-ci déroulaient des apprentissages et/ou des habiletés pour les élèves.

Sur la base du recueil de traces³ de cette recherche, nous avons sélectionné, pour cet article, trois situations parce qu'elles varient légèrement dans leur mise en œuvre et qu'elles utilisent trois albums différents⁴. Il s'agit de *Chez elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet, de *Vu à la télé* de Claudine Desmarteau et de *Mina je t'aime* de Patricia Joiret et Xavier Bruyère.

D'après les propos préalables recueillis lors d'entretiens⁵ par les enseignants, *Chez elle ou chez elle* a été choisi pour des raisons essentiellement « artistiques ». Le choix de *Vu à la télé* a été motivé par le message qu'il délivre quant à la communication télévisuelle et pour son titre jugé accrocheur pour les élèves. Enfin, le choix de *Mina je t'aime* s'explique par le fait qu'il s'agit de l'histoire revisitée du petit chaperon rouge.

L'objectif de cet article est de voir comment les situations sont mises en œuvre par les enseignants et comment elles sont porteuses d'apprentissages chez les élèves. Pour cela, nous décrivons les diverses situations pédagogiques choisies par chacun des enseignants. Et, en effectuant une analyse des échanges langagiers, nous montrons comment le travail prend forme et se construit dans le collectif. Notre analyse porte sur les observations effectives des traces langagières du groupe classe. Cet article s'appuie sur les productions verbales qui se dégagent

¹ Maître de conférences en psychologie, Laboratoire InterPsy, Université de Lorraine.

² Voir l'introduction de ce numéro.

³ Toutes les séances observées ont été enregistrées et les échanges ont été retranscrits.

⁴ Voir la description des ces albums dans l'introduction de ce numéro.

⁵ Cf. article de Fabienne Rondelli et Sophie Paté dans ce même numéro.

de ces situations d'enseignement pour rendre compte du produit qui émerge de l'espace interactionnel et ainsi, voir quels sont les apprentissages qui se construisent chez les élèves à propos de la relation texte-image.

La thèse est la suivante : lors de ces situations de classes, l'enseignant cherche à faire acquérir aux élèves des procédures pour permettre la construction d'apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que les procédures (ensemble de règles utilisées pour parvenir à un résultat) permettent, au fur et à mesure de leur intégration par le sujet, ou de sa capacité à s'en *accommoder*, d'élaborer des stratégies cognitives. Cet ensemble, procédure et stratégies, s'apparente au concept piagétien de schème. Un schème est un ensemble structuré des éléments principaux d'une action (Piaget, 2005). Il est une sorte de canevas transposable dans d'autres situations identiques ou généralisables à des situations analogues. Le schème s'élabore dans l'action. Il est dynamique. Le schème vise à conduire l'individu à développer une pratique pour gérer efficacement une activité. Il appartient au sujet, il est individuel. Cependant, n'est-il pas envisageable de supposer que le travail enseignant peut permettre à chaque apprenant de s'approprier un schème d'action individuel par le biais du travail collectif ? En somme, un schème d'action que l'enseignant rendrait collectif dans le processus communicationnel engendré par le collectif et qui prendrait sa place individuellement par une série d'ajustements en fonction des expériences vécues individuellement et y compris collectivement. Cependant, comme le souligne Piaget (1961, p.251) « *le schème d'une action n'est ni perceptible (on perçoit une action particulière mais non pas son schème) ni directement introspectible et l'on ne prend conscience de ses implications qu'en répétant l'action et en comparant ses résultats successifs* ». Aussi, c'est au moyen des traces verbales que nous rendons compte de l'élaboration du schème opératoire mis en œuvre par l'enseignant à visée de l'élève pour le développement de la relation texte-image dans la lecture d'album de littérature de jeunesse.

Notre analyse porte alors sur la mise en œuvre de ces schèmes d'action collectifs afin de voir s'ils sont similaires ou différents d'une pratique d'enseignement à l'autre. Nous étudions aussi comment les traces dans le discours des élèves traduisent des appropriations individuelles de schème d'action. Pour ce faire, nous utilisons le cadre théorique élaboré par la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) qui part du présupposé que comprendre une situation c'est l'observer *in situ* pour en saisir le déroulement. Et, ce qui va donner un appui à la compréhension de cette activité, c'est d'une part l'observation des pratiques effectives et d'autre part, le recueil des interactions verbales, objet médiateur dans cette relation entre l'enseignant et l'élève. Aussi, nous complétons ce cadre théorique par celui d'une analyse des interactions verbales (Trognon & Brassac, 1992 ; Kostulski & Trognon, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

1. Cadre théorique : schème, didactique professionnelle et interactions verbales

Pour analyser les situations, la didactique professionnelle dans son approche développementale (Vergnaud, 1990) s'intéresse au cheminement du raisonnement des sujets, en vue d'en extraire un éclairage de la compréhension de son agir. Cette compréhension, nous l'observons grâce au concept piagétien de schème d'action. Selon Rogalski (2004, p.114) « *deux processus sont en jeu dans l'activité : dans le sens "proactif", un processus d'assimilation de la situation occurrente aux conceptualisations et aux schèmes préexistants, et dans le sens "réactif", un processus d'accommodation des connaissances et des schèmes d'action du sujet, qui se modifient sous l'effet de l'interaction avec la situation ; la situation incluant la dimension collective et organisationnelle* ». Comme le souligne Vergnaud, nous partageons l'idée que l'activité humaine est organisée, que le schème d'action permet d'établir l'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données et que les organisateurs de l'activité sont de nature conceptuelle. Un schème d'action comporte quatre catégories distinctes de composantes (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations,
- des règles d'action, de prise d'informations et de contrôle,
- des invariants opératoires (concepts et théorèmes en actes),
- des possibilités d'inférences.

Ce sont ces catégories que nous apprécions et qui vont servir la description, son analyse et sa comparaison, pour distinguer les régularités et les différences des pratiques d'enseignement des trois situations dont il est question dans cet article.

Cette appréciation s'effectue en relevant les échanges verbaux et leur développement. Au fur et à mesure des dire énoncés, nous pointerons ce qui est dit par le professionnel et est repris en mots ou en actes par l'apprenant et aussi, ce qui est dit et non repris par l'élève ou partiellement repris pour ce qui est de la question en lien avec le rapport lecture texte-image. L'étude du corpus repose sur une approche dialogique du contenu représentationnel des productions langagières.

Nous nous appuyons essentiellement sur les théories suivantes : la logique interlocutoire (Trognon, 1999), l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990), et quelques éléments de la notion de satisfaction⁶ interlocutoire (Spigolon & Specogna, 2000), et ce dans le cadre médiationniste général tracé par Vygotski (1936). L'étude se situe dans une perspective pragmatique de l'analyse conversationnelle et s'appuie d'une part sur l'analyse interlocutoire (Trognon & Kostulski, 1996, Specogna, 2007) et d'autre part, sur la structuration des échanges langagiers (Roulet, 1999). L'analyse interlocutoire et l'analyse architecturale de la conversation permettent de montrer comment, au fur et à mesure de l'avancée de la conversation, les énoncés se structurent, comment ils concourent à la construction collective en faisant émerger l'enchaînement conversationnel des énoncés et leur concaténation.

Afin de décrire la structuration de l'échange conversationnel, nous plaçons, d'une part, notre curseur sur l'énoncé de l'enseignant puisqu'il est porteur du sens proactif et, d'autre part, sur la réaction à cet énoncé initial, soit l'énoncé de l'élève ou groupe d'élèves pour rendre compte du sens ré-actif. C'est bien le « produit » de l'espace interactionnel pour chacune des situations observées qui est analysé et qui est un apport à la compréhension de l'agir. Approcher la dimension architecturale de l'activité va consister à identifier les phases opératoires successives qui vont refléter le processus de résolution dans sa dimension chronologique (Saint-Dizier de Almeida, 2013). Cette investigation repose sur la thèse selon laquelle la communication possède une organisation, une architecture qui se façonne au gré des productions langagières (Trognon & Kostulski, 1998) et qui est dépositaire notamment de composants opératoires : elle rend compte des différentes étapes du processus de résolution et de leur articulation (De Almeida & Saint-Dizier, 1998 ; Grossen & al., 1999).

2. Contextes observés

Dans cette partie, la description des contextes est réalisée, pour mesurer les écarts et les similitudes dans les pratiques d'enseignement et, pour chacune des situations, faire émerger un descriptif de la conduite de séance en établissant une analyse architecturale. Celle-ci permet de montrer comment s'établissent en situation les étapes de la séance, au travers des échanges langagiers.

Notre description porte, d'une part, sur la description physique du contexte (dispositif pédagogique, espace, occupation des lieux, place des acteurs...) et, d'autre part, sur la description langagière.

⁶ La notion de satisfaction des actes de langage permet de montrer comment s'élaborent les relations entretenues par les actes de langage successifs d'une conversation. C'est la raison pour laquelle la logique interlocutoire, qui est un modèle dialogique de l'analyse des conversations, va observer l'énoncé réactif pour livrer le cheminement de pensée des sujets. C'est l'acte réactif qui permet de dire si l'énoncé initiatif est réussi ou non et quelle est sa teneur de réussite, c'est-à-dire s'il satisfait fortement, faiblement, moyennement ou pas du tout l'acte de départ.

■ **Description physique des contextes**

Nous procédons dans un premier temps à la description physique des contextes et à la description langagière pour pointer les similitudes et les écarts entre les séances analysées, et ce en vue d'approcher diverses pratiques d'enseignement de la lecture d'album et de la relation texte-image.

- *Vu à la Télé de Claudine Desmarteau*

La classe est entière. Tous les élèves sont assis à leur table habituelle de travail, face au tableau et à la maîtresse. L'enseignante lit le texte à voix haute tout en déambulant dans les rangs. Un choix est fait par l'enseignante entre des images montrées à la classe en exposant l'album et des images agrandies et affichées au fur et à mesure de l'avancée de la lecture. Un zoom particulier a lieu sur une double page et occasionnera un travail de groupe pour aborder les notions de sens propre et de sens figuré. C'est l'enseignante qui sollicite les élèves. Une seule séance est mise en place pour la lecture de cet album.

- *Mina Je t'aime de Patricia Joiret et Xavier Bruyère*

La classe est entière. Tous les élèves sont assis à leur table habituelle de travail, face au tableau et au maître. L'enseignant lit le texte à voix haute, page par page, sans montrer l'image en déambulant dans la classe. Une fois la page terminée, il questionne les élèves à propos de la compréhension de certains éléments qu'il choisit et montre l'image qui correspond à ses dires. Deux séances sont mises en place pour la lecture de cet album. Nous n'analysons que la première séance, la seconde étant à l'identique de la première.

- *Chez elle ou chez elle de Béatrice Poncelet*

Du début à la fin de la séance, les élèves sont installés face à l'enseignant dans un demi-cercle, certains au sol, d'autres en hauteur sur un banc. L'enseignant est central, assis sur une chaise. Il tient un album et en fait lecture tout en pointant l'image. Il invite les élèves à regarder les illustrations et les questionne à leur propos. Certains interviennent spontanément et s'ensuivent des réactions et des échanges à propos de tel ou tel mot, de telle ou telle image. L'enseignant questionne les élèves au fur et à mesure de l'avancée de la lecture quant au lien entre le texte lu et sa trace graphique. Les élèves prennent la parole en levant la main ou sans aucun signe distinctif. Ceci dit, ils la prennent toujours en dehors des temps de lecture. Deux séances sont mises en place. La première est axée sur une découverte graphique de l'album et son ressenti. La seconde est axée sur une compréhension du texte en lien avec le graphisme. Notre analyse porte de fait sur les deux séances puisque l'objectif est de rendre compte de la relation texte-image.

■ **Description et analyse langagière des contextes**

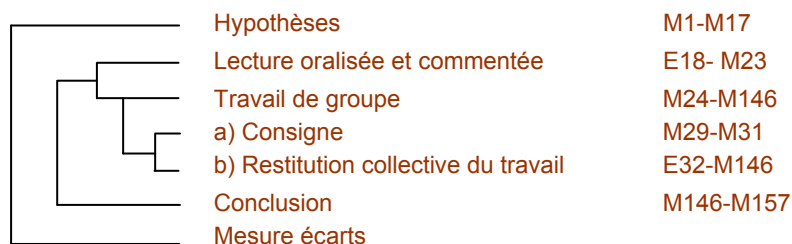
Dans cette partie, nous décomposons les phases de la séance en utilisant les indicateurs langagiers d'ouverture, de clôture, de changements de sujet et de changements d'activité afin d'identifier les boucles conversationnelles⁷ (Specogna, 2014). Cette analyse permet de décrire la situation d'enseignement, tout en montrant comment elle progresse au fur et à mesure des énoncés. L'analyse architecturale permet de décrire l'organisation langagière de la situation d'enseignement et, l'analyse conversationnelle va quant à elle éclairer la compréhension de celle-ci.

⁷ Les boucles conversationnelles (BC) sont des structures conversationnelles qui apparaissent assez régulièrement dans les activités scolaires (Specogna, 2013). Une BC est une séquence produite par deux locuteurs qui prend place dans un polylogue. Une BC comporte plusieurs interventions – l'intervention est la plus grande unité monologique (Roulet, 1999.). Une BC s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'interaction se déplace vers d'autres locuteurs que ceux impliqués dans la BC

- *Analyse structurale des échanges langagiers : album Vu à la télé*

Cet album fait également l'objet d'une analyse dans l'article de Nicole Audoin dans ce numéro. Pour ce qui nous concerne nous ne reprenons pas les échanges du travail de groupes par élèves mais uniquement les échanges collectifs du groupe classe.

Figure 1- Analyse structurale des échanges langagiers - Vu à la télé



La représentation graphique ci-dessus identifie quatre boucles conversationnelles :

- une première (M1-M17) où l'enseignant interpelle les élèves à propos de leurs hypothèses, et ce après avoir inscrit le titre de l'album au tableau et montré la page de couverture ;
- une seconde (E18- M23) est le temps de lecture oralisée par l'enseignant qui tient l'album et qui place au fur et à mesure de l'avancée dans la lecture les images de telle sorte que chacun puisse voir l'image de l'album qui se réfère au temps de lecture ;
- une troisième⁸ (M24-M146) est celle du travail de groupe mis en place. Elle se scinde en deux sous-parties : l'énonciation de la consigne M29-M31 et la restitution collective et globalisée des groupes E32-M146 ;
- la quatrième (M146-M157) est celle de la conclusion et de la mesure des écarts entre les hypothèses de départ et la réflexion après lecture.

L'analyse architecturale et l'analyse conversationnelle de la séance en classe montrent au centre un travail de lecture et un travail de groupes d'élèves. Le tout encadré par une énonciation initiale d'hypothèses pour arriver à une mise en perspective de ce à quoi les élèves sont censés aboutir à la fin du travail.

Pour ce qui est de la relation texte-image, une place importante lui est donnée, et ce depuis l'organisation spatiale mise en place dans la classe, jusqu'aux objectifs d'apprentissages poursuivis par l'enseignante :

- Le travail de groupe élèves est organisé afin de construire un lien entre l'image donnée et les phrases mentionnées par l'auteure de l'album. Les élèves doivent à ce moment retrouver un appariement entre le texte et l'image (cf. article de Nicole Audoin) pour en donner les explications lors du retour au collectif.

Exemple 1 : Alors moi je vous ai découpé les images et vous allez vous **découper les phrases et les mettre vous à chaque fois sur la bonne illustration**, le tout vous allez me le coller sur une affiche avec de la gomme fixe. Alors évidemment **il va falloir discuter, se mettre d'accord pour savoir quelle image va avec quelle phrase**.

- Lors de la lecture magistrale à la classe, l'enseignante amène les élèves à s'intéresser à un point particulier de l'image de l'album agrandie par ses soins et affichée.

⁸ Nous la nommons troisième alors que nous regroupons les échanges langagiers lors du travail de petits groupes. Ce choix est dû au fait que nous ne nous arrêtons pas sur l'analyse de la structuration langagière des petits groupes mais avons besoin de rendre compte de ce qui se passe dans la globalité des échanges.

Exemple 2 : Alors il y a une chose que **vous n'avez pas remarquée** c'est normal parce que c'est de loin. Vous vous rappelez du petit rat du début ? **On le voit à chaque fois sur les différentes images** (la maîtresse montre et dit ce que dit le petit rat).

Le travail tel qu'il est organisé et révélé par l'analyse architecturale et conversationnelle montre une intention forte chez l'enseignante de donner une importance à l'image et au texte : mise en place de l'exercice de groupe pour permettre la construction du lien texte et image (exemple 1 : découper les phrases, mettre sous la bonne illustration, discuter, se mettre d'accord pour savoir quelle image va avec quelle phrase ; exemple 2 : une chose que nous n'avez pas remarquée, on le voit à chaque fois).

- *Analyse structurale des échanges langagiers : album Mina Je t'aime*

Figure 2 - Analyse structurale des échanges langagiers - Mina je T'aime

	Lecture	M1-M2
	Questions-Réponses	M3-M13
	Lecture	M14
	Questions-Réponses	M15-E28
	Lecture	M29
	Questions-Réponses	M30-M36
	Lecture	M37
	Commentaire-Réponses	E38-M39
	Reprise-Lecture	M40
	Questions-Réponses	M31-M59a / M59b-E60
	Lecture	M61
	Questions-Réponses- questionnaire	M62-M95
	Lecture	M96
	Commentaire de lecture -Questions-Réponses- Orientation du travail	E97-M109

Le travail s'effectue en six boucles conversationnelles répétitives et toutes, relativement identiques : une lecture magistrale effectuée par l'enseignant suivie par ses questions et les réponses données par les élèves.

Les réponses des élèves sont reprises par l'enseignant trois fois sur les six identifiées ce qui, comme le précise Kerbrat-Orecchioni (1990-1992), renforce l'accord de l'enseignant à l'égard des dires mentionnés par les élèves : E12 : le loup, M13 : le loup ; E35 elle s'en fiche, M36 elle s'en fiche un peu ; E58... ben en fait il y a plein de garçons qui l'aiment, M59a voilà elle a beaucoup de prétendants... d'amoureux.

Les trois autres boucles sont différentes :

- M14-E28 se clôture par un dire élève E28 parce que l'enseignant insatisfait⁹ de la réponse obtenue en E23 « ça fait penser au petit chaperon rouge parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues », prolonge la boucle conversationnelle par une question M25 « ... mais son nom de famille c'est ? M27 qui signifie ? d'où la réponse élève en E28 « loup ».
- M61-M95 se clôture en M95 par un questionnaire et une mise en doute de M « Mina serait une petite louve? Alors si la maman est une louve, la grand-mère serait aussi une louve? Je ne sais pas. Je ne sais pas mais je vais vous relire et on terminera avec cela le passage. Donc je reprends, donc c'est Carmina qui fait sa toilette ».
- M96-M109 clôture l'activité par l'obtention d'éléments qui vont orienter le travail de groupe de la séance suivante : « Ah première hypothèse intéressante ! Ben on verra bien, on va en rester là pour aujourd'hui ». Ces éléments satisfont fortement l'enseignant qui décide de clore l'échange.

⁹ Il peut être insatisfait de la réponse qui risque de s'éloigner de ce à quoi lui veut arriver.

Pour ce qui est de la relation texte-image, l'enseignant montre un attachement plus important au texte.

- M15 Carmina fait penser à qui ?
 E16 **Au petit chaperon rouge.**
 M17 **Elle fait penser au petit chaperon rouge.** Il y a quand même quelque chose qui m'ennuie un petit peu.
 E18 *Ses cheveux.*
 E19 *Le roux.*
 M20 *Non le roux non.*
 E21 *Euh le loup n'a pas apparue dans l'histoire.*
 M22 T'en es sûr.
 E23 Ca fait penser au petit chaperon rouge *parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues.*
 E24 Ben oui, peut-être qu'il y a un loup qui va venir.
 M25 Elle nous rappelle effectivement, peut-être le petit chaperon rouge mais, mais, **son nom de famille c'est ?**
 E26 **Wolf.**
 M27 **Qui signifie ?**

À la question « Carmina fait penser à qui ? » (M15), les élèves mentionnent des critères physiques pour argumenter leur réponse donnée en E16 au petit chaperon rouge : E18 ses cheveux, E19 le roux, E23 parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues. Ces trois réponses ne sont pas données par la lecture du texte mais par les images. L'enseignant en M25 ne formule qu'une satisfaction faible quant à leurs réponses puisqu'il dit d'accord par « elle nous rappelle effectivement », un effectivement contrebalancé de suite par un peut-être, accentué par un mais qui est répété. En effet, ce à quoi l'enseignant veut mener les élèves, c'est l'importance du nom de famille qui lui est donné par le texte « son nom de famille c'est ? » (M27).

Cet attachement au texte se retrouve aussi en :

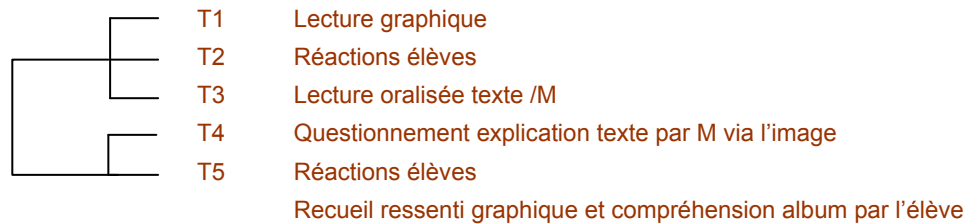
- M64 Enfin il y a quelque chose qui m'intrigue là aussi. Il y a quelque chose que je trouve un peu commun par rapport à ces trois enfants. Qu'est-ce qu'ils ont en commun ?
 ...
 E69 À chaque fois **ils donnent le même mot.**
 M70 **Voilà**, mais encore. **Quelle apparence** ils ont ces trois petits garçons ?
 E71 Ils se cachent.
 M72 **Quelle apparence** ils ont ?
 E73 Ben ils ont pas envie de se montrer.
 M74 **Quelle apparence? Je vous relis** très rapidement. Alors le premier s'appelait ?

M70 à la question posée en M64, l'enseignant exprime son accord par « voilà » à la réponse élève E69 « ils donnent le même mot » et, comme il n'obtient qu'une satisfaction partielle, il continue par une nouvelle question « quelle apparence... » qu'il réitère et puisqu'il n'obtient pas la réponse attendue, il propose une nouvelle lecture M74. Là aussi, les indicateurs langagiers dévoilent ce qui pour lui est important soit, la trace textuelle et ce, par un fonctionnement en cours dialogué.

- *Analyse architecturale et conversationnelle : album Chez elle ou chez elle*

Contrairement aux deux albums précédents, nous ne détaillons pas ici les tours de parole des échanges à propos de l'album au sein de la classe mais nous relevons le cheminement opératoire représenté par T dans la figure 3 ci-dessous et effectué par le biais des échanges verbaux. Ce choix nous semble plus pertinent puisque les cinq temps identifiés dans la figure 3 ci-dessous se retrouvent de façon répétitive tout au long de l'échange.

Figure 3 - Analyse structurale des échanges langagiers - Chez elle ou chez elle



Comme le montre l'analyse architecturale ci-dessus, la structuration de la séance s'effectue dans une alternance entre des temps d'observation de l'album d'un point de vue de sa construction graphique, et des temps de questionnement-explication suite à la lecture oralisée par l'enseignant et les liens à effectuer entre le texte et le graphisme.

Ce travail est une organisation choisie par l'enseignant afin de conduire à l'objectif qu'il poursuit : un recueil individualisé du ressenti élève. À la fin de la séance, il formule la consigne suivante : « vous allez m' écrire tout ce qui vous semble important de dire concernant cet album qu'on vient de lire ensemble, tout ce qui vous semble important de dire, moi je vous ai raconté, vous avez vu vous avez écouté des choses, et vous avez pris des choses, vous avez ressenti des choses, et ben tout ce qui vous semble important vous me l'écrivez ».

L'analyse **structurale des échanges langagiers** montre combien les cinq temps sont subordonnés au but poursuivi, soit recueillir le ressenti des élèves. Ressenti qui sera lui même le déclencheur de la séance suivante.

Pour ce qui est de la relation texte-image, les échanges dans leur globalité font état de l'importance graphique et de l'intérêt de l'observation graphique. L'enseignant questionne constamment la classe par « qu'est-ce qu'on voit ? ou affirme : on voit... ou formule des énoncés de la forme « et quand on arrive à la fin (de la page) qu'est-ce qu'on fait ? » ou encore « et qu'est-ce qu'on voit encore ? » dans le sens de qu'est-ce qu'on revoit qui a déjà été vu ailleurs dans l'album. Tout au long de cette première séance, les élèves participent avec intérêt aux échanges sur l'objet album et ce, pendant cinquante minutes.

La seconde qui a une durée identique, prend appui sur le travail individuel des élèves et tente de mettre un sens à la compréhension de l'histoire narrée en lien avec la construction graphique. L'enseignant lit certains commentaires des élèves, les questionne au regard de l'histoire et de la compréhension collective.

Lorsque les opinions divergent comme lors de l'identification des décors (M : enseignant et E : élève) :

M : pour nous aider on va peut-être essayer de se souvenir des décors de ces personnages de chez ces "elle" là.

L'enseignant redirige les élèves vers l'observation graphique.

M : (...) On se souvient des décors.

E : Oui.

M : Premier décor c'est un décor de quoi ? le premier décor E tu te lèves, **tu montres le livre voilà.**

(...)

M : Ca c'est un premier chez elle, **tout le monde le voit ?**

(...)

M : **Voilà, d'accord** merci alors combien de décors différents ? En fait, combien de maisons différentes ? Allez.

E : Quatre.

M : Quatre, le premier décor, **c'est un décor où il y a plein de quoi ?**

E : De livres.

M : Le deuxième décor, c'est un décor.

Les traces verbales¹⁰ ci-dessus montrent que c'est l'observation graphique qui va donner réponse aux questions posées. Nous pouvons dire ici que l'enseignant axe davantage les élèves vers une observation fine et détaillée de l'image. Ce cheminement opératoire se retrouve autant pour la découverte graphique de l'album que pour la compréhension de l'histoire. À chaque temps identifié en T4, l'enseignant livre des explications en s'appuyant sur des indicateurs graphiques ou sur des indicateurs de construction artistique de cet album de littérature jeunesse.

■ **Écarts et régularités des trois descriptions physiques et langagières**

Les trois études de cas analysées au sein de cet article posent trois dispositifs différents, trois pratiques différentes, trois façons de faire différentes et trois attentes différentes pour un même objectif : approcher la relation texte-image par le biais de l'album de littérature jeunesse au cycle 3. Pour rappel, la recherche¹¹ dans sa globalité n'a jamais eu comme intention de cadrer les pratiques d'enseignement en lien avec la lecture d'albums mais juste celle d'observer ces pratiques afin de pouvoir en extraire une compréhension par l'observation des pratiques effectives. Aussi, toutes libertés didactique et pédagogique étaient laissées à l'appréciation des enseignants. Ceci conduit de fait à des écarts et des régularités, et c'est ce qui nous intéresse au sein de ces analyses. Les écarts et les régularités étant révélateurs de ce en quoi chacun croit, soit les théorèmes en actes dont parle Vergnaud. Le tableau ci-dessous reprend le schème opératoire collectif pour chacun des trois albums étudiés. Bien qu'il soit mené par l'enseignant, il est tout de même collectif puisque les élèves prennent part aux échanges et c'est dans cet espace interactionnel ou, comme le nomme Heinzen (à venir, 2016) *la scène de débat*, que se construit le comment lire, comprendre un album de littérature jeunesse et comment en saisir le lien texte-image. Le schème opératoire est élaboré à partir des traces verbales préalablement analysées. Les régularités sont soulignées dans le tableau pour les identifier. Les théorèmes en actes sont élaborés à partir du faire enseignant et ce sont ces théorèmes en actes qui sont porteurs de l'organisation didactique et pédagogique. Ils sont ce en quoi l'opérateur, ici l'enseignant, croit fortement, croyance élaborée par sa formation, par son expérience, par sa volonté, par sa motivation..., soit les propriétés historico-culturelles dont parlent Félix et Saujat (2007) et qui prennent part à l'activité.

¹⁰ Les traces en gras.

¹¹ Cf. introduction de ce numéro.

Tableau 1 - Schème opératoire collectif

Albums	But, sous-but	Règle action (RA) Prise Informations (PI) Contrôle (C)	Invariants opératoires (Concepts et Théorèmes en actes)
<i>Vu à la télé</i>	<u>But</u> : lire et comprendre un album de littérature jeunesse. <u>Sous-but</u> : élaborer le lien texte-image	RA : si on veut comprendre pleinement l'album de littérature jeunesse alors on allie texte et image PI : la première de couverture, l'image, le titre sont à observer pour affiner la compréhension C : comparer les hypothèses initiales et les résultats finaux permet de mesurer les écarts de compréhension	Texte et image sont interreliés pour avoir une compréhension fine de l'histoire <u>La relation texte-image permet de médiatiser les jeux de langage voulus par l'auteur</u>
<i>Mina Je t'aime</i>	<u>But</u> : lire et comprendre un album de littérature jeunesse. <u>Sous-but</u> : élaborer le lien texte-image	RA : si on veut comprendre pleinement l'album de littérature jeunesse alors on lit et relit le texte pour en prélever les indicateurs langagiers PI : les mots donnent sens à l'image	L'image peut être source d'erreurs dans la compréhension de l'histoire <u>La relation texte-image permet de médiatiser les jeux de langage voulus par l'auteur</u>
<i>Chez elle ou chez elle</i>	<u>But</u> : découvrir graphiquement un album de littérature jeunesse. <u>Sous-but</u> : élaborer le lien texte-image	RA : l'album de littérature jeunesse est un objet artistique alors on le lit en le suivant avec le doigt PI : suivre pas à pas comment l'objet a été construit (page, dessin, style graphique...)	Observer la conception de l'objet album pour en livrer son ressenti et mieux appréhender la compréhension du texte La relation texte-image permet de médiatiser la construction de l'objet album

La description des schèmes opératoires analysée dans le tableau ci-dessus montre deux façons d'œuvrer relativement proches pour les albums *Vu à la télé* et *Mina Je t'aime*. Ce qui porte chacun des enseignants, c'est d'élaborer la relation texte-image tout en laissant percevoir les jeux de langage mis en place par l'auteur. Une différence apparaît cependant au niveau des invariants opératoires : pour *Vu à la télé*, texte et image sont interreliés pour *Mina Je t'aime* l'image peut être source d'erreurs.

Vu à la Télé

M146 : Alors toi **tu vois un lien entre ?**

E149 : **Entre les images et les textes**

M150 : Alors est-ce que tu aurais **compris la même chose si tu n'avais pas eu l'image ?**

Mina Je t'aime

M 25 : Elle nous rappelle effectivement, peut-être le petit chaperon rouge mais, mais, **son nom de famille c'est ?**

E26 : Wolf

M27 : Qui signifie ?

La troisième étude de cas révèle un schème opératoire relativement différent. Le but « découvrir graphiquement un album de littérature jeunesse » diffère de celui des deux autres « lire et

comprendre un album de littérature jeunesse » tout en suivant un même sous-but « élaborer le lien texte-image ».

Aussi, les deux premiers effectuent un travail plutôt habituel du travail de classe bien que, comme le décrit Altet (2008) ce type de situation présente des limites dans la gestion des échanges maître/élèves car c'est le maître qui occupe largement la scène de parole. Ce qui est probablement un effet de la contrainte matérielle ; celui d'un album unique pour la classe car les albums restent des supports économiquement coûteux. Le troisième enseignant place l'album de littérature jeunesse comme un objet artistique et axe ses demandes et ses interventions pour asseoir l'idée du comment comprendre un album de littérature jeunesse en l'observant, en en saisissant sa construction artistique et iconographie avant même de s'intéresser de façon approfondie à la partie textuelle de celui-ci.

Conclusion

L'activité enseignante est une activité complexe. Durand (1998) montre cette complexité en déclinant ses buts multiples qui sont enchâssés les uns aux autres pour atteindre un but essentiel : faire apprendre. Pour cela, l'enseignant se doit d'obtenir calme et engouement des élèves. Une fois la gestion de la classe maîtrisée, alors il semble que ce soit suffisamment régulateur pour obtenir un autre but hiérarchiquement supérieur au précédent : induire du développement cognitif chez les élèves, et ce en tenant compte des savoirs en jeu. Les études de cas analysées montrent les divers schèmes opératoires collectifs et révèlent ainsi ce que les élèves seront amenés à construire dans ce qui est central : la relation texte-image dans l'album de littérature jeunesse. Ceci dit, chez l'apprenant, le schème s'individualise-t-il par le schème opératoire collectif ? Aux buts exprimés par Durand pouvons-nous dire que la pratique enseignante a comme autre but, celui de construire des schèmes collectifs pour impulser le développement de schèmes individuels ? Si la recherche l'avait permis, il aurait été intéressant de vérifier comment le schème opératoire collectif posé par le travail de la classe, bien qu'orienté par l'enseignant, est intégré ou non par l'élève. Si nous n'en avons pas une trace effective par un travail individuel post séance, nous avons quelques réponses réactives d'élèves lors du travail collectif et des déclarations d'élèves quant à leurs comportements de lecteur. En effet, nous avons au cours de notre recherche pris appui sur deux groupes¹² témoins d'élèves de cycle 3 à qui nous avons soumis les albums de notre recueil et auxquels nous avons posé des questions suite à nos observations, afin d'entendre ce qu'ils disent de la relation texte-image. Sur les deux classes, tous les élèves, soit 43, déclarent observer texte et image mais pas tous de la même manière. Nous avons extrait quatre profils : les élèves qui regardent l'image puis le texte (11/43), le texte puis l'image (26/43), parfois le texte en premier et parfois l'image en premier (5/43), le texte et l'image en simultané (1/43). 80% d'entre eux estiment que l'image est aidante, elle permet d'approfondir la compréhension du texte ou de saisir le texte plus facilement. Il n'a jamais été question ni de source d'erreurs provoquées par l'image, ni d'album vu comme un objet artistique. Cependant, contrairement au travail de classe effectué dans notre corpus, les élèves témoins ont pu lire en une fois tout l'album de littérature jeunesse *Mina Je t'aime*, ce qui est probablement aussi un élément facilitateur face à la confusion qui peut se poser à propos du personnage de Carmina. Si l'album de littérature de jeunesse n'a jamais été défini comme un objet artistique, les divers élèves ont réussi à dégager les émotions que la lecture de certains albums engendrait chez eux et ce, notamment par le biais de couleurs, ou de petits personnages tel le rat dont il est question dans l'album *Vu à la Télé* ou encore, le plaisir de découvrir certains objets telles les chaussures dans l'album *Chez elle ou chez elle*. Ces indicateurs sont bien des indicateurs porteurs de la dimension esthétique et émotionnelle de l'album, deux attraits caractéristiques de l'objet artistique.

¹² Les deux groupes témoins sont issus de deux classes différentes de deux écoles différentes : une école de ville et une école de périphérie. Le nombre d'élèves est de 25 élèves dans l'une et 18 dans l'autre. Ils ont tous fait une lecture individuelle des albums. La classe de 25 a répondu à des entretiens en groupe de trois élèves et les 18 individuellement. Les mêmes questions ont été posées à chacune des classes et à chaque élève en groupe ou individuellement. L'entretien était axé sur des entrées de ressenti, de compréhension, de sens de lecture (texte-image ou image-texte ou texte en solo ou image en solo ou autre), et une liberté de suggestions quant aux albums. Les entretiens étaient menés par les chercheurs au sein même de l'école.

En somme, nous pouvons dire que les situations collectives, si elles permettent d'élaborer collectivement des schèmes opératoires proposés par l'enseignant meneur de la situation, créent également des schèmes individuels chez les apprenants.

Bibliographie

BETH E.W. & PIAGET J. (1961), *Épistémologie mathématique et psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

DE ALMEIDA J. & SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (1998), « Conception Assistée par le Dialogue : des interactions verbales aux règles de fonctionnement du pilote d'un multi-robot », *Communications interactives dans les groupes de travail*, K. Kostulski & A.Trognon, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.159-182.

DURAND M. (1998), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

HEINZEN S. (à paraître), « Caractérisation et modélisation d'une situation communicative particulière : la discussion à visée philosophique », *Recherches en Education*, numéro coordonné par E. Auriac & V. Saint-Dizier.

FELIX C. & SAUJAT F. (2007), *Les débuts dans le métier enseignant*, Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Actes du colloque.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990 et 1992), *Les interactions verbales*, tomes I et II, Paris, A. Colin.

KOSTULSKI K. & TROGNON A. (1998), « Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale », *Communications interactives dans les groupes de travail*, K. Kostulski & A.Trognon, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.59-101.

KOSTULSKI K. & TROGNON A. (1999), *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.159-182.

PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

PIAGET J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 9^e édition.

PIAGET J. (2005), *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 6^e édition.

ROGALSKI J. (2003), « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°23(4).

ROULET E. (1999), *La description de l'organisation du discours*, Saint-Jean-de-Braye, Didier.

SPIGOLON G. & SPECOGNA A. (2000), « Compétences sociales et cognitives en construction : comment décrire la collaboration des interlocuteurs en séance de langage ? », *Psychologie Française*, volume 45 n°3, p.209-218.

SPECOGNA A. (2007), « Comment l'analyse interlocutoire et la didactique professionnelle rendent compte de l'activité d'un formateur de la formation professionnelle », *Enseigner dans l'Interaction*, A. Specogna, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

SPECOGNA A. (2013), « Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.95-113.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2013), « L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.75-94.

TROGNON A. & BRASSAC C. (1992), « L'enchaînement conversationnel », *Cahiers de Linguistique Française*, n°13, p.76-107.

TROGNON A. & KOSTULSKI K. (1996), « L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux », *Connexions*, n°68, p.73-115.

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactiques des mathématiques*, n°10(2), p.133-170.

TROGNON A. & KOSTULSKI K. (1999), « Éléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle », *Psychologie Française*, n°44, 4, p.307-318.

VINATIER I. & ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon & Brigitte Marin¹

Résumé

À partir d'une enquête par questionnaire (n=284) l'article développe ce qui change ou perdure en cycle 3 par rapport aux niveaux inférieurs quant aux choix de lecture que les enseignants font pour leurs élèves. Plus précisément, sur le plan sociologique, ce sont les différences en la matière entre les contextes d'exercice (en ZEP / hors ZEP) qui sont étudiées pour comprendre les choix différents de lectures. L'enquête a mobilisé un grain d'analyse fin pour le niveau quantitatif, avec une analyse qualitative de chaque ouvrage cité, afin d'étudier la répartition sociologique de l'utilisation de livres et d'albums qui peuvent apparaître faciles ou difficiles pour les différentes classes qui composent le cycle 3.

La littérature de jeunesse, après avoir été longtemps tenue en suspicion par l'école primaire, qui lui préférait des extraits d'œuvres « pour adultes » avec des illustrations limitées, a vu changer le regard porté sur elle en étant adoptée dans nombre de classes. Ce basculement (Chartier, 2008), s'il s'est fait par étapes successives dans les instructions officielles², ne fait que confirmer l'importance plus grande qu'ont prise ces pratiques. Cette évolution apparaît avec la constitution en 2002 de listes officielles, d'une nouvelle discipline et d'une épreuve au concours suscitant des débats ultérieurs sur son statut (persistance ou pas, discipline à part ou pas...). Beaucoup de publications de recherche ont porté sur les œuvres, et sur l'album en particulier, qui a fait l'objet d'un champ de création particulièrement investi et légitimé. Si ces travaux comportent nombre de prescriptions sur les usages possibles à l'école primaire, on sait peu de choses des pratiques effectives des enseignants : seules quelques publications didactiques évoquent des résultats d'enquêtes par observation dans les classes³, et nous ne connaissons, sur le plan quantitatif, qu'une seule enquête par questionnaire réalisée auprès d'enseignants de Gironde (Louichon, 2008)⁴. Cette dernière portant sur l'application des programmes de 2002 en cycle 3, nous comparerons nos résultats à celle-ci. En effet, notre propre recherche a visé, dans une optique plus sociologique, à comprendre quels sont les usages de la littérature de jeunesse et des albums en particulier à l'école primaire, selon les profils des enseignants et les contextes des établissements (en éducation prioritaire ou non). Nous centrons le propos sur ce qui caractérise les pratiques du cycle 3 par rapport aux cycles précédents.

Notre enquête⁵ vise donc à mieux connaître le répertoire des supports et des pratiques actuelles en matière de littérature de jeunesse, et d'album en particulier. Elle s'insère en même temps dans des préoccupations concernant la construction des inégalités d'apprentissage, à l'intersection de pratiques sociofamiliales des élèves et des pratiques scolaires (Rochex & Crinon, 2011). Si les recherches précédentes sur les œuvres seules ont étudié les difficultés à surmonter lors de la lecture, et si cette dimension de traitement des difficultés des œuvres existe aussi dans les enquêtes par observation, il ne s'agit là que de situations sur quelques livres précis. On ne sait pas si les œuvres proposées à des élèves d'établissement au contexte social

¹ Maître de conférences et professeurs des universités, ESCOL-CIRCEFT.

² Par exemple sur les I.O. de 1992 et 1995, voir Reuter (1996).

³ Des publications en la matière commencent à paraître, dans des numéros spéciaux de revues (Repères, 2008 ; Diptyque, 2009), et dans des articles spécifiques (Boiron & Bensala, 2004 ; Cèbe, 2009).

⁴ Pour le collège, et toujours à propos uniquement du répertoire littéraire, il existe une étude de référence, déjà ancienne (Manesse & Grellet, 1994).

⁵ Les auteurs remercient vivement Séverine Kakpo et Dafne Aviles qui ont saisi les réponses au questionnaire.

contrasté véhiculent des exigences similaires ou inégales, l'enquête quantitative existante ne catégorisant les titres cités que par genre (roman, album, poésie...). C'est précisément cette question que nous avons visé à éclaircir, malgré toutes les limites de notre enquête.

1. L'enquête et ses limites

Si notre propos, en phase avec le questionnement du dossier, est ciblé sur le cycle 3, notre questionnaire (recueilli en 2009-2010 et 2010-2011) s'adressait à l'ensemble des enseignants de primaire, parmi lesquels ceux de cycle 3 ont le moins répondu (N=53), malgré les relances, ce qui est indicatif de la place accordée à la littérature de jeunesse dans les différents cycles.

Tableau 1 - Effectifs des enseignants enquêtés⁶

	Effectifs	%
Non-réponses (NR) et autres	34	/
Cycle 1	110	38,1
Cycle 2	126	43,6
Cycle 3	53	18,3
Répondants	284	/

De plus, notre sollicitation pour remplir le questionnaire a été relayée par des listes de diffusion militantes⁷ qui promeuvent l'utilisation de la littérature de jeunesse : les questionnaires qui ont été reçus par cette voie sont donc susceptibles d'être le fait d'enseignants particulièrement passionnés. Nous avons veillé à équilibrer le corpus en recueillant particulièrement auprès de néo-titulaires en année de stage, et d'enseignants moins passionnés par la littérature de jeunesse, grâce à des relais dans des circonscriptions, lors de stages IUFM et de formation pédagogiques, ce qui explique que la moitié des répondants exercent dans l'académie de Créteil. En outre, nous avons, dans des proportions sensiblement équivalentes pour chaque cycle, des questionnaires venant de contextes sociaux d'exercice différents (28% en ZEP⁸ – voir tableau 2) et auprès d'enseignants d'âge et d'ancienneté variés (même si en cycle 3, les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience sont proportionnellement un peu plus nombreux à avoir répondu que dans les cycles précédents).

Tableau 2 - Répartition par cycle et critère ZEP des 284 questionnaires

	NR	ZEP	Hors ZEP	Total	ZEP %
NR et autres	9	8	17	34	23,5%
Cycle 1	/	33	77	110	30,0%
Cycle 2	1	35	90	126	27,8%
Cycle 3	/	14	39	53	26,4%
Répondants	10	80	194	284	28,2%

⁶ Le total des effectifs des trois cycles est supérieur au nombre de répondants en raison des classes à niveaux multiples. Les « Non-réponses » (NR dans tout l'article) concernant le cycle d'exercice correspondent à des questionnaires qui n'indiquent pas cette information ou à des enseignants qui sont dans des situations particulières n'ayant pas une classe spécifique en charge (maître E ou Remplaçant titulaire par exemple). Cette remarque vaut pour tous les tableaux suivants qui montrent la répartition des réponses par cycles.

⁷ Merci au GFEN, au SNUIPP et au CRILJ d'Orléans-Tours.

⁸ Le label ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) n'existe plus officiellement, nous l'utilisons pour désigner de façon groupée les différents dispositifs de la politique d'éducation prioritaire.

Notre corpus n'a pas prétention à être représentatif de la population des enseignants du pays. Nos conclusions seront prudentes, nous n'avions pas la quantité nécessaire pour une analyse multivariée poussée. Pour autant, sur les questions posées, qui nous semblent essentielles, en l'absence d'autres recherches, nos résultats sont de nature à bousculer quelques impensés et à inviter à poursuivre dans cette voie de recherche.

2. Le répertoire de livres

■ Les genres utilisés

Quels sont les genres privilégiés par ces enseignants dans leurs choix ? Nous avons d'abord classé ces titres en fonction des catégories génériques proposées par les listes de référence de l'Éducation nationale (voir dans les tableaux 3 et 4 les premières lignes jusqu'à « Théâtre »). À ces catégories qui ressortissent à la littérature, nous avons ajouté d'autres catégories nécessitées par la nature de certains des titres cités : documentaires ; journaux et revues ; manuels et périphériques ; livres-jeux ; DVD et films.

Tableau 3 - Répartition des titres en fonction du genre⁹

	NR	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Ensemble
Albums sans texte	3	7	4	1	12
Albums	40	104	122	35	217
BD	2	/	2	4	7
Contes	16	19	34	35	63
Poésie	/	2	2	/	3
Romans	16	6	42	76	113
Théâtre	/	/	1	3	4
Documentaires	2	16	20	5	34
Journaux	1	5	6	4	13
Manuels	6	1	22	20	43
Livres-jeux	1	5	4	1	6
DVD	4	2	2	2	8
Total	91	167	261	186	523

Tableau 4 - Répartition des occurrences en fonction du genre

	NR	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Ensemble
Albums sans texte	3	9	7	1	20
Albums	52	150	169	40	411
BD	3	0	2	4	9
Contes	22	56	68	44	190
Poésie	0	4	2	0	6
Romans	19	5	48	101	173
Théâtre	0	0	1	3	4
Documentaires	2	17	20	5	44
Journaux	1	5	9	4	19
Manuels	7	1	35	23	66
Livres-jeux	1	11	8	1	21
DVD	4	2	2	3	11
Total	114	260	371	229	974

⁹ Ici encore, certains enseignants exerçant dans des classes à plusieurs niveaux, sont comptés plusieurs fois.

Comme on le voit en comparant les colonnes de chaque tableau 3 et 4, les enseignants de cycle 3 utilisent d'abord des romans (40,9% des titres cités ; 44,1% des occurrences)¹⁰, cette pratique du roman apparaissant fort logiquement, à un degré moindre, au cycle 2. Mais à la différence de l'enquête de 2005-2006 (Louichon, 2008, p.26), où 5 titres d'albums seulement apparaissaient sur 432 cités comme étant lus par l'ensemble de la classe, les enseignants de notre questionnaire déclarent un usage bien plus fréquent des albums (18,8% des titres ; 17,5% des occurrences) et des contes (18,8% des titres cités ; 19,2% des occurrences), ces pratiques marquant une continuité des cycles précédents où ce sont les genres les plus utilisés. Si la constitution différente des corpus constitue une part d'explication (avec la réalité de l'Académie de Créteil et des pratiques en ZEP, nous y reviendrons), il y a peut-être aussi un effet de l'influence progressive au cours du temps de la manière dont sont entendues les incitations à utiliser la littérature de jeunesse. Enfin, nous élargissons le constat de l'enquête de Louichon aux trois cycles : certains genres de livres sont quasiment inutilisés : BD, théâtre, poésie.

■ Les ouvrages utilisés et ceux des listes officielles

La comparaison des tableaux 3 et 4 montre une grande dispersion des titres lus, car l'écart entre le nombre de titres et le nombre d'occurrences est réduit : le nombre de titres cités plusieurs fois est limité. Au sein des genres privilégiés, la diversité des choix d'œuvres est importante.

Ce constat est renforcé par l'analyse des correspondances avec la « liste de référence » de l'Éducation nationale, proposée pour le cycle 3 en 2002, liste modifiée en 2004, puis en 2007. Ces listes, toujours en ligne sur le site Web du ministère au moment de l'enquête, sont censées faire autorité. Nous avons regardé, parmi les ouvrages figurant dans les listes, ceux cités par nos répondants, puis parmi les ouvrages cités par nos répondants, lesquels se trouvent dans les listes du ministère de l'Éducation nationale (en regroupant les versions successives, pour voir l'impact des prescriptions, indifféremment du caractère plus ou moins récent de celles-ci).

Tableau 5 - Les titres cités appartenant aux listes Éducation nationale Cycle 3¹¹

(Pour les seuls enseignants de cycle 3)	Nombre de titres des listes C3 non cités	Nombre de titres cités appartenant à l'une des listes C3	Nombre de titres cités n'appartenant pas à l'une des listes C3	Nombre d'occurrences appartenant à l'une des listes C3	Nombre d'occurrences n'appartenant pas à l'une des listes C3
Albums	67	9	24	11	29
BD	28	/	4	/	4
Contes et fables	24	24	11	30	14
Poésie	46	0	0	0	0
Romans et récits illustrés	112	24	52	41	60
Théâtre	23	1	2	1	2
(Titre non précisé)	/	1	/	1	/
Total	300	59	93	84	109

¹⁰ Ces constats étaient les mêmes dans l'enquête de Louichon (2008) effectuée en 2005-2006 auprès de 452 professeurs des écoles exerçant en cycle 3 en Gironde. Les enseignants interrogés avaient notamment à citer les titres de séries de livres disponibles dans leur classe, d'autre part le titre d'une œuvre complète lue depuis le début de l'année avec les élèves. L'essentiel des titres cités relève du roman.

¹¹ Les totaux en colonne sont ici inférieurs à ceux de ceux des tableaux 2 et 3 car nous n'avons conservé que les catégories de la liste officielle, en retirant les titres et occurrences des catégories que nous avons ajoutées (documentaires, journaux, etc.).

À l'exception des contes et fables, dont le répertoire est plus limité, pour les autres genres, surtout les plus utilisés, l'influence de ces listes est donc toute relative¹². Les enseignants utilisent plus d'ouvrages hors liste que d'ouvrages pris dans les listes de référence. En outre, lorsqu'ils utilisent des livres de la liste, il s'agit surtout de livres soit patrimoniaux (mais rien ne permet de dire si ce sont les éditions recommandées par la liste qui sont choisies ou des adaptations plus « grand public »), soit dont le succès est installé depuis longtemps et dont on peut penser qu'ils n'ont pas eu vraiment besoin de figurer dans la liste pour entrer dans le répertoire de référence des enseignants (Friot, Pennac, Ungerer sont ainsi parmi les plus cités...). En cela, les enseignants du cycle 3 ne sont pas particuliers : le constat est le même chez les enseignants de cycle 2 (où existent également des listes officielles), plus nombreux dans notre corpus.

D'autres influences paraissent tout aussi présentes, comme les éditeurs scolaires qui proposent des récits situés à des périodes historiques ciblées par le programme d'histoire, permettant de conjuguer les impératifs de disciplines différentes.

Cependant le nombre de ces livres qui appartiendraient ainsi à une culture commune reste très réduit. Faut-il faire l'hypothèse que l'un des effets de l'existence des listes a été d'engager les enseignants vers une utilisation large de la création contemporaine, indépendamment du « label de qualité » que constituerait l'affichage dans les listes ministérielles ? Cela expliquerait l'éclatement des références, la grande diversité de titres.

Les titres cités par les enseignants de cycle 3 montrent la priorité accordée à certains genres littéraires, comme le roman policier, le fantastique et le conte, ou encore des récits qui se veulent humoristiques ou burlesques. En revanche sont absents d'autres genres pourtant très représentés dans la littérature de jeunesse : le roman d'expérience personnelle, le roman d'aventures... La création contemporaine prévaut sur les récits patrimonialisés. Et les seuls romans classiques de la littérature de jeunesse du XIX^e siècle, cités une fois chacun, sont *Robinson Crusoë* (Defoe), *L'appel de la forêt* (London), *Robin des bois* (pas d'édition ni d'auteur précisés), lus hors ZEP tandis qu'en ZEP ont été lus *Fifi Brindacier* (Lindgren) et *Le petit Nicolas* (Gosciny et Sempé), qui bien que moins ancien, a fait l'objet d'une patrimonialisation. Le seul titre « ancien » qui est cité au moins deux fois est « Histoires comme ça », rien ne permettant de savoir si quelques nouvelles ou toutes ont été lues ; et on peut ajouter deux nouvelles différentes de Daudet qui, comme Kipling, est lu exclusivement hors ZEP. Si, dans ces choix de rareté des textes patrimoniaux de la littérature de jeunesse, des critères de longueur des œuvres peuvent entrer en ligne de compte, ils ne peuvent cependant suffire à les expliquer (la taille des ouvrages n'a pas été prise en compte dans notre codage quantitatif, il pourrait être pertinent de le faire). Nos effectifs sont trop faibles pour l'affirmer, mais il serait intéressant de vérifier, à partir de nos données, si les romans d'aventures et les auteurs classiques sont aujourd'hui l'apanage des classes hors ZEP, tandis que les enseignants de ZEP seraient plus enclins à présenter des récits d'enfants facétieux, dont les chapitres peuvent être lus relativement isolément.

¹² Dans l'enquête de Louichon (2008) au contraire, la majorité des titres cités provenaient de la liste de référence (58,3 % des citations). Effet d'un relai local particulièrement puissant des injonctions institutionnelles ? Ou inversement effet de notre mode de recueil ? Ou bien érosion de l'influence de la liste, trois ans plus tard, après une modification des instructions officielles en vigueur, et dans un contexte où l'accent est plutôt mis, dans le discours du ministère, sur un « retour aux fondamentaux » que sur la lecture d'œuvres ?

Tableau 6 - Romans et auteurs cités au moins deux fois

(Pour les seuls enseignants de cycle 3)	ZEP	Hors ZEP	Total occurrences
Dahl. Charlie et la chocolaterie	1	5	6
Friot. Histoires pressées	2	3	5
Villard. Les doigts rouges	2	2	4
Kipling. Histoires comme ça	/	4	4
Morgenstern. Joker	1	2	3
Desplechin. Verte	/	2	2
Mourlevat. L'enfant Océan	1	1	2
Murail, Gay. Le hollandais sans peine	1	1	2
Pennac. L'œil du loup	/	2	2
Piquemal. Le Jobard	1	1	2
Schädlich. Le coupeur de mots	1	1	2
Ternaux, Boiry. Le secret de la Joconde	/	2	2
Thiès. Pas de whisky pour Méphisto	/	2	2
Villard. Menace dans la nuit	1	1	2
Dahl. 3 autres titres différents	2	1	3
Ben Kemoun. 2 romans	/	2	2
Daudet. 2 ouvrages publiant chacun une seule nouvelle	/	2	2

Pour les albums, en cycle 3, l'éclatement des références est tel, sur un nombre d'ouvrages limité, que si l'on retrouve des auteurs vedettes de la littérature de jeunesse (Ungerer, Pommaux, Browne...), un palmarès de titres utilisés, comme nous venons de le faire avec les romans et recueils de nouvelles, donne trop peu d'indications. Par contre, le type de forme de lecture que sollicitent les ouvrages narratifs, quel que soit leur genre, apporte un autre regard, y compris sur la place des titres « patrimoniaux ».

3. Répertoire et exigences littéraires

En effet, au-delà des catégories utilisées dans les analyses précédentes (genres, littérature patrimoniale), nous voudrions à présent caractériser les ouvrages utilisés par les maîtres de manière à mieux comprendre les différences qui peuvent potentiellement exister dans le type d'exigences intellectuelles et culturelles que l'on entraîne les élèves à fréquenter.

En effet, nos recherches précédentes sur les supports pédagogiques (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Bonnéry, 2010, 2011), qu'ils soient ouvrages de littérature de jeunesse, manuels ou autres, nous conduisent à les envisager comme des supports de l'activité intellectuelle et culturelle. Les significations possibles déposées dans le livre ne sont pas infinies, mais limitées par la matérialité des indices sémiotiques (texte, image, typographie, mise en page...), néanmoins ces significations varient selon les connaissances et habitudes du lecteur. Il ne s'agit pas ici de conclure à partir du simple choix des supports, car l'usage qui est fait du même ouvrage, ici non pris en compte, varie et peut conduire à des apprentissages inégaux. Mais on peut aussi penser que le recours exclusif à des ouvrages les plus simples ne prépare pas les élèves à entrer dans les formes les plus complexes de littératie lorsqu'ils n'ont que l'école pour les y conduire, comme c'est le plus souvent le cas en ZEP.

Pour identifier les exigences littéraires (les exigences liées à la forme de l'écrit) des ouvrages¹³, nous avons repris les critères élaborés dans des étapes précédentes de nos recherches sur les supports pédagogiques et la littérature de jeunesse, distinguant deux grandes polarités.

D'un côté, les ouvrages que nous désignerons par l'acronyme OSR (Ouvrages Sollicitant une grande Réflexivité), généralement produits dans les vingt-cinq dernières années, contiennent des éléments hétérogènes que le lecteur peut ou doit mobiliser non pas tels qu'ils sont donnés, mais en les mettant en relation, pour déduire un sens caché, pour produire des discours qui ne sont pas délivrés explicitement par l'ouvrage. S'ils peuvent parfois être lus « au premier degré », ils permettent et encouragent des niveaux de lecture plus élaborés, fortement inégaux des premiers. De l'autre côté, des ouvrages que nous désignerons par l'acronyme OPAPreD (Ouvrages Principalement Accessibles au Premier Degré) dans lesquels on délivre assez explicitement au lecteur l'essentiel des significations possibles. Les critères à l'œuvre sont les suivants :

- l'OPAPreD désigne les liens « intratextuels » à opérer entre les éléments narratifs de l'histoire (intentions des personnages, rebondissements...) et la conclusion ou la morale (l'oralisation du texte « dit » le sens principal de l'histoire), tandis que l'OSR fournit des indices que le lecteur doit articuler dans un discours non délivré pour saisir les liens logiques et conclusions possibles, ou encore les sens complémentaires ou contradictoires ;
- l'OPAPreD raconte l'histoire de personnages dont il n'est pas nécessaire de savoir quel est le comportement habituel ou archétypique, donc sans « intertextualité » nécessaire, tandis que l'OSR joue avec les codes (voire les tourne en dérision) en sollicitant l'appréhension nécessaire des comportements des personnages de l'histoire racontée à partir des comportements habituels de ce type de personnage ou des types de « techniques narratives » (propres à un genre littéraire ; Tauveron, 2002) supposés être connus ;
- l'OPAPreD fournit au lecteur un discours relativement cohérent et homogène entre les différents indices sémiotiques univoques (textes, images, typographie et mise en page sont redondants ou dans une relation d'étayage ; genre harmonisé de discours) ; l'OSR ne délivre pas « tout prêts » les discours qui organisent les éléments, c'est au lecteur de les produire, à partir d'éléments hétérogènes discursivement et sémiotiquement, utilisés dans l'ouvrage comme des indices qui sont à identifier et à articuler à partir de connaissances prérequis : cela participe du jeu narratif volontairement polysémique.

Nous nous sommes limités ici aux ouvrages narratifs que sont les Albums, Albums sans titre, Contes et Romans. Nous avons pris en compte deux types d'occurrences. D'une part, les titres d'ouvrages cités au moins trois fois que nous avons systématiquement classés entre OPAPreD et OSR¹⁴. D'autre part, pour les titres cités une ou deux fois, nous avons opéré ce même classement lorsqu'ils pouvaient faire partie d'un regroupement ultérieur dans la même catégorie. Par exemple, la série des « loups » de Geoffroy de Pennart a été regroupée et classée dans les OSR, puisque ces albums jouent avec les codes du conte et les archétypes de façon assez implicite. Le détail de ces regroupements ne sera pas ici développé, mais les titres qui ont pu être regroupés OSR et OPAPreD pour le même auteur ou pour des genres (« contes classiques divers » notamment) sont pris en compte. Enfin, nous y reviendrons, nous avons subdivisé la catégorie OPAPreD entre d'un côté les œuvres relevant du patrimoine, essentiellement les contes, car leur poids était si important qu'elles méritaient d'être distinguées des autres OPAPreD.

¹³ Le caractère écrit ou oral de l'histoire racontée semble participer à des différences de socialisation : on sait par exemple que les élèves de seconde ont plus de facilité avec les exigences littéraires du lycée quand ils ont été habitués à des histoires lues, prêtant attention aux formes écrites, plutôt qu'à des histoires racontées (Renard, 2011).

¹⁴ Un seul titre avec une occurrence supérieure ou égale à trois n'a pas pu être classé, c'est « La soupe au caillou », qui, sans autre précision, ne peut l'être, certaines adaptations de ce conte en album étant réalisées « au premier degré », par exemple les ruses des personnages étant explicitées, tandis que d'autres sollicitent bien davantage du lecteur et de son accompagnateur adulte, qu'ils recomposent des éléments et des indices non explicites.

Les genres d'ouvrages retenus comptent, sur l'ensemble des questionnaires, 405 titres sur les 559¹⁵ titres différents d'ouvrages cités. Sur ces 405 titres, nous avons pu classer 214 titres dans nos catégories OPAPreD et OSR, soit 52,81% des genres retenus. En comptant les occurrences, sur les 881¹⁶ concernant l'ensemble des titres, 675 sont retenues sur la sélection opérée dans les genres d'ouvrages. Les titres classés selon leurs exigences littératiées représentent 475 occurrences, soit plus de la moitié des occurrences générales et 70,4% des occurrences pour les genres d'ouvrages retenus.

Un premier constat s'impose : la répartition est presque égale entre les titres classés selon leurs exigences littératiées. Mais en moyenne, chacun des titres OPAPreD, sollicitant le moins de réflexivité, est plus fréquemment utilisé.

Tableau 7 - Répartition des exigences littératiées entre les titres et entre les occurrences de titres

	OPAPreD	OSR	Total
Nombre de titres (% en ligne)	106 (49,5%)	108 (50,5%)	214 (100%)
Nombre d'occurrences (% en ligne)	276 (58,1%)	199 (41,9%)	475 (100%)

Assez logiquement, comme le montre le tableau 8, la part des titres dont les exigences littératiées sont les plus élevées vont croissant avec l'âge des enfants. Cette catégorisation permet de mieux saisir les différences selon que les répondants exercent en ZEP ou pas.

Tableau 8 - Répartition des occurrences de titres selon les exigences littératiées selon les cycles

	NR	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Total
OPAPreD	57,4%	69,2%	57,2%	51,3%	59,3%
OSR	42,6%	30,8%	42,8%	48,7%	40,7%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4. Répertoire et milieux d'exercice

Qu'en est-il maintenant des différences de répertoire selon les contextes d'exercice ? Le nombre de titres cités par enseignant est en moyenne un peu plus réduit en ZEP, mais l'écart est faible.

Tableau 9 - Nombre d'ouvrages utilisés selon le milieu d'exercice

	ZEP	Hors ZEP	Total
Nombre d'enseignants	80	194	274
Nombre d'occurrences des ouvrages	219	586	805
Nombre moyen d'occurrences par enseignant	2,7	3,0	2,9

¹⁵ Rappel : ce chiffre diffère du total en ligne du tableau 3 car, dans ce dernier, les enseignants de classes multiples étaient inévitablement comptés plusieurs fois, tandis qu'ici, comme nous ne distinguons pas les cycles, ils ne sont comptés qu'une fois.

¹⁶ Même remarque que précédemment pour la différence entre ce total et le total du tableau 4. En outre, le tableau 10 ne prend pas en compte les 10 non-réponses à la question « ZEP / hors ZEP », ici comptés.

En revanche, des différences apparaissent si l'on examine le genre d'ouvrages lus.

Tableau 10 - Nombre d'occurrences d'ouvrages utilisés par genre selon le milieu d'exercice

	ZEP (N=80)		Hors ZEP (N=194)		Total (N=274)	
Albums sans texte	5	(2,3%)	11	(1,9%)	16	(2,2%)
Albums	93	(42,5%)	228	(38,9%)	321	(40,4%)
BD	2	(0,9%)	6	(1,0%)	8	(1,1%)
Contes	46	(21,0%)	108	(18,4%)	154	(18,8%)
Poésie	1	(0,5%)	4	(0,7%)	5	(0,6%)
Romans	33	(15,1%)	124	(21,2%)	157	(19,5%)
Théâtre	3	(1,4%)	1	(0,2%)	4	(0,5%)
Documentaires	6	(2,7%)	30	(5,1%)	36	(4,3%)
Journaux	6	(2,7%)	11	(1,9%)	17	(2,0%)
Manuels	16	(7,3%)	48	(8,2%)	64	(7,8%)
Livres-jeux	5	(2,3%)	9	(1,5%)	14	(1,8%)
DVD	3	(1,4%)	6	(1,0%)	9	(1,1%)
Total	219	(100,0%)	586	(100,0%)	805	(100,0%)

De façon transversale aux cycles, en ZEP, on utilise davantage d'albums, avec ou sans texte, et de contes, mais moins de romans et de documentaires. Si l'on compare maintenant les usages des ouvrages aux caractéristiques littéraires différentes, d'autres constats apparaissent.

D'abord, en moyenne, un écart existe, bien que d'ampleur limitée, selon le contexte (tableau 11). Les ouvrages sollicitant une réflexivité élaborée sont moins utilisés en ZEP (- 4,5%) que hors ZEP. Mais des différences beaucoup plus nettes apparaissent si l'on subdivise plus finement la catégorie OPAPreD en deux sous-catégories. D'abord, un ensemble d'œuvres du patrimoine des contes, qui ne sollicitent pas des dispositions littéraires très élaborées (mais participent de la culture commune), est très présent ; ces titres, qui sont regroupés sous l'appellation « OPAPreD ET patrimoine », sont utilisés avec une fréquence équivalente en ZEP (22,3%) et hors ZEP (23,8%). Au contraire, l'écart s'avère important (+ 6,1% en ZEP) en ce qui concerne l'utilisation des autres ouvrages sollicitant une moindre réflexivité (« OPAPreD sans patrimoine »).

Tableau 11 - Part d'ouvrages utilisés selon leur complexité et selon le milieu d'exercice

	En ZEP	Hors ZEP
OPAPreD sans patrimoine	39,2%	33,1%
OPAPreD ET patrimoine	22,3%	23,8%
OSR	38,5%	43,0%
Total	100,0%	100,0%

Cette tendance varie selon les cycles (tableau 12). En cycle 3, qui nous préoccupe ici au premier chef, les OSR représentent en ZEP 6,5% des lectures en moins qu'en dehors des ZEP, où ces ouvrages « difficiles » constituent pas moins de la moitié des lectures d'albums et de romans. Une explication réside peut-être dans les cycles précédents, car les enseignants de cycle 3 reçoivent en ZEP des élèves qui, en cycle 1, ont lu bien moins de contes (OPAPreD ET patrimoine) et ont dû commencer à « rattraper » l'appropriation de la culture commune en cycle 2 et poursuivre en cycle 3. Ce retard de départ pourrait être lié (à vérifier par des entretiens) à la vision que pourraient avoir les enseignants de leurs élèves en ZEP au cycle 1, axant davantage sur les récits d'enfants dans leur vie quotidienne (la plupart des titres « OPAPreD sans patrimoine » en cycle 1), permettant d'aborder du vocabulaire (vêtements, environnement domestique), plutôt que sur l'intégration à la culture commune par le patrimoine (de contes à cet âge-là) dès les premières années de scolarité. Tandis que hors ZEP, les maîtres de cycle 1 insisteraient moins sur des récits du quotidien ; peut-être que le livre est alors moins l'occasion d'aborder d'autres contenus que d'initier à des trames narratives. Il y a aussi manifestement l'idée que les élèves de ZEP ne peuvent pas lire des albums trop difficiles, le faible poids des OSR se retrouvant à tous les cycles.

Tableau 12 - Part d'occurrences pour chaque cycle, selon les exigences des ouvrages en ZEP et hors ZEP¹⁷

<i>Cycle 1</i>	<i>En ZEP</i>	<i>Hors ZEP</i>
OPAPreD sans patrimoine	48,1%	36,5%
OPAPreD ET patrimoine	21,2%	32,7%
OSR	30,8%	30,8%

<i>Cycle 2</i>	<i>En ZEP</i>	<i>Hors ZEP</i>
OPAPreD sans patrimoine	37,9%	35,0%
OPAPreD ET patrimoine	25,9%	19,7%
OSR	36,2%	45,2%

<i>Cycle 3</i>	<i>En ZEP</i>	<i>Hors ZEP</i>
OPAPreD sans patrimoine	32,4%	29,4%
OPAPreD ET patrimoine	23,5%	20,0%
OSR	44,1%	50,6%

Conclusion

En cycle 3, les enseignants de ZEP font lire moins, en quantité, que leurs homologues d'établissements sans label. Et le type de lectures n'est pas le même. L'album et le conte représentent une part des lectures plus importante en ZEP qu'ailleurs, au contraire des romans longs et des textes d'auteurs « patrimoniaux ». Mais ce qui différencie la lecture d'œuvres « patrimoniales » tient aussi à l'âge où les élèves les lisent, et par conséquent à leur nature même : en cycle 3, le patrimoine en ZEP est plus proche des contes, souvent en album, quand ceux-ci sont remplacés hors ZEP (où ils ont été lus auparavant) par des œuvres contemporaines plus complexes, et peut-être comme l'indique notre recueil (trop réduit ici pour être affirmatif), par des romans d'aventures des siècles passés.

¹⁷ Rappel : les enseignants exerçant sur deux cycles à la fois sont comptés plusieurs fois.

Mais les albums et romans lus ne se distinguent pas seulement par leur quantité respective selon le contexte d'exercice. En réunissant ces deux genres, mais en distinguant les exigences littéraires des œuvres, on voit que les titres requérant une lecture plus réflexive et interprétative (OSR) sont bien plus représentés hors ZEP, tandis que les ouvrages aux narrations plus linéaires et explicites (OPAPreD) sont plus utilisés en ZEP.

Si la vision qu'ont les enseignants de cycle 3 de leurs élèves et de l'enseignement de la littérature mériterait d'être interrogée pour comprendre ces choix différents, notre comparaison avec les cycles précédents nous conduit également à penser que ces « choix » sont en partie déterminés par les lectures réalisées ou pas par les élèves dans les années de leur scolarité qui précèdent le cycle 3. Les différences de lecture dès le cycle 1 pourraient intervenir dans les influences qui s'exercent par la suite (« rattraper » le retard pris sur les contes patrimoniaux notamment), en instaurant progressivement des curriculums socialement différenciés. Bien évidemment la « vision » qu'ont les enseignants de leurs élèves n'est pas que dans leur tête, la concentration de population socialement inégale dans des établissements différents y contribue pour beaucoup.

La composition de notre corpus, pour moitié dans l'Académie de Créteil et pour 28,2% en ZEP, nous semble expliquer en partie les différences de résultats sur certains points déjà cités avec l'enquête de Louichon (2008). Il conviendrait également de voir si en quelques années, du fait notamment de l'influence des programmes de 2007, la place de l'album ne s'est pas élargie en cycle 3, phénomène peut-être redoublé en ZEP.

Même avec les limites de notre corpus que nous avons pointées, ces questions ressortent et mériteraient d'être approfondies, à la fois pour préciser ces constats quantitatifs, mais aussi pour les compléter par des entretiens avec des enseignants et des observations de classes, car l'utilisation d'un même ouvrage peut bien sûr donner lieu à des appropriations très inégales.

Notre méthode nous semble à prolonger et à réaliser avec une enquête à plus grande échelle malgré son caractère chronophage, qui consiste à analyser qualitativement chaque ouvrage cité dans les questionnaires, pour les coder ensuite selon différents critères. D'abord dans les « genres » de littérature auxquels ils élargissent, et on pourrait ajouter le nombre de pages et les sous-genres (romans d'aventures, albums/récits sur la vie domestique...). L'apport de notre recherche réside enfin dans le codage des albums, après analyse qualitative, quant à leurs exigences littéraires. Il nous semble en effet décisif de vérifier à plus large échelle si l'école organise ainsi des curriculums de lecture inégaux selon les contextes, et crée ce faisant les conditions pour accroître ou maintenir des différences en matière d'appropriation de la littérature. Mais entre la fréquentation plus ou moins régulière des ouvrages aux caractéristiques différentes et leur appropriation inégale, il y a un pas dans l'analyse, que des recherches qualitatives sur les usages dans les classes d'OSR et d'OPAPreD viseraient à confirmer, recherches que nous avons commencé à conduire.

Bibliographie

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-80.

BOIRON V. & BENSALAH A. (2004), « Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations », *Mélanges CRAPEL*, n°29, p.41-54.

BONNERY S. (2010), « "– Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... » », *Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse*, *Actes en ligne du Congrès AREF 2010 'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation'*, <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view>

BONNERY S. (2011), « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques*, n°12, p.65-84.

CEBE S. (2010), « La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants », *Actes du colloque de l'AGEEM* (2009) à Hyères, <http://ageem.fr/wcms/ftp//a/ageem.fr/uploads/cebe-2010.pdf>

CHARTIER A.-M. (2008), « L'éclatement des références », *Cahiers pédagogiques, La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?*, n°462, J. Crinon & A. Zamaron (dir.).

LOUICHON B. (2008), « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères* n°37, p.51-68.

LOUICHON B. (2012), « Définir la littérature patrimoniale », *Enseigner les "classiques" aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, I. De Peretti & B. Ferrier (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p.37-49.

MANESSE D. & GRELLET I. (1994), *La Littérature au collège*, Paris, Nathan-INRP.

RENARD F. (2011), *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

REUTER Y. (1996), « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la place de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères*, n°13, p.7-25.

ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

TAUVERON C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.

L'élève et la lecture d'albums. Quelles compréhensions du texte et des images ?, *Diptyque*, n°17 (2009), Presses Universitaires de Namur.

Lecture et écriture littéraires à l'école, *Repères*, n°13 (1996), Paris, INRP.

Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, *Repères*, n°37 (2008), Paris, INRP.

Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : un exemple d'expertise ordinaire

Véronique Boiron¹

Résumé

Cette contribution se propose de définir quelques-unes des caractéristiques de l'expertise ordinaire qu'une enseignante de cycle 3 met en œuvre dans le cadre d'une lecture d'album de littérature de jeunesse. L'étude s'appuie sur deux méthodologies complémentaires : un entretien, pendant lequel l'enseignante répond à des questions sur sa pratique de lecture d'albums, et des analyses de séances consacrées à cette lecture menées par la même enseignante dans sa classe. Mon propos est de tenter de mieux comprendre la complexité et l'expertise de l'activité enseignante. L'hypothèse sous-jacente est que l'analyse d'une activité enseignante ordinaire devrait permettre de mieux connaître et comprendre d'autres pratiques de lecture d'albums en cycle 3.

La lecture d'albums de littérature de jeunesse au cycle 3 pose question car la plupart des maîtres qui y exercent s'autorisent peu ce type de lecture², même si, depuis 2002, des listes ministérielles d'œuvres littéraires destinées à ce cycle préconisent bon nombre d'albums³. La plupart des maîtres qui n'optent pas pour ces lectures les considèrent comme moins utiles au cycle 3 qu'aux cycles 1 et 2 car le plus souvent, les textes sont (trop) courts et la présence d'images éloigne une partie des élèves de la lecture des textes.

Aussi, pour la discipline de recherche qu'est la didactique, l'intérêt porté au travail de lecture d'un album effectué par une enseignante⁴ de Cours élémentaire deuxième année (désormais CE2)⁵ est multiple. S'intéresser à cette activité ordinaire permet « d'accéder à des observations auxquelles des dispositifs expérimentaux ne conduiraient pas » car celles-ci « se coupent de ce qui se passe dans les situations écologiques, qui sont les seules où certains phénomènes peuvent se manifester. » (Leclaire-Halté, 2009, p.263-264). Il s'agit ici de questionner cette activité enseignante en cherchant à mieux comprendre les objectifs que se donne l'enseignante quand elle propose ce type de lecture à ses élèves de CE2. En analysant les éléments du travail qu'elle effectue et ce qui constitue, pour elle, sa cohérence et son efficacité en termes d'apprentissages, cette étude cherche à caractériser l'expertise d'une activité enseignante de lecture d'album.

L'hypothèse sous-jacente à cette analyse qualitative est que celle-ci peut permettre de connaître et comprendre d'autres activités enseignantes de lecture d'albums proposées dans le même cycle. C'est pourquoi les questions, que cette activité de lecture soulève, interrogent d'autres activités de lecture d'albums au cycle 3. Cette étude tentera de donner des éléments de réponse sur les critères d'albums que se donne l'enseignante, sur les modalités de lecture du texte et des images, sur les modes d'étayage apportés à l'activité de lecture des élèves et les tâches qui leur sont proposées.

¹ Maître de conférences, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aquitaine (ESPE).

² Voir sur ce sujet, Dardaillon (2009), Leclaire-Halté (2009) ou Louichon (2008).

³ Pour le cycle 3, les listes officielles proposaient, en 2002, 35 albums sur un total de 180 œuvres ; en 2004, 62 albums sur un total de 300 œuvres ; en 2007, 62 albums « dont le dialogue texte image permet de construire le sens » (site Eduscol), sur un total de 300 œuvres ; en 2013, 62 albums sur un total de 300 œuvres. Des niveaux de difficulté (1 à 3) sont indiqués pour chacune des œuvres.

⁴ Je remercie à nouveau S. Martin pour son accueil et le temps qu'elle m'a accordé.

⁵ Le CE2 correspond à la première année du cycle 3, intitulé « cycle des approfondissements ».

1. Interroger une activité enseignante ordinaire

L'analyse de l'activité professionnelle des enseignants connaît de nombreux développements qui intéressent surtout les sciences de l'éducation, les didactiques des disciplines, l'ergonomie. Parmi les objectifs que l'analyse de l'activité professionnelle se donne, deux concernent plus particulièrement la présente étude : mieux comprendre une activité enseignante ordinaire de lecture d'album et caractériser son expertise en prenant en compte les conséquences possibles sur les apprentissages des élèves.

Telle qu'elle est ici envisagée, la notion d'activité fait référence à des moments précis et à des situations spécifiques dans le travail réalisé par l'enseignante, aussi bien au niveau de la préparation de la classe que de sa mise en œuvre effective. Cette activité enseignante dépend essentiellement de trois éléments : la situation d'enseignement (Vinatier, 2013), les élèves, leurs savoirs et leurs rapports aux savoirs tels que l'enseignante les analyse, et l'enseignante elle-même, ses objectifs, ses savoirs, ses savoir-faire, ses valeurs et ses conceptions (Goigoux, 2007). Cette étude tente donc d'envisager la complexité du travail réellement effectué, au niveau de sa conception et de sa mise en œuvre.

Il semble également fondamental d'appréhender cette activité enseignante du point de vue des instruments didactiques (par exemple, Goigoux, 2007) et psychologiques, principalement le langage (Brossard, 1998 ; Rabardel, 1999 ; Vygotski, 1934), qui en assurent la médiation. En effet, depuis une trentaine d'années, dans les classes maternelles et élémentaires françaises, les albums de littérature de jeunesse font partie des instruments qui influent sur les activités de lecture des enseignants (Bastide & Joigneaux, 2014) et sur le développement de l'activité de lecture des élèves, notamment sur le plan de la compréhension des textes et de l'apprentissage de la lecture. Le développement de ces activités passe essentiellement par l'appropriation de manières de lire, de faire (Boiron, 2010 ; Grossmann, 1996), de dire (Bautier & al., 2006) caractéristiques des lectures scolaires (Boiron, 2012).

L'activité d'enseignement ici étudiée est qualifiée d'« ordinaire », ce qui ne signifie pas qu'elle soit répandue. Par ailleurs le fait d'introduire un magnétophone et des micros n'est pas anodin et rompt, de fait, avec le quotidien de la classe⁶. Elle est néanmoins qualifiée d'« ordinaire » car l'enseignante travaille habituellement sur des albums et ne se livre donc pas à cette lecture uniquement à ma demande, et l'activité n'a été modifiée ni pour ni par la recherche menée. Aussi, la conception et la mise en œuvre de cette activité ne relèvent d'aucune ingénierie ou recherche-action car je ne suis pas intervenue, en tant que chercheuse ou formatrice dans les préparations et le déroulement des séances, considérées, dès lors, comme « ordinaires ». Le dispositif d'enseignement étudié reprend donc les dispositifs habituellement mis en œuvre par l'enseignante. Mon objectif n'est ni de comparer ou de caractériser cette activité en termes d'écart avec des activités enseignantes déjà étudiées (par exemple, Leclaire-Halté, 2006), ou avec les prescriptions officielles, ni de chercher *a priori* à la transformer⁷. Il s'agit de comprendre le fonctionnement habituel de l'activité de lecture d'album dans le cadre du dispositif d'enseignement élaboré par l'enseignante⁸.

Il ne s'agit pas d'une étude de grande ampleur mais d'une analyse qui s'inscrit dans des propositions qui concernent des activités enseignantes ordinaires : *« il s'agirait aussi, surtout de reconnaître ce travail ordinaire de l'enseignant : considérer qu'un préalable est de lui faire crédit et d'essayer de le comprendre, sans jugement de valeur a priori. Cela suppose d'abord de prendre en compte les contraintes dans lesquelles il s'effectue, ses multiples composantes en tant que travail, qui peuvent expliquer certains choix, certaines conduites de l'enseignant ou*

⁶ Ma présence en classe et celle du magnétophone et des micros ont, bien sûr, pu modifier certains des comportements « habituels », aussi bien du côté des élèves que de l'enseignante.

⁷ Pour la rendre prescriptible dans le cadre de la formation des enseignants, par exemple.

⁸ Une fois l'analyse des données effectuée, et comme cela avait été convenu avec l'enseignante, nous avons programmé une séance de travail commun sur l'analyse de son activité et de celle de ses élèves. Cette enseignante avait, en effet, souhaité « améliorer sa pratique de lecture d'album au cycle 3 ».

certaines points critiques observés » (Nonnon & Goigoux, 2007, p.10). Il s'agit donc de porter une grande attention à la matérialité des actes, des gestes, des objets, des situations, afin de tenter d'éviter toute surinterprétation (Lahire, 2005). Procéder à des descriptions fines de conduites sociales en contextes constituerait alors *« la seule solution, pour des travaux de recherche qui seront toujours, au moins partiellement, irréductibles aux approches quantitatives »* (Quet, 2007, p.171). L'objectif de cette étude est donc de tenter de décrire finement certaines des composantes de l'expertise de l'activité enseignante à travers la multiplicité des tâches effectuées.

2. Concevoir méthodologiquement l'étude d'une activité enseignante de lecture d'albums

Cette étude qualitative, exploratoire et à visée didactique concerne deux ensembles de données, issus de deux méthodologies complémentaires : un entretien pendant lequel l'enseignante a accepté de répondre aux questions que je lui ai posées, en tant que chercheuse, sur son activité de lecture d'albums dans sa classe, et l'analyse de séances de lecture qu'elle a menées après l'entretien. L'étude des composantes de cette activité enseignante et de son expertise s'effectue en croisant les données issues des deux méthodologies.

L'analyse des discours de l'enseignante recueillis durant l'entretien se place dans une perspective qui considère l'expression comme un mode d'organisation dominant de l'activité mentale : *« ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation »* (Bakhtine/Volochinov, 1977, p. 122-123). Dans cette perspective théorique, si les mises en mots de l'enseignante permettent l'explicitation de son activité, elles donnent également forme à l'élaboration de représentations mentales via la dimension réflexive de l'activité langagière. L'étude porte donc sur les contenus didactiques et pédagogiques des discours et sur les mises en mots (reformulations, commentaires...) qui peuvent construire le sens de l'activité dans le cadre de sa mise en œuvre effective (séances enregistrées). En effet, cette activité est envisagée dans la complexité du travail effectué en amont (concevoir le dispositif d'enseignement, choisir les supports, convoquer des représentations de l'activité de lecture des élèves, anticiper les difficultés posées par la lecture, l'album et la situation), et dans la mise en œuvre effective (mobiliser des manières de faire, de lire, de dire, ajuster son activité).

L'analyse des tâches proposées aux élèves, de leur progression dans la séquence et des modes d'étayage apportés, permet donc d'interroger certains des instruments didactiques et psychologiques qui les médiatisent. Les mises en mots de l'enseignante et des élèves sont des instruments psychologiques qui sont étudiés en tant que modalités de mise en œuvre de l'activité de lecture de l'enseignante et de développement de celle des élèves.

■ L'entretien

La professeure des écoles enseigne pour la sixième année consécutive⁹ à Bordeaux, ou dans sa proche banlieue, dans des milieux socio-économiques défavorisés. La formation initiale, dont elle a bénéficié en première et deuxième années, puis en tant que néo-titulaire, a eu lieu au cours des années 2006-2009 à l'IUFM¹⁰ d'Aquitaine (site de Bordeaux). J'ai pu prendre contact avec cette enseignante lors d'une conférence pédagogique que j'avais assurée en 2011-2012 et qui portait sur la lecture de documentaires au cycle 3.

J'ai proposé à cette enseignante que nous nous rencontrions pour mener un entretien, dans sa classe, en lui indiquant qu'il s'agissait de répondre à des questions afférentes à la lecture d'albums en cycle 3. Au cours de cet entretien de trente-cinq minutes, en octobre 2012, je lui ai

⁹ Elle a tout d'abord exercé en petite section durant deux ans, puis en cours préparatoire durant un an et ensuite en cycle 3 durant trois ans.

¹⁰ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

posé trois questions : pourquoi lisez-vous des albums de littérature de jeunesse à vos élèves de CE2 ? Comment choisissez-vous les albums ? Comment se déroule la lecture des albums dans votre classe ? J'avais initialement envisagé d'autres questions¹¹ mais les réponses effectuées y ont répondu.

Ces réponses ne seront pas toutes traitées : pour mener leur analyse, j'ai opéré des choix qui concernent essentiellement deux composantes de l'activité enseignante :

- l'analyse des critères de choix des albums permet de savoir ce que l'enseignante considère comme essentiel, du point de vue du texte, des images, du thème, des personnages, du récit de fiction et de comprendre pourquoi elle procède à la lecture d'albums ;
- l'analyse des modalités de lecture de l'album permet d'avoir accès aux conceptions de l'enseignement de la lecture au cycle 3, aux représentations des capacités de lecture des élèves, aux conditions de développement de leur activité de lecture.

Les critères de choix des albums

Comme l'entretien permet de le savoir, pour choisir les albums, cette enseignante mobilise principalement deux ressources dont elle a eu connaissance dans le cadre de sa formation en IUFM ; il s'agit des albums présentés lors de la formation initiale et de la liste ministérielle d'œuvres littéraires pour le cycle 3 : « *l'année de PE2 / on avait travaillé à partir de la liste des œuvres et on avait analysé pas mal d'albums // alors ça m'aide à choisir parce que je les connais et je sais les difficultés qu'ils peuvent présenter* ».

L'album qui a fait l'objet des séances recueillies s'intitule *Le voyage d'Oregon*¹². Il ne fait pas partie de la liste ministérielle mais a été présenté au cours de la formation initiale à l'IUFM. C'est un album grand format¹³ qui met en scène un ours, Oregon, travaillant dans un cirque aux États-Unis, et un clown, Duke, le narrateur. La plupart des illustrations sont pleine page ou double page et sont réalisées au crayon, au fusain et à la gouache. Elles donnent à voir les différents lieux (motels, villes, usines) ou espaces (plaines, forêts...) rencontrés par les protagonistes.

■ **Le dispositif d'enseignement**

Au cours du mois de novembre 2012, j'ai pu recueillir des données audio lors de deux séances de classe, d'une durée respective de 44 et 47 minutes, au cours d'une même semaine, avec les 24 élèves présents. La lecture de l'album telle qu'elle a été décrite au cours de l'entretien et telle que j'ai pu l'observer, se déroule selon un dispositif d'enseignement composé de deux séances comportant au total cinq phases, trois pour la première et deux pour la seconde¹⁴. La présente étude concerne les quatre premières phases car :

- elles permettent d'étudier les composantes de l'activité enseignante de lecture via les différentes modalités d'enseignement qu'elle met en œuvre (choix du support, lecture, questions collectives...);
- elles donnent accès aux différentes modalités d'étayage, telles qu'elles sont mobilisées par l'enseignante au moment où elle réalise sa lecture à voix haute, juste après la lecture au moment où elle engage ses élèves à parler du contenu de l'album (personnages et histoire), et au moment où elle leur pose, oralement et collectivement, des questions de compréhension.

¹¹ Concernant la fréquence des lectures d'albums, la présence d'albums dans la classe, les tâches proposées aux élèves...

¹² Illustrations de Louis Joos et texte de Rascal, *L'École de loisirs*, Pastel, 1993.

¹³ 24 cm x 35 cm de haut.

¹⁴ L'ensemble du dispositif est présenté en annexe.

3. Caractériser une activité enseignante ordinaire de lecture d'album

Comment mieux comprendre ce que fait cette enseignante lorsqu'elle lit un album de littérature de jeunesse à ses élèves de CE2 ? L'analyse de neuf des composantes qui caractérisent l'expertise enseignante ordinaire devrait apporter des éléments de réponse. Ce faisant, je tenterai d'étudier comment son enseignement propose différentes modalités de développement de la lecture au cycle 3.

Trois composantes caractérisent le choix et la conception de l'activité (choisir de lire des albums en cycle 3 ; se donner des critères de choix ; prendre en compte les capacités de compréhension des élèves). Elles sont étudiées à partir des éléments fournis par l'enseignante au cours de l'entretien.

Six composantes caractérisent l'activité effective de lecture (assumer un étayage conséquent ; mobiliser différentes modalités de lecture ; favoriser une expérience sensible de l'album ; dramatiser la lecture magistrale ; poser collectivement des questions ; proposer différents temps d'échanges). Elles ont fait l'objet d'explicitation au cours de l'entretien et d'observations dans le cadre de la classe.

■ *Choisir de lire des albums en cycle 3*

En choisissant de lire des albums à des élèves de cycle 3, cette enseignante énonce, lors de l'entretien, un certain nombre d'éléments qui montrent qu'elle analyse la situation de lecture et les capacités de lecture de ses élèves. Elle tient tout d'abord compte de leur âge et du fait qu'ils ne soient pas encore des lecteurs autonomes de textes longs et/ou non illustrés, et choisit de proposer des supports qui puissent répondre aux attentes d'élèves encore jeunes (la présence d'images, par exemple) : « *la première chose qu'ils regardent même dans les petits livres c'est s'il y a des images /// ils ont besoin de quelque chose qui ne soit pas que de l'écrit / ils sont encore petits de très jeunes lecteurs* ». En cela, son activité se différencie de la majorité des activités des maîtres de cycle 3 qui mobilisent peu la lecture d'albums (par exemple, Dardaillon, 2009 ; Connan-Pintado, 2009 ; Leclaire-Halté, 2006, 2009).

Cependant, choisir de lire des albums en cycle 3 ne se réduit pas, pour cette enseignante, à la prise en compte des difficultés de lecture. Ce choix procède d'un autre objectif qui vise à donner à lire des récits via une diversité de mises en mots et en images, tels que des albums.

■ *Se donner des critères de choix*

En se donnant des critères de choix des albums, la professeure des écoles prend en compte différents paramètres de la lecture d'albums littéraires au cycle 3 dans le contexte d'enseignement qui est le sien. Au cours de l'entretien, les critères de choix des albums énoncés concernent la dimension esthétique et la forme narrative du texte. En opérant un choix d'ordre esthétique, elle souhaite proposer de beaux livres à des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés qui y ont surtout accès à l'école : « *j'essaie de leur donner envie d'aller vers les livres // c'est pour ça que j'essaie de choisir de beaux livres / de beaux albums il faut qu'ils aient envie de les prendre dans la BCD / alors il faut que ce soit un bel objet l'album parce que souvent ils n'ont pas beaucoup de livres comme ça chez eux // c'est important que l'école leur donne des beaux livres / des livres qui font plaisir / qui font rêver // un grand format avec de très belles images qui accrochent, qui impressionnent* ».

Les critères de choix ne concernent pas la seule dimension esthétique puisqu'ils donnent une large part à la dimension fictionnelle du récit. Celle-ci permet aux élèves de poursuivre en cycle 3 une expérience humaine via une expérience narrative qui constitue une expérience fondatrice car le récit est une forme signifiante de l'expérience humaine essentielle pour la structuration de

la vie d'un individu (Bruner, 1996). Ainsi, elle privilégie les albums pour les dimensions esthétique, narrative et fictionnelle : *« je regarde aussi si le texte est suffisamment long // il faut qu'il y ait une vraie histoire / une belle histoire // je propose toujours des récits // de la fiction avec des personnages qui vivent des histoires fortes »*. Texte et images sont donc choisis en fonction de l'expérience narrative et de ses significations pour les élèves (thème, personnages...), de l'activité de lecture des élèves qu'ils favorisent (longueur du texte, apports de significations par l'image...).

■ **Développer l'activité de lecture des élèves en mesurant les difficultés**

En présentant régulièrement des lectures d'albums, cette enseignante prend en compte les capacités de lecture de ses élèves : ses discours mesurent leurs difficultés pour lire de manière autonome certains types de textes (textes longs et/ou non illustrés). Pour elle, ces élèves sont *« de très jeunes lecteurs et pas très bons lecteurs encore pour beaucoup [...] dans le coin BCD de la classe / ils prennent les BD mais je sais bien que souvent ils ne lisent pas le texte / ils regardent les images [...] les albums me permettent de faire revenir vers les livres les élèves qui lisent par obligation seulement // il y a déjà des élèves qui n'aiment pas lire / souvent parce qu'ils ne lisent pas vite et comprennent mal // ils déchiffrent tous mais certains ne comprennent pas le sens caché des textes / c'est une lecture de surface car quand les textes sont longs ils perdent les informations en route /// et puis ils n'ont pas une vue d'ensemble // avec les albums les textes sont assez courts sur chacune des pages alors j'essaie de ramener les élèves vers cette lecture en insistant sur les images »*. Ces discours pointent des éléments analysés dans les études consacrées aux difficultés de lecture des élèves de cycle 3 (vitesse de déchiffrage et mémorisation, lecture parcellaire, lecture en îlots...). En proposant des albums, l'activité de lecture enseignante développe l'activité de lecture des élèves médiatisée par des instruments pour lire, comprendre et interpréter (images, lecture magistrale...).

À partir des albums, elle s'autorise également à proposer des lectures complexes, notamment par les relations texte-images qui les composent que les élèves gèreraient difficilement seuls. En effet, elle a conscience que certains élèves ne savent pas encore construire le dialogue entre le texte et les images pour construire du sens. En prenant en charge une partie des difficultés, via la lecture magistrale, les échanges verbaux, les débats, elle met en œuvre des conditions pour leur permettre d'accéder à un sens qu'ils ne peuvent pas tous gérer de manière individuelle et autonome.

■ **Enseigner la lecture en assumant différentes modalités d'étayage**

En proposant, en classe, un étayage magistral important (montrer les images avant la lecture, lire elle-même l'album, proposer une lecture théâtralisée, fournir des savoirs encyclopédiques, engager à échanger, poser des questions orales et collectives avant de proposer un questionnaire écrit), l'activité enseignante développe une lecture qui recouvre la compréhension et les interprétations des récits écrits et des images.

Pour atteindre cet objectif, cette activité met en œuvre des tâches et des formes d'étayage qui consistent à préparer la lecture magistrale en cherchant, dans le texte et les images, les éléments qui peuvent poser des difficultés aux élèves (termes lexicaux, savoirs encyclopédiques, modes de référenciation des personnages ou des lieux) : son expertise met en évidence que *« le développement des compétences de lecture met en jeu, de manière décisive, la mise en relation avec des univers sociaux qui obligent à des explicitations sur les connaissances, les valeurs, les formes discursives, les identités »* (Grossmann, 1999, p.148).

Les discours recueillis dans le cadre de l'entretien permettent de caractériser l'étayage mis en place (entrée dans les livres, gestion de la compréhension du récit, des implicites textuels, transmission de connaissances historiques, géographiques, littéraires...) : *« je leur explique l'histoire / je les aide à trouver les personnages principaux / ce qu'ils ressentent // et pour certains albums comme /// comme Little Lou il faut bien que je leur explique ce qui se passe au niveau historique car sinon ils ne peuvent pas comprendre l'histoire // je leur montre où ça se passe sur la carte de géographie »*. Les connaissances sont en effet *« constituantes de la lecture et non*

cadre ou contexte » (Tauveron, 1999, p.36). Dans cette perspective, l'enseignement de la lecture ne saurait se réaliser sans son corollaire, l'enseignement des connaissances. L'expertise de cette enseignante se montre aussi dans le fait qu'elle considère la dimension cognitive des récits de fiction comme fondamentale.

Les tâches qu'elle propose à ses élèves offrent la possibilité de transformer chacun des récits de fiction en une « expérience de pensée » (Bouveresse, 2008) puisque cette enseignante sait gérer « *un certain nombre d'obstacles [qui] font que les élèves ne peuvent avoir une lecture émotionnelle, impliquée, du livre, d'où pourraient naître des débats de valeur susceptibles de contribuer à la formation des sujets* » (Leclaire-Halté, 2006, p.133). En gérant les obstacles en amont de la lecture d'album, l'enseignante fournit aux élèves, qui n'ont pas encore acquis une lecture fluide ou qui n'ont pas les connaissances suffisantes pour comprendre, les moyens de s'engager dans une expérience de lecture où l'émotion, l'implication permettent d'échanger des points de vue et de se construire comme sujet dans la construction de rapports à soi, aux autres et au monde que la lecture d'œuvres littéraires peut favoriser.

Son activité de lecture assume un étayage qui est principalement médiatisé par l'instrument psychologique qu'est le langage. Cet étayage mobilise, en effet, des activités langagières qui consistent à interpréter, à dialoguer, à expliquer, à questionner, à reformuler. Son activité de lecture gère l'enseignement de la compréhension en proposant, par exemple, des échanges collectifs et la maîtrise de tâches scolaires dont la compréhension est le véritable enjeu (questions orales, reformulations, résumés...).

■ **Mobiliser différentes modalités de lecture de l'album**

En montrant les images préalablement à la lecture du texte, l'enseignante propose un traitement expert de l'album dans le sens où, pour elle, l'album n'est pas un simple livre illustré. Par exemple, *Le voyage d'Oregon* propose un univers dont il peut être difficile de construire des représentations : « *cette histoire se passe aux États-Unis alors les images montrent des lieux, des objets mal connus des élèves / les motels* ». En effet, parmi les critères de choix des albums qu'elle opère, cette enseignante reconnaît le rôle des images non comme une « simple » entrée dans le texte mais surtout parce qu'elles peuvent jouer un rôle fondamental comme modalité de lecture et de compréhension du récit : « *à chaque fois je montre d'abord toutes les images pour que les élèves aient envie de connaître l'histoire* ».

Pour chacune des images montrées, un certain nombre d'élèves (de six à dix selon les images) interviennent en commentant des éléments tels que les couleurs, les personnages, les actions ou les lieux montrés, et en émettant des hypothèses (« ça va bien se finir » ; « il va se perdre »...); certains élèves font des commentaires d'ordre esthétique, d'autres posent des questions (« qu'est-ce que c'est ? » ; « c'est où ? » ; « qu'est-ce qu'il fait ? »), questions auxquelles d'autres élèves peuvent répondre. Face à ces prises de parole, lorsqu'elle perçoit qu'un élève est en difficulté, l'enseignante se donne la possibilité d'intervenir : « *quand je vois qu'ils ne lisent pas bien les images ou qu'ils ont besoin d'informations pour comprendre / je les aide un peu mais j'évite de couper la lecture d'images* » ;

En procédant ensuite à une lecture du texte en montrant les images qui correspondent, elle propose une découverte doublement médiatisée du texte (la lecture magistrale et les images). « *je remontre les images au fur et à mesure pour qu'ils comprennent un peu mieux l'histoire en regardant les images // et aussi parce que les images les aident à suivre le récit / à s'intéresser à l'histoire* ». Pour cette enseignante, lire un album c'est à la fois lire les images et le texte car elle estime que la lecture d'albums est complexe et trouve ainsi légitimement sa place au cycle 3. L'analyse de l'expertise de son activité de lecture montre qu'elle assigne un rôle fondamental aux images et à leur lecture plastique : « *l'image n'est pas à considérer pour sa séduction [...] Elle soutient des opérations cognitives de haut niveau et sa lecture met en œuvre le raisonnement et l'interprétation* » (Connan-Pintado, 2009, p.18).

Cette enseignante estime donc qu'elle doit poursuivre l'enseignement de la lecture d'images au cycle 3. Elle y consacre des séances spécifiques : « *de temps en temps / je prends le temps de*

leur montrer des images ou des photos avec des légendes / et des affiches et je leur demande de dire ce qu'ils voient // ce qu'on a voulu leur dire ou leur faire comprendre et c'est difficile ».

■ **Favoriser une expérience sensible et singulière des récits mis en images**

En laissant les élèves qui le souhaitent commenter les images et donner leurs impressions, l'enseignante leur permet d'engager leur activité de lecture sur le plan de la réception singulière de l'album du point de vue des images, de la mise en page. Cette lecture première fait de ces élèves de cycle 3 des sujets lecteurs singuliers, capables de mettre en mots des ressentis, des sensations. Cette lecture première constitue aussi une modalité d'entrée dans l'album qui peut étayer la lecture du récit en créant un univers propre à l'histoire telle que les images peuvent la donner à voir. Elle procède, lors de cette première phase, à une lecture d'images qui requiert a minima de savoir organiser une image car il ne s'agit pas de prélever des détails mais de s'orienter dans l'image et de construire une cohérence (Meyer, 2009). Ses discours montrent qu'elle est consciente du fait que l'image pose des difficultés pour être décryptée : « [...] quand je leur montre les images je sais qu'ils ont aussi besoin de moi pour les lire mais au début / je les laisse regarder s'imprégner s'intéresser [...] ».

Proposer une lecture d'images en premier lieu permet aux élèves de développer leur activité de lecture car le mode d'approche de l'album requiert alors une activité de lecture complémentaire de celle du texte littéraire. Les mises en mots de cette expérience sensible peuvent permettre aux élèves de développer un rapport du langage au visible qui est, selon Michel Foucault (1996, p.25) « un rapport infini. Non pas que la parole soit imparfaite, et, en face du visible dans un déficit qu'elle s'efforcerait en vain de rattraper. Ils sont irréductibles l'un à l'autre : on a beau dire ce qu'on voit, ce qu'on voit ne loge jamais dans ce qu'on dit, et on a beau faire voir, par des images, des métaphores, des comparaisons, ce qu'on est en train de dire, le lieu où elles resplendent n'est pas celui que déploient les yeux, mais celui qui définissent les successions de la syntaxe ». Aussi, lorsque l'enseignante montre les images avant de lire le texte, elle engage des élèves à prendre part à une expérience sensible et esthétique qui, dans le contexte scolaire, prend une forme à la fois collective et singulière. Cette expérience réitérée permet de développer des pratiques culturelles qui participent à la construction d'expériences esthétiques, langagières et narratives.

■ **Dramatiser la lecture magistrale pour étayer la compréhension**

En proposant une lecture magistrale experte, dans le sens où celle-ci est préparée puis fait l'objet d'une théâtralisation, l'activité enseignante consiste à enseigner des modalités de lecture dans lesquelles la compréhension des textes prédomine. Pour elle, la lecture ne saurait se limiter en une tâche individuelle de la part des élèves : « je leur lis moi-même / et pour les aider je lis en changeant de voix // parfois je ris pour qu'ils ressentent l'humour / ou bien je change de voix pour qu'ils comprennent l'intensité des événements // je leur lis pour qu'ils écoutent tous et qu'ils comprennent mieux / et aussi pour qu'ils en parlent après quand je leur pose des questions ». Cette lecture à voix haute prend en compte les difficultés analysées préalablement afin d'aider les élèves : « j'essaie de les aider le plus possible en faisant une belle lecture / il faut que ce soit très vivant / il faut qu'ils reconnaissent les personnages dans les dialogues et qu'ils comprennent ce qu'ils ressentent // pour ça je m'entraîne ».

La lecture de l'enseignante propose alors une interprétation qui soutient l'activité de compréhension des élèves sans modifier le texte écrit : « une nuit ! / au Sioux Motel ! // deux allers simples pour Chicago ! (en lisant plus fort) ET TROIS CENTS HAMBURGERS ! avaient eu raison de mes économies !!! (avec un ton « enthousiaste ») mais peu m'importait ! // (avec une voix « enjouée ») j'étais HEUREUX de faire ce voyage avec Oregon ! // moi qui / enfant ! // n'avais PAS eu d'ours en peluche » ; « (avec une voix « mystérieuse ») quand j'ai rouvert les yeux // (avec une voix « enjouée ») elle était là ! (silence 3 secondes puis en insistant sur chaque mot) TELLE / QU'IL / l'avait / REVEE ! ».

Cette lecture dramatisée mobilise une orientation interprétative du récit par la mise en relief des événements vécus par les deux personnages. L'enseignante considère sa lecture à voix haute comme un mode d'étayage qui permet de favoriser l'écoute, de comprendre ce qui peut se jouer dans un texte du point de vue des significations que la dramatisation de la lecture magistrale actualise : la lecture magistrale à voix haute « *n'est pas une simple oralisation du texte écrit mais un geste didactique* » (Bourhis, 2012, p.87). Ce geste récurrent en cycle 1 peut continuer à orienter la tâche de lecture des élèves de cycle 3 lorsqu'ils ne parviennent pas encore à comprendre seuls un texte.

■ **Poser des questions et mutualiser différentes modalités de lecture**

En posant des questions pour engager ses élèves à discuter, à dire « leurs impressions, sentiments, ressentis » sur le récit lui-même : « *je leur demande par exemple ce qu'ils pensent de l'histoire des personnages* », son objectif est de prendre connaissance de ce qu'ils ont retenu et/ou compris, et d'une manière plus générale, de savoir ce qu'ils pensent de l'histoire plutôt que des images dont ils ont déjà pu parler : « *les élèves parlent du livre / de l'histoire / de leurs impressions / ce qui leur a plu ou ce qui leur a déplu [...] je ne laisse pas l'album ouvert quand j'ai fini de lire / sinon les élèves parlent uniquement de ce qu'ils voient // ceux qui ont du mal à lire ou à comprendre ne s'intéressent pas au texte [...] et après je leur demande de discuter / de parler de dire ce qu'ils en pensent // j'essaie d'engager un débat pour qu'ils s'impliquent* ». Cette enseignante interroge alors ses élèves sur ce qu'ils pensent de l'histoire, des personnages, de leurs sentiments et de leurs actions, des événements. Aux trois questions posées lors de la phase 3, les réponses des élèves sont les suivantes¹⁵ :

- pour la question n°1 (« que pensez-vous de cette histoire ? »), 10 élèves sur les 24 élèves présents ont répondu que : « c'est une belle histoire d'amitié », 4 autres ont dit que « ça parle de l'amitié et de tout ce qu'on peut faire par amitié pour quelqu'un » et 2 autres ont répondu que « c'est bien qu'il soit allé/retourné dans la grande forêt Oregon » ;
- pour la question n°2 (« quel est votre personnage préféré ? »), 8 élèves sur 24 ont dit préférer le personnage de Duke « parce que c'est un vrai ami », alors que 9 autres ont préféré le personnage d'Oregon car « il aime la/sa liberté ». Environ 4 autres élèves déclarent avoir aimé « autant l'un que l'autre » des personnages principaux ;
- enfin, à la question n°3 (que se passe-t-il dans cette histoire ?), 9 élèves ont répondu qu'il s'agit de l'histoire d'un ours et d'un clown « qui font un magnifique/très beau voyage et qui vont rester amis pour toute la vie », 8 autres élèves ont répondu que cette histoire « raconte les aventures d'un ours et d'un clown qui sont amis et qui restent ensemble jusqu'à la forêt ».

Les réponses des élèves montrent que les questions magistrales leur permettent d'élaborer et mutualiser leur activité de lecture, et pour chaque élève qui prend la parole, « *comment, d'être affectif, il devient un être affecté ; comment il entre dans l'album, y chemine* » (Le Manchec, 1999, p.25). Les questions donnent la possibilité de mettre en mots les ressentis, de les partager ou non, et de prendre appui sur les médiations que sont la lecture magistrale, les commentaires, interprétations, questionnements, hypothèses, jugements que comportent les échanges langagiers entre l'enseignante et un ou des élève(s) ou entre pairs, afin de s'engager collectivement et singulièrement dans la lecture d'un album.

■ **Proposer différentes phases d'échanges pour développer l'activité de lecture des élèves**

En posant et reformulant collectivement et oralement des questions de compréhension et en mutualisant les réponses des élèves, l'activité enseignante propose un étayage langagier qui considère que la compréhension des récits reste complexe et qu'elle doit encore faire l'objet d'un

¹⁵ Il n'est pas toujours possible de déterminer avec précision le nombre d'élèves car les prises de parole peuvent être simultanées.

enseignement, principalement via le questionnement : « *je leur pose des questions sur les personnages / la chronologie / les implicites // les intentions des personnages // je veux savoir ce qu'ils comprennent // et je les aide à comprendre en faisant comme ça // parce que si je leur donne les questions écrites tout de suite il y en a beaucoup qui ne savent pas répondre tout seuls / et après ils veulent de moins en moins lire // je me dis qu'ils ont encore besoin que je les aide et aussi que les élèves bons lecteurs aident les autres // qu'ils les aident à comprendre en donnant des réponses au moment des échanges et en expliquant leurs réponses* ».

Lors de la phase 4, les trois questions posées par l'enseignante visent une compréhension des états mentaux des personnages. À chacune des deux premières questions posées, « à votre avis, pourquoi Oregon veut-il aller dans la grande forêt ? » et « pourquoi Duke accepte-t-il d'emmener Oregon dans la forêt ? », au moins 13 élèves sur les 24 élèves présents ont évoqué pour chacune des réponses :

- la question des sentiments (par exemple, « Duke il doit beaucoup aimer Oregon pour partir comme ça / pour quitter son travail », « Oregon il a confiance il sait que Duke va tout faire pour l'emmener dans la forêt ») ;
- la question des relations d'amitié (« ils sont amis c'est pour ça qu'ils partent ensemble », « quand on est ami avec quelqu'un on l'aide ! », « Duke il fait tout pour son ami Oregon ») ;
- la question de la solitude ou de l'abandon (« Oregon il est seul / il se sent seul », « Oregon il a été abandonné / il n'a pas de famille »).

À la troisième question posée, « pourquoi Duke jette-t-il ses deux dollars dans la rivière ? », au moins 15 élèves ont évoqué :

- la question de l'argent « inutile » (« ils savent se débrouiller sans argent ! », « c'est pas ça qui compte, c'est d'être ensemble qui est important », « l'argent ne fait pas le bonheur de Duke et Oregon ») ;
- la question de la liberté (« ils sont libres ! Ils savent où ils veulent aller mais ils ont le temps », « ils profitent de leurs aventures », « ils marchent dans des paysages magnifiques, ils sont libres ») ;
- la question de l'entraide ou de « l'aide des autres » (« heureusement qu'il y a le chauffeur qui les emmène », « ils ont trouvé plein de gens pour les aider à continuer », « sur la route, il y a des gens qui les aident à aller plus loin »).

La lecture théâtralisée et les questions concernent surtout les personnages principaux et ce qui a trait à eux mais qui est le plus souvent géré de manière implicite par le texte et les images¹⁶. Lecture et questions permettent aux élèves de réfléchir aux sentiments possiblement éprouvés par les personnages (peur, joie, solitude...), à leurs motivations, à leurs traits de caractère et aux relations qu'ils entretiennent. Ainsi, l'activité enseignante ne propose pas une vision comportementaliste de l'apprentissage mais considère qu'on n'apprend pas à répondre à des questions en répondant à des questions. Les tâches proposées mettent plutôt en avant le rôle du langage via les échanges maître-élèves et entre pairs pour construire des procédures qui permettent de comprendre d'autres textes, d'autres images, d'autres albums. L'activité enseignante s'inscrit, pour partie, dans une approche vygotkienne qui prend en compte le rôle des interactions verbales et envisage l'apprentissage de la lecture en jeu via un processus de généralisation. Ses discours montrent que les échanges collectifs sont des outils de compréhension, dans la mesure où ils « *assurent une activité de compréhension qui ne leur préexiste pas* » (Boiron, 2012 p.73), tout en attribuant un rôle essentiel au rôle du maître dans les échanges. Pour cette enseignante, la visée principale des échanges est la compréhension du récit : il ne s'agit pas de permettre aux élèves de parler, mais de savoir guider le dialogue en n'hésitant pas à laisser de côté des éléments jugés peu importants pour comprendre l'album.

¹⁶ Voir sur ce sujet, Boiron, 2010, p.109.

Conclusion

En caractérisant des composantes d'une activité enseignante de lecture d'album en début de cycle 3, cette étude a montré sa complexité et son expertise. Telle qu'elle est conçue et mise en œuvre, cette activité lecture d'albums constitue un instrument de développement de l'activité de lecture des élèves de CE2. Les composantes de cette activité enseignante de lecture s'inscrivent dans des activités enseignantes de lecture d'albums connues dans les cycles précédents, telles que la lecture magistrale à voix haute, sa théâtralisation, la monstration des images avant la lecture du texte, les questions orales et collectives. Dans le même temps, cette enseignante adapte son activité de lecture au cycle dans lequel elle exerce et fait de la lecture d'albums un véritable objet de travail pour ses élèves de CE2 : les confronter à des lectures complexes d'albums, poser des questions sur les implicites, questionner oralement puis par écrit sur les différentes significations du récit et des images, etc. L'activité enseignante de lecture assure ainsi le développement de l'activité de lecture de ses élèves : en anticipant sur les difficultés qu'ils vont rencontrer (lecture en îlots...) et en gérant une partie d'entre elles (lecture du texte, savoirs encyclopédiques...), elle se situe dans la zone prochaine de développement de l'activité de lecture des élèves tout en favorisant son développement (mobiliser et reformuler individuellement et par écrit les réponses orales et collectives...).

L'intérêt que la recherche porte aux activités enseignantes ordinaires permet aux formateurs et enseignants de mieux connaître leurs composantes. L'analyse de la complexité d'une activité enseignante ordinaire de lecture donne à voir le travail effectif opéré par d'autres maîtres. Elle permet de rendre compte des différentes manières de lire, de dire, d'agir ; ce faisant, elle peut contribuer à mettre en discussion avec des maîtres aguerris ou débutants le travail enseignant tel qu'ils le conçoivent et le mettent en œuvre.

Bibliographie

- BAKHTINE M. / VOLOCHINOV (1977), *Le marxisme ou la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- BASTIDE I. & JOIGNEAUX C. (2014), « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle », *Spirale*, 53, p.9-19.
- BAUTIER E. (dir.), Equipe ESCOL (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- BOIRON V. (2012), « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le Français Aujourd'hui*, n°179, p.67-84.
- BOIRON V. (2010), « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères*, n°42, p.105-126.
- BOURHIS V. (2012), « Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal », *Le Français aujourd'hui*, n°179, p.85-97.
- BOUVERESSE J. (2008), *La connaissance de l'écrivain : sur la littérature, la vérité et la vie*, Marseille, Agone.
- BROSSARD M. (1998), « Approches socio-historiques des situations d'apprentissage de l'écrit », *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, M. Brossard & J. Fijalkow, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.37-50.
- BRUNER J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- CONNAN-PINTADO C. (2009), « Corpus officiel d'albums pour le cycle 3. Une littérature informée par l'image », *La littérature en corpus*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Scéren, CRDP Bourgogne, p.13-24.

DARDAILLON S. (2009), « Quelle place pour l'iconotexte dans les pratiques enseignantes au cycle 3 », *La littérature en corpus*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Scéren, CRDP Bourgogne, p.85-95.

FOUCAULT M. (1996), *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants de la lecture », *Éducation et didactique*, volume 1, n°3, p.47-70.

GOIGOUX R. (2002), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monologie », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.125-134.

GROSSMANN F. (1999), « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, n°19, p.139-166.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LECLAIRE HALTE A. (2009), « L'album au cycle 3 : quelle place dans les pratiques enseignantes », *La littérature en corpus*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Scéren, CRDP Bourgogne, p.263-270.

LECLAIRE HALTE A. (2006), « Lecture formelle ou participative ? Première réception d'Histoire à quatre voix par des élèves de cycle 3 », *Lidil*, n°33, p.117-134.

LE MANCHEC C. (1999), *L'album, une initiation à l'art du récit*, Paris, L'École.

LOUICHON B. (2008), « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères*, n°37, p.51-68.

MEYER J.P. (2009), « Comprendre le texte et l'image ensemble. Portée didactique de la conjonction dans l'album pour enfant lecteur ou apprenti », Communication à la journée d'étude du 18 mars 2009, IUFM de Lorraine.

NONNON E. & GOIGOUX R. (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture », *Repères*, n°36, p.5-36.

QUET F. (2007), « Les mirages de l'interprétation. Quelques remarques sur l'introduction d'un programme de littérature au cycle 3 », *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, H. Gondrand & J.F. Massol (dir.), p.171-186.

RABARDEL P. (1999), « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue », *Avec Vygotski*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.241-265.

TAUVERON C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n°19, p.9-38.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, de Boeck.

VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Annexe : dispositif d'enseignement

Séance 1, phase 1 (durée 12 minutes) : l'enseignante montre les images dans l'ordre proposé par que l'album, sans apporter de commentaires et avec pour visée que les élèves aient envie de connaître l'histoire ;

Séance 1, phase 2 (durée 14 minutes) : elle réalise la lecture du texte face au groupe d'élèves assis aux places habituelles, en montrant pour chaque page, l'image qui correspond au passage du texte lu ;

Séance 1, phase 3 (durée 18 minutes) : après avoir rangé l'album, elle engage ses élèves à échanger avec elle et avec les pairs ;

Séance 2, phase 4 (durée 21 minutes) : un ou deux jours plus tard, elle relit l'album et pose oralement et collectivement des questions qui concernent plus spécifiquement la compréhension du récit ;

Séance 2, phase 5 (durée 26 minutes) : un peu plus tard dans la journée, ou le lendemain, elle propose des questions de lecture écrites individuelles semblables aux questions posées collectivement et oralement. Ses objectifs sont de savoir ce qu'ils ont compris après le travail effectué en amont et dans quelle mesure les contenus des échanges langagiers collectifs sur le texte interviennent dans les réponses écrites et individuelles des élèves.

Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement

François Simon, Annette Schmehl-Postai & Catherine Huchet¹

Résumé

Notre contribution interroge l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires au cycle 3. Dans le cadre théorique de la problématisation, associé à la théorie du questionnement, nous développons une réflexion sur la base de collaborations avec des enseignants qui mettent en œuvre un dispositif didactique spécifique : Problema Littérature. Ce dispositif se définit comme champ des possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation et privilégie trois grands axes : l'entrée dans l'œuvre comme moment-clé, des modalités de lecture réfléchies et la régulation médiée par l'enseignant. Dans cet article, nous analysons deux situations typiques et récurrentes de la pause de régulation : la reformulation et l'anticipation. Dans la mesure où la posture de lecteur présuppose l'évaluation du modèle du monde de l'élève confronté au modèle du monde du texte, ce dispositif privilégie la valorisation du lecteur singulier. Le Parcours Problema Littérature invite l'enseignant à réfléchir sa posture évaluative pour favoriser la confrontation de l'élève à des objets de savoir nouveaux d'ordre axiologique, épistémique et rhétorique.

Le *Parcours Problema Littérature* est né d'une double demande :

- une demande de formation continue d'enseignants de l'école primaire se questionnant sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à partir d'albums de littérature de jeunesse et leur exploitation didactique en classe (interrogations autour de pratiques comme par exemple les questionnaires de lecture, les lectures offertes, les carnets de lecteur, etc.) ;
- une sollicitation émanant de l'axe de recherche du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) sur les travaux en problématisation pour étendre le cadre théorique et les applications à d'autres disciplines que les sciences et les mathématiques.

Le travail que nous souhaitons présenter ici est issu d'une recherche-action menée avec plusieurs équipes d'enseignants depuis 2010, basée sur la mise en œuvre d'un dispositif que nous considérons comme novateur, ayant pour but d'articuler des avancées dans la recherche, des pratiques ordinaires et des discours de préconisation². À ce stade de l'avancée de notre travail, nous n'entendons pas présenter des éléments qui tendraient à confirmer ou infirmer l'efficacité du dispositif. Le corpus retenu sera l'occasion de mettre la focale sur des points décisifs des mises en œuvre et de leur genèse. Dans le souci de mieux appréhender les questions que pose l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires, nous mobilisons le cadre théorique de la problématisation.

D'une part, les travaux sur l'apprentissage par problématisation dans le champ des sciences de la vie et de la Terre nous ont permis d'affiner notre réflexion sur la construction du savoir par l'élève. Les savoirs scientifiques ne peuvent pas être envisagés comme de « *simples solutions à des problèmes* » (Orange, 2006, p.77). Un savoir scientifique possède un certain caractère de nécessité, une certaine apodicticité, mais savoir, ce n'est pas tant « *savoir que tel fait existe* »

¹ François Simon & Annette Schmehl-Postai, maîtres de conférences en didactique du français, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Nantes (ESPE) et membres du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN). Catherine Huchet, formatrice en français.

² Cf. ce qui est proposé par le document d'accompagnement *Lire au CP* (janvier 2010) et *Une culture littéraire à l'école* (mars 2008), *Le langage à l'école maternelle* (mai 2011).

que « *savoir pourquoi ce fait existe ainsi et pas autrement* ». Dans le même ordre d'idées, selon Fabre (1989), qui analyse les fables de La Fontaine, il s'agit pour les élèves de comprendre pourquoi telle donnée textuelle existe ainsi et pas autrement.

D'autre part, la lecture par Fabre et Musquer (2009, 2010) des travaux de Bachelard et de Meyer nous a invités à envisager la compréhension-interprétation comme un processus dynamique de problématisation. Deux éléments de cette analyse ont retenu notre attention :

- problématiser signifie développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions d'un problème et à les mettre en tension ;
- comprendre un texte littéraire signifie répondre à une question figurée³ (cf. Meyer, 2001).

Ces présupposés théoriques ont servi à modéliser (cf. figure infra « Modélisation du Parcours ») des possibilités d'accompagnement des élèves dans leur compréhension-interprétation d'œuvres narratives longues.

Notre modélisation a été présentée ensuite à des enseignants en formation continue, afin qu'ils se l'approprient (modèle théorique et exemple de Parcours à travers un album) en l'expérimentant dans leurs classes. Cette première étape permet à des enseignants demandeurs de réflexion sur l'enseignement de la compréhension-interprétation d'opérer des déplacements singuliers dans leurs pratiques quotidiennes. Ce sont ces déplacements qui nous intéressent en tant que chercheurs ; ils deviennent objets d'échanges et de débats lors de rencontres régulières organisées avec tous les participants du dispositif (enseignants, chercheurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs). In fine, l'objectif dans une deuxième étape est que les enseignants se fassent suffisamment confiance pour choisir eux-mêmes les albums et élaborer des *Parcours Problema* qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes. Les échanges et interrogations de cette dernière phase entre tous les acteurs nous servent à la redéfinition à la fois du cadre théorique et des éléments qui constituent ce dispositif.

Les données présentées dans cet article sont issues de la pratique d'une enseignante en CE2/CM1⁴ lors de la première étape de familiarisation avec le *Parcours Problema Littérature*.

1. *Parcours Problema Littérature* : un Parcours de lecture comme champ des possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation

Problema Littérature envisage des possibilités d'accompagnement des élèves dans leur compréhension-interprétation d'œuvres narratives issues de la littérature de jeunesse. Ces possibilités sont fédérées autour de trois grands axes :

- l'entrée dans l'œuvre nous apparaît comme un moment essentiel dans la perspective d'une mise en projet de l'élève et du développement d'un horizon d'attente déjà centré sur la question figurée ;
- l'avancée en termes de lecture de l'œuvre peut s'incarner suivant différentes modalités, en fonction de l'âge des élèves et de leurs habiletés en décodage : lecture à haute voix de l'enseignant, lecture silencieuse des élèves, lecture à haute voix des élèves. En CM1 et en CM2 peuvent être lus des romans, c'est pourquoi une autre modalité de lecture apparaît : la lecture de résumés de certains passages ;
- la régulation des apprentissages des élèves en termes de compréhension-interprétation au cours de l'avancée dans l'œuvre ; ce sont les « pauses de régulation ».

³ Cf. Meyer, 2001, p.95 : « le texte est figurativement une question. Il exige une réponse figurée au regard des réponses données dans le texte, une réponse (ou plusieurs réponses) qui stipule(nt) la nature du texte comme réponse à cette question figurée ».

⁴ Cours élémentaire deuxième année / Cours moyen première année.

Les pauses de régulation impliquent un double mouvement d'allers et retours. Un premier temps suite à la découverte du texte lu ou entendu est réservé à un positionnement individuel de l'élève en termes de compréhension-interprétation. L'élève confronte ensuite son positionnement individuel à un positionnement semi-collectif et/ou collectif de l'ensemble des élèves via une médiation par le maître organisée sous forme de confrontation des points de vue, alimentée par de nombreux retours au texte. Ces différentes étapes de positionnement conduisent l'élève à un ajustement de son nouveau positionnement individuel⁵ où il peut infléchir ou non sa compréhension initiale du texte lu ou entendu.

La modélisation des pauses de régulation qui jalonnent le parcours de lecture se nourrit des sources théoriques exposées dans l'introduction (problématisation/problématologie/théorie du questionnement) mais repose également sur les apports de Giasson et de Jorro.

Le rôle que joue le « *rappel de récit* » (Giasson, 1996) dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation a permis de donner une forme précise à ces pauses de régulation. Les contributions de Jorro nous ont permis de définir pour l'enseignant comme pour l'élève des postures sensiblement différentes de celles habituellement pratiquées dans le cadre d'un enseignement de la compréhension-interprétation. Ce présupposé nécessitera bien évidemment des analyses et des recherches plus affinées dans un proche avenir.

■ **Les pauses de régulation de la compréhension-interprétation**

Dans le dispositif didactique *Problema Littérature*, la pause de régulation est pensée comme un temps de co-construction du/des problème(s) posé(s) par le texte. Il s'agit ici d'approcher progressivement le noyau de la question figurée (Meyer, 2001) en abordant des séries de sous-problèmes. Le maître – à la suite de l'analyse littéraire de l'œuvre – a repéré un nœud de compréhension dans le récit de nature à engager le débat interprétatif avec les élèves. C'est dans ces débats qui font suite à un positionnement de l'élève par rapport à un problème posé que, dans le jeu des interactions verbales maître-élève(s) et élève(s)-élève(s), l'accès à la question figurée – ou à des sous-questions qui participent de cet accès – va progressivement être rendu possible.

Trois situations typiques et récurrentes apparaissent dans notre modélisation : rappel, anticipation et transposition.

Une activité de « *rappel* » demande à l'élève une prise en compte des données d'une portion de texte déjà lue (ou entendue) dans une perspective de construction d'un modèle mental de la situation (cf. Ecalle & Magnan, 2002). Le rappel donne nécessairement lieu dans notre dispositif à une discussion collective sous forme de débat avec des retours aux données textuelles pour garantir et rendre transparente la cohérence⁶ des éléments de rappel avec le texte d'origine.

Une activité d'anticipation demande la production de nouvelles données et le respect des conditions du texte existant. Il s'agit ici d'éprouver les capacités de l'élève à tenir compte des données déjà traitées dans un cadre de conditions pour se projeter dans une suite possible cohérente avec la portion de texte déjà lue. Cette tâche d'anticipation constitue en réalité une possibilité offerte d'explorer et de délimiter un champ des possibles (cf. Orange, 2006). Pour l'enseignant, il s'agit de mesurer une forme de cohérence (non pas de valider UNE réponse) dans la proposition qui tient compte de toutes les données précédentes. Là aussi le retour aux données textuelles qui ont constitué le point de départ à cette anticipation est indispensable dans le cadre d'un débat visant à comparer, à justifier, à valider les propositions des élèves. Cette confrontation des points de vue peut se faire en deux temps : avant la découverte de la suite

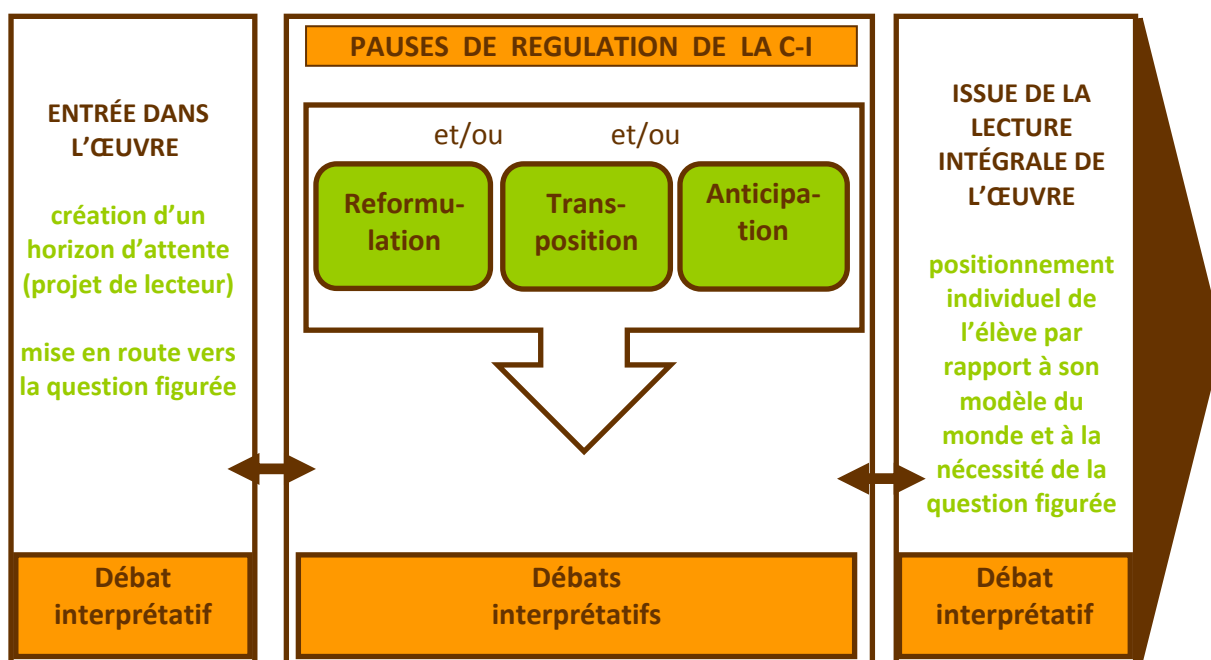
⁵ Ce positionnement pouvant échapper au maître, il devrait apparaître au moins lors des temps d'évaluation (définis comme moments de prises de repères) qui visent l'explicitation par l'élève de sa compréhension. L'accès à ces informations ne peut se faire que par le biais de verbalisations (orales ou écrites).

⁶ Cf. les règles de cohérence selon Charolles, 1978 (méta-règle de répétition, de progression des idées, de non-contradiction, de relation des faits entre eux).

choisie par l'auteur afin de confronter les différentes hypothèses proposées et après la lecture de ce que l'auteur a choisi effectivement comme possible.

Dans l'activité de transposition, de nouvelles données sont produites dans d'autres espaces, d'autres temporalités ou avec d'autres personnages, avec nécessité d'un respect des conditions. Nous pouvons penser que nous avons ici une créativité qui se déploie autrement que dans une tâche d'anticipation. Il ne s'agit plus de faire « avancer » le récit, il s'agit de le « re-jouer ». Dans *L'enfant et les fables*, Fabre (1989, p.113) présente un dispositif de transposition qu'il a expérimenté pour évaluer la compréhension-interprétation de fables par des élèves de fin de cycle 3. Il s'agissait dans cette situation de demander aux élèves de « raconter la même histoire tout en changeant les personnages et le contexte », ce qui permettrait, selon Fabre, d'évaluer la compréhension par les élèves de la thèse du texte et des mécanismes rhétoriques (stylistiques et argumentatifs) d'accentuation de cette thèse.

Modélisation du Parcours (Simon, Huchet & Schmehl, 2011)



Pour favoriser le positionnement individuel des élèves, le maître peut avoir recours à des « écrits de travail » (Tauveron, 2003, p.5), produits seuls ou en petits groupes : ces écrits de travail consistent généralement en une production d'une trace écrite en quelques mots ou phrases, d'un dessin, de réponses à un questionnement problématisant, qui vont servir de points d'ancrage à la confrontation collective des points de vue. Le positionnement collectif peut également donner lieu à une trace écrite affichée dans la classe et/ou conservée dans un « carnet du Parcours »⁷.

Précisons que toute pause de régulation, quel que soit son type et comme sa dénomination même l'indique, ne peut permettre aux élèves de se positionner dans leur compréhension-interprétation du texte que si le maître organise un retour collectif au texte obligeant ainsi les élèves à explorer les possibles et à veiller à la cohérence de ses énoncés en les confrontant à la réalité du texte. Autrement dit, toute pause de régulation donne nécessairement lieu à un débat interprétatif entre les élèves, débat régulé et anticipé par le maître, débat dans lequel données textuelles et conditions de possibilité du texte sont mises en tension grâce à l'actualisation par

⁷ Possibilité exploitée par plusieurs enseignants engagés dans le dispositif.

les élèves de données textuelles pertinentes pour reconstruire la question figurée (cf. Meyer, 2001).

Dans ces débats interprétatifs, les données et les conditions de possibilité du texte sont mises en tension parce que l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des indices. En reprenant les présupposés épistémologiques et didactiques propres au cadre de la problématisation (Fabre, Orange), nous émettons l'hypothèse que c'est la mise en débat de ces indices qui favoriserait l'accès à la question figurée. Les élèves sont invités à « tisser » monde du texte et monde du lecteur⁸.

Ainsi, nous émettons l'hypothèse que cette approche holistique de la compréhension-interprétation d'une œuvre est de nature à favoriser un développement des savoirs et des compétences susceptibles d'être transférés par la suite dans une perspective d'autonomisation du lecteur. Ceci nous conduit à proposer cette modélisation qui constitue une représentation dynamique des processus de problématisation à l'œuvre dans notre dispositif de *Parcours Problema Littérature*.

2. *Parcours Problema Littérature* et développement des savoirs chez les élèves

À la suite d'une formation sur notre dispositif didactique, une enseignante de cycle 3 a accepté de mettre en œuvre dans sa classe un parcours co-construit sur l'album *La Route du vent* de Rascal (illustré de Stéphane Girel). La classe est composée de douze élèves de CE2 et de dix élèves de CM1.

Le texte de cet album de Rascal est un texte exigeant et résistant pour des élèves de cycle 3. Il met en scène un moment de vie de trois petits personnages qui se questionnent (et qui questionnent le lecteur par le fait même) sur leur condition, le sens de la vie et l'impact que peut avoir une prise en main de son existence.

Zoé la poule, Aristote la tortue et la souris Napoléon vivent depuis toujours au sommet d'un mur qui se dresse au milieu d'une plaine infinie. Réchauffés par le soleil, nourris par les graines que le vent transporte jusqu'à eux, et abreuvés et lavés par la pluie, ils ne manquent de rien. Mais un jour, ces trois éléments naturels disparaissent. Se pose alors pour eux la question de leur survie. Ils décident de partir en direction de la « Cité » où ils font l'expérience de l'entrée dans une vie moderne qui leur assure leurs nouveaux moyens de subsistance. Mais nostalgiques de leur vie d'avant sur le mur, ils décident un jour de repartir, forts de cette nouvelle expérience de vie urbaine. Ils vont alors construire une route, la route du vent, pour relier le mur à la Cité. Avec les outillages apportés, ils transforment le mur en une véritable maison. L'album se termine sur une phrase qui laisse l'ouverture à de multiples interprétations : « Depuis, bien d'autres ont emprunté la Route du Vent. »

Nous allons présenter de manière plus détaillée les deux premiers types de pauses de notre dispositif (reformulation et anticipation) que l'enseignante a décidé d'expérimenter.

■ *La reformulation : une aide précieuse pour prendre des repères sur la compréhension-interprétation des élèves*

La capacité à « rappeler » ou résumer⁹ un texte qu'on a lu ou entendu fait partie pour Giasson des macroprocessus, c'est-à-dire des processus qui permettent la compréhension d'un texte

⁸ Michel Fabre définit ainsi comme lecteur « *rhétorique* » un lecteur qui accorde crédit aux indices textuels. Il s'agit de s'ouvrir à la pensée de l'autre (le texte), de privilégier ce qui est « *textuellement* » important (le « *modèle du texte* ») au détriment de ce qui est « *contextuellement* » important (« *le modèle du monde du lecteur* », Fabre, 1989).

⁹ Chez Giasson, le rappel du texte est analysé surtout en termes de « résumé ». Notre reformulation ne visant pas principalement la réduction quantitative des données textuelles, ses théorisations sont néanmoins intéressantes pour la conceptualisation générale du rappel.

comme un tout. Giasson (1996, p.74 et suivantes) rappelle les trois visées du résumé ou du rappel de récit : celui-ci doit tout d'abord garantir le maintien d'une certaine équivalence informative entre le texte de départ et le texte produit. Néanmoins, cette équivalence informative nécessite une économie de moyens, qui implique donc l'élimination de certaines données textuelles (celles redondantes ou secondaires). Reformuler ou résumer un texte présuppose donc d'avoir opéré une macrosélection des idées principales, voire leur formulation explicite si celles-ci ne sont pas exprimées par le texte. Enfin, le contenu comme la forme du résumé/rappel vont dépendre de la situation d'énonciation que vise la consigne exacte.

Résumer ou rappeler un texte est par conséquent une tâche bien complexe pour les élèves – lecteurs non experts – qui seront confrontés au choix parmi de multiples indices textuels dont la pertinence ne leur est pas transparente. Ils peuvent facilement donner une priorité aux données textuelles qui leur semblent intéressantes (car nouvelles, pittoresques, originales) et laisser de côté les données qui sont essentielles pour la construction de l'intrigue¹⁰.

Dans un écrit de travail, un élève qui se base essentiellement sur l'illustration au lieu d'analyser le texte entendu ne réussit pas toujours à repérer les données essentielles du texte et donc à construire le problème de compréhension. Ainsi, Abel, au lieu de réfléchir sur le problème du texte¹¹, s'en évade et semble inventer un autre problème lié à la hauteur du mur perçue dans l'illustration : « *Il d'ésend du mur en escaladant le mur blanc mais il y a un risque à courrire. Il peuvent tomber du mur blanc et il y a quelque chance qui meurent ou quil réussise à descendre le mur blanc, mais il y a plus de chance qu'il meur dans la chute acose de la auteure du mur blanc.* »

De manière paradoxale, nous pouvons dire que ce sont justement les difficultés que rencontrent les élèves pour rappeler un texte qui en font tout l'intérêt didactique : redire un texte reflète la compréhension-interprétation du lecteur car la reformulation révèle chez lui des habiletés supplémentaires de jugement sur les données textuelles. La reprise de données en elle-même ne constitue qu'une partie du processus : les élèves s'appuient certes sur des éléments du texte mais ils recréent bien un récit complet qui exige une mobilisation de compétences de créativité autour de ce qu'ils considèrent être l'information essentielle du texte. Redire le texte demande le repérage, la sélection et l'intégration d'éléments pertinents¹² dans un discours nouveau qui parfois nécessite une adaptation toute particulière à un nouveau cadre énonciatif.

La reformulation vise à surmonter l'écueil de certains questionnaires de lecture qui parfois se limitent à actualiser quelques inférences logiques (ou au mieux pragmatiques) de manière juxtaposée qui peuvent – de manière très approximative – témoigner de certains îlots de compréhension (cf. Fayol, 2000, p.5).

Dans la séquence expérimentée par l'enseignante en CE2-CM1, des traces d'habitude de questionnaire semblent se faire sentir chez les élèves dès le début du premier débat de rappel. Alors que le questionnement de l'enseignante est très vaste pour laisser le problème se construire, les élèves décident de s'en tenir à relever les noms et identités des personnages principaux du récit :

Ens.¹³ : Alors par rapport à ce début d'histoire que je vous ai lu, qu'est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce que vous avez à dire ? Quels sont les personnages de l'histoire ? La situation... Qu'est-ce que vous avez compris de la situation ? Alors je vous écoute...

Silence

Ens. : J'aimerais bien que chacun donne son point de vue ...

Quelques doigts se lèvent.

¹⁰ Ainsi avons-nous souvent observé la reprise de formules métaphoriques ou imagées qui « parlent » aux élèves, mais qu'ils restituent avec une valeur différente de celle donnée par le texte (souvent secondaire par rapport à l'avancée du récit), p.ex. la compréhension littérale de métaphores

¹¹ Suite à la consigne : « D'après toi, que vont faire Zoé, Aristote et Napoléon ? »

¹² Cf. Grossmann : Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003 : 4s.

¹³ Ens. = enseignante ; El. = élève.

Ens. : Oscar ? Alors vas-y... Bien fort...
Oscar : que la souris s'appelle Napoléon... Aristote euh ?
Un él. Tortue
Ens. : Y'a une tortue qui s'appelle Aristote ?
Plusieurs élèves : Oui
Ens. : Zoé, c'est ?
El. : La poule
Ens. : Vous êtes tous d'accord
El. : Oui
Ens. : Aristote ?
El. : La tortue...
Ens. : Et donc ?
El. : Napoléon la souris...

Il nous semble donc impossible de dégager à partir de questions fermées, ne portant à chaque fois que sur une partie du texte, un fil conducteur, une logique qui permettrait aux élèves de se faire une représentation cohérente de l'ensemble de l'extrait lu. Reformuler le texte nécessite alors de le considérer comme un tout. Meyer (2001) montre également combien la vision holistique du texte est nécessaire pour une pleine compréhension-interprétation de celui-ci. Dans la même situation de rappel, un autre élève, lui, est capable de cette vision holistique. Au lieu de donner un résumé chronologique linéaire du début de texte entendu, Paul va directement vers l'essentiel – la gravité de la situation présentée en exposition du texte, ayant déjà intégré le vocabulaire nouveau (*se désaltérer, soleil de plomb*) et ayant entièrement adopté le rythme ternaire des éléments (pluie, vent, soleil) qui deviendra par sa répétition ultérieure dans le récit un véritable leitmotiv.

Ens. : Bien... Ensuite... La situation ?
Paul : C'est un peu grave parce que y'a...
Ens. : C'est ?
Paul : C'est un p'tit peu grave parce que y'a plus d'eau pour les laver (Paul égraine un n°1 avec les doigts) et les désaltérer (deuxième doigt déplié)... Y'a plus de graine... et y'a que le soleil de plomb qui les réchauffe... Au final, ils vont avoir très chaud et ils ne vont pas pouvoir se laver et se désaltérer et... (Paul égraine de nouveau sur les doigts).
Ens. : Toi tu penses que la situation est un peu grave. Qu'est-ce que tu en penses Antoine ?
Antoine : Euh ! Oui ! chui d'accord...
Ens. : Et là tu parles de la situation de départ ? ou la situation de la fin de cet extrait ? Paul ?
Paul : La fin
Ens. : La fin... Alors comment ça démarre cette histoire, comment elle démarre ?

À la suite de cette intervention, l'enseignante prend soin de repréciser pour toute la classe que ce qui est avancé par Paul s'inscrit dans une logique qu'il est important de s'approprier. À cet effet, elle va avoir à cœur de faire reprendre le fil de l'histoire.

Reformuler un texte nécessite un positionnement individuel de l'élève par rapport à ce qu'il a compris. En organisant ensuite une confrontation collective des différentes reformulations individuelles, les élèves sont « obligés » de revenir sur leur positionnement individuel en justifiant pourquoi ils ont ou non privilégié telle donnée textuelle plutôt que telle autre.

■ **L'anticipation de la suite de l'intrigue**

Les pauses de régulation destinées à faire anticiper la suite du récit se justifient comme « exploration et délimitation des possibles » (Orange, 2006) dans les travaux sur la problématisation. Les recherches de Giasson¹⁴ portent également en germe cette idée que

¹⁴ Giasson intègre les activités d'anticipation dans les processus d'élaboration (1996, p.138 et suivantes). Elle prend appui sur les travaux de Garrison et Hoskisson (1989) pour souligner la ressemblance existant entre les « prédictions » en lecture et la démarche scientifique qui consiste à poser des hypothèses, à les justifier, à les confirmer ou à les rejeter.

l'anticipation et la confrontation collective des différentes anticipations réalisées permettent d'interroger les « conditions de possibilité des solutions (nécessités) » (Orange, 2006, p.78).

Ce travail est censé éviter une posture qui consisterait à valoriser celui qui « avait raison » ou à corriger (et décevoir) l'élève qui « avait tort ». L'effet de l'anticipation ne se joue pas pour nous en termes de « avoir juste/avoir faux », mais poursuit un objectif autrement exigeant : une anticipation qui est en cohérence avec données et conditions du texte peut différer de la solution choisie par l'auteur. L'anticipation étant une stratégie qu'un lecteur expert peut mettre en œuvre, elle relève d'un apprentissage à part entière que nous voulons mettre en avant plus que le jeu de « devinette » souvent pratiqué dans les classes quand l'intérêt de l'anticipation n'est pas véritablement perçu par l'enseignant. Le devancement, la réfutation ou l'accomplissement des attentes du public lecteur sont autant de critères de la valeur esthétique de l'œuvre.

Dans le premier positionnement individuel d'anticipation que l'enseignante a proposé à ses élèves, certaines élèves rédigent un épisode sans tenir compte des données importantes de l'incipit, ils sont hors du texte : « Zoé, Aristote, Napoléon descendent du mur prennent une voiture, il vont jusqu'à Paris, il rencontre un pigeon qui leur montre son maître. » « Je crois qu'il va descendre du mur, pour ne plus avoir de soleil et pour vivre dans la nature, et encore pour vivre normalement. Il va chercher du vent et de la... puis le canard qui leur a adressé la parole les renvoie dans la forêt tropicale à suivre ! »

C'est pourquoi, dans ces pauses de régulation consacrées à l'anticipation de la suite du récit, le maître est souvent amené à demander aux élèves d'expliquer les raisons pour lesquelles ils font telle ou telle anticipation afin de « développer l'autocorrection de la pensée » comme c'est le cas dans le processus scientifique. Ce processus est néanmoins entravé par un phénomène psychologique bien connu : « ne rechercher que les éléments qui confirment l'hypothèse posée et rejeter l'information qui ne confirme pas cette hypothèse » (Giasson). Pour contrer cette tendance, il faut donc apprendre aux élèves que rejeter une hypothèse refusée par le texte est un processus logique et fréquent dans l'activité de lecture. De même, une hypothèse n'est pas forcément confirmée même si les autres ont été rejetées. Les anticipations font partie des processus d'élaboration utilisés par les lecteurs experts : elles augmentent la motivation et l'engagement du lecteur face au texte, améliorant par ce fait même sa compréhension.

D'autres élèves proposent une suite qui contient une idée de « punition ». On peut se demander si leurs représentations sont dues à des expériences de genre, comme par exemple des actes punis dans des contes traditionnels : « Zoé, Aristote et Napoléon vont demander aux oiseaux ce qu'ils doivent faire à présent, les oiseaux ne veulent pas répondre parce que avant il n'avait pas suivi leur instruction. »

Quelques élèves ont l'intuition que la « solution » passe peut-être par l'accès à une forme de modernisme. Le terme de gratte-ciel du début de texte et l'évocation de la « Cité lointaine » ont pu les inspirer pour qu'ils envisagent cette solution d'un départ vers la ville. « Zoé, Aristote et Napoléon vont partir de leur mur, car il fait trop chaud et il n'y a pas de nourriture comme il n'y a plus d'eau il vont aller dans la ville pour en trouver. » « Ils vont s'installer très loin de leur mur. Pour savoir ce qui se passe avec le vent, la pluie. Et ils vont d'abord commencer par la ville. Là où ils trouvent que l'eau est gaspillée. Par eux les humains avec les robinets, les douches. »

Sur la base de ces positionnements individuels, il devient alors possible pour l'enseignant d'organiser le débat qui aura pour objet de confronter les différentes solutions, de valider leur cohérence et d'ouvrir vers la suite de la lecture de l'œuvre grâce à la construction collective d'un horizon d'attente. Le travail essentiel sur la cohérence avec les données qui précèdent peut avoir un effet sur le plan du développement des compétences du lecteur. L'élève qui apprend à s'inscrire dans une véritable posture d'anticipation prend conscience de la structure du texte et peu à peu apprend à délimiter le champ des possibles.

3. Une des finalités du parcours de lecture : évaluer et valoriser la place du lecteur singulier

Notre modélisation du *Parcours Problema Littérature* emprunte à Jorro (1999, p.75) une conception de l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation non plus centrée sur le maître (comme cela peut être le cas du questionnaire de lecture où l'élève ne fait figure que de « répondre », de répétiteur d'un sens préexistant dans la « tête » de l'enseignant) mais centrée sur l'élève.

Le parcours de lecture est en effet pensé comme « un continuum » (p.67) qui donne du temps à l'élève pour comprendre-interpréter de manière singulière l'œuvre étudiée et du temps au maître pour comprendre « *le cheminement interprétatif* » de l'élève, non pas en se focalisant sur « l'écart à la norme » mais en accueillant « *les processus interprétatifs des lecteurs et donc les inévitables déplacements d'une pensée buissonnière qui agence autrement les significations, qui les extériorise à sa manière* » (p.115).

Revenons sur le premier point évoqué par Jorro : permettre à l'élève de se construire une posture de lecteur singulier. Les pauses de régulation du parcours partent en effet d'un « *auto-positionnement* » de l'élève car toute « *compréhension de texte et l'évaluation présupposent un lecteur autopositionnel* » (p.66). Il s'agit de donner la possibilité à l'élève d'être un lecteur ordinaire, singulier, en faisant part de ses connaissances personnelles, en explicitant son attitude devant le texte, ce qui implique alors la mise en relief au sein même du parcours de lecture de son projet de compréhension par une trace écrite qui sera valorisée à la fois par l'attention que le maître y porte et le crédit que les pairs lui accordent lors des moments de débats.

L'autoévaluation se caractérise également, selon Jorro, par sa dimension processuelle, laquelle réside dans les régulations successives auxquelles procède le lecteur afin d'élaborer son interprétation du texte. Ainsi les pauses de régulation dans un parcours de lecture permettent que les « *pratiques évaluatives spontanées* » (croyances, jugements affectifs, fictions) qui rythment la vie mentale de chacun soient remaniées en « *pratiques évaluatives réfléchies* ». Dès lors, le jeune lecteur ne s'enferme pas dans une conduite rigide mais change de posture, régule ses actions et s'approprie le texte.

Dans le débat interprétatif final de notre séquence, un élève questionne le procédé d'écriture. Il est troublé par la co-présence de personnages animaux et d'un humain dans l'illustration qui ne jouera aucun rôle dans le récit. Pour cet élève, il est inconcevable que trois petits animaux puissent vivre une telle aventure. Son « modèle du monde » ne semble pas admettre ce qui fait pour un autre élève justement la spécificité du récit littéraire :

Dorian : C'est quand même dommage que les animaux puissent conduire une voiture et construire la maison, alors qu'ils ont croisé un humain dans une page et puis que l'humain... il n'y a pas tous les humains qui sont capables de faire ça, les animaux, ils parlent, et tout ... alors que... en général... quand il y a ça, on ne met pas des humains dans l'histoire

El. : mais en même temps...

El. : c'est une histoire, on peut tout mettre dans une histoire

Ens. : attends, il prend la parole, tu parleras après

Dorian : ... des animaux qui parlent avec des humains...

Ens. : mais si !

El. : Dans une histoire, on peut tout faire

Ens. : Dans une histoire, on peut tout faire, oui

El. : et puis... Aussi, quand ils se sont fait engager dans l'usine, ils ont quand même un petit peu appris à bricoler aussi

Paul : On ne va pas faire... on va pas faire une histoire comme ça, qui était racontée, filmée, comme ça, il faut de l'imagination quand même

El. : attends, je ne comprends pas, excuse-moi

Paul : si on faisait tout réel, comme dit Dorian ; eh bien, ça ne ferait pas une histoire normale, ça serait une histoire qui a été filmée

Il nous a même été possible dans la suite des échanges de voir que Dorian « s'empêchait » l'accès à la question figurée du texte par l'incompréhension de la narration. Au contraire, pour Paul, toujours dans l'exemple ci-dessus, l'idée que la mise en récit demande un effort de création artistique est source d'une ouverture de son monde de lecteur. Il se laisse prendre au jeu du texte et accepte l'impact du monde du texte sur son monde de lecteur.

La réception d'un texte est avant tout dé-ception des connaissances du lecteur singulier ; la compréhension nécessite une dé-préhension de ses propres « *instances évaluatives* ». Les pauses de régulation comme moments de révision et de remise en question des données et conditions viennent nourrir un modèle que nous qualifierons de dispositif didactique de « *distançiation* » (Fabre, 1989, p.190). Il s'agit pour le jeune lecteur d'« évaluer » son modèle du monde en le confrontant au monde du texte. Un parcours de lecture est donc un « *renoncement à soi* » (Fabre, 1989, p.222), une « *véritable discipline de la lecture* » comme « *pendant cathartique à l'esprit scientifique* », qui opère un renversement par rapport à la lecture ordinaire.

En guise de conclusion : Parcours Problema Littérature et lecteurs co-positionnels

Si la compétence ultime en matière de compréhension-interprétation consiste en la capacité à prendre soi-même conscience de sa perte de compréhension (Giasson souligne que ce sont les processus métacognitifs qui viennent chapeauter la compréhension), il semble bien difficile pour un jeune lecteur d'être en mesure d'exercer de manière totalement autonome cette auto-vigilance. Sève (1998) explique ainsi que le savoir-lire est certes un savoir qui nécessite une interaction d'habiletés et de stratégies de régulation complexes mais c'est un savoir « invisible » pour le jeune lecteur. Contrairement à l'apprentissage de la marche par exemple qui est une donnée observable (le petit d'homme peut observer et imiter la manière dont s'y prennent les experts de son entourage), l'élève ne peut pas prendre de repères sur une compréhension qui serait observable. Selon Sève, l'élève n'est donc pas en mesure de produire seul un retour métacognitif sur sa compréhension car il n'a pas encore de « passé » de lecteur. La question « as-tu compris ? » n'a aucune efficacité. L'évaluation de la compréhension doit par conséquent être mise en œuvre par un adulte puisque l'autonomie de l'enfant est impossible dans ce domaine. Sève distingue alors trois modèles d'évaluation de la compréhension que nous résumerons de la manière suivante :

- une évaluation « *fonctionnaliste* » : ce sont la recette de cuisine ou la notice que l'on demande aux élèves de lire et d'« exécuter » ; la lecture se traduit alors par un résultat « observable » ;
- une évaluation « *magistrale* » : la compréhension est validée par l'expertise du maître ;
- une évaluation « *collégiale* » : le débat interprétatif entre pairs mène à une prise d'indices donnant lieu à une co-enquête grâce à des retours au texte ; les arguments de chacun sont discutés.

L'assimilation que Jorro effectue entre « *autoévaluation* » et « *appropriation réfléchie du texte* » nous semble alors particulièrement intéressante pour dépasser les difficultés que soulève Sève. Même si l'autoévaluation de sa compréhension est de fait impossible à mettre en œuvre pour un élève, elle peut néanmoins rester de droit un principe régulateur des pratiques pédagogiques qui permettent à l'élève une « *appropriation réfléchie du texte* », c'est-à-dire un « *autopositionnement* » qui sera éprouvé et approuvé dans l'interaction entre pairs. Ainsi l'évaluation collégiale serait le produit d'une extériorisation de l'autoévaluation. Aussi les pauses de régulation que notre parcours de lecture modélise sont-elles envisagées comme des « *communautés de recherche* » (Jorro, 1999, p.115 et suivantes) où se construit une posture de lecteur que nous pourrions qualifier de *co-positionnelle* : « *Une telle conception permet d'entrevoir le déploiement d'une didactique de la lecture interprétative, où les lecteurs fassent part de leur interprétation du texte avant que le sens attendu ne leur soit imposé de façon magistrale. Une telle démarche didactique suppose également l'accueil de l'hétérogénéité*

interprétative comme possibilité de confrontation des manières de comprendre un texte » (Jorro, 1999, p.78).

Avancer l'idée d'une dimension processuelle de l'évaluation, c'est alors, poursuit Jorro, réfuter un statut d'assertivité aux savoirs pour reconnaître diverses influences contradictoires qui interagissent dans le processus de compréhension-interprétation : notre modélisation du parcours se greffe ainsi sur la perspective d'une autonomie du sujet lecteur qui consiste pour l'enseignant à mettre en valeur les interprétations des lecteurs avant de faire valoir sa propre lecture du texte.

Le parcours de lecture invite donc le maître à interroger son rapport à l'évaluation : notre modélisation, en prenant appui sur les travaux de Jorro (2000, p.51 et suivantes), implique en effet un style évaluatif porté par un « *imaginaire de la construction et de la compréhension* », qui a pris le pas sur « *l'imaginaire de la maîtrise et de la performance* ». Avec ce dernier, seul le résultat de l'action entreprise compte vraiment, seule la réponse est la valeur de référence. L'évaluation est alors conçue comme mesure ponctuelle de la réussite et de l'échec. « *L'imaginaire de la construction et de la compréhension* » vise au contraire les processus d'appropriation du savoir. Car, sans démarche active de l'élève, le savoir reste du domaine de l'information. La verbalisation par l'élève de ce qu'il fait, de ce qu'il comprend, apparaît alors comme un processus central d'une évaluation conçue comme collégiale ou comme « *appropriation réfléchie des savoirs* ». Si l'apprenant est reconnu dans sa singularité (ses connaissances antérieures sont en effet reconnues par le maître), l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation sera aussi opportunité de confrontation avec des objets de savoir nouveaux.

Bibliographie

ECALLE J. & MAGNAN A. (2002), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, Armand Colin.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume XLII, n°3, p.111-129.

FAYOL M. (2000), « La lecture au cycle 3 : difficultés, prévention et remédiations », *L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national* (Paris ; 9 et 10 octobre 2000), www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/PPRE/donnees/.../actelecture_fayol.pdf, consulté le 28.06.2013.

GIASSON J. (1996), *La compréhension en lecture*, Paris, De Boeck.

GROSSMANN F. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/grossmann.pdf, consulté le 28.06.2013.

JORRO A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, Presses Universitaires de France.

JORRO A. (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.

KERVYN B. (2011), « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français », *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwy (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.221-245.

MEYER M. (2001), *Langage et littérature. Essai sur le sens*, Paris, Presses Universitaires de France.

MUSQUER A. & FABRE M. (2010), « Le modèle des inducteurs de problématisation. État des lieux et pistes de recherche », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*, <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-f/le-modele-des-inducteurs-de-problematisation/Le%20modele%20des%20inducteurs.pdf>, consulté le 28.06.2013.

ORANGE C. (2006), « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences », *Situations de formation et problématisation*, M. Fabre & E. Vellas (dir.), Paris, De Boeck, p.75-90.

SEVE P. (1998), « Compréhension et interprétation au cycle III », *Lire des textes littéraires au cycle 3*, (Clermont-Ferrand, 22-26 septembre 1997), Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.

SIMON F. (2007), « Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves lors d'une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire », *Repères*, volume XXXVI, p.77-99.

SIMON F. (2007), « La découverte d'un texte au cours préparatoire : une gestion de contraintes dans un système tensionnel – Pour progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire », *Recherches en éducation*, n°3, p.139-162.

SIMON F. & SCHMEHL-POSTAI A. (2010), « Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1 : les savoirs théoriques et les savoirs d'action dans la mise en œuvre d'activités d'écriture », *Repères*, volume XLII, p.167-93.

TAUVERON C. (2003), « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/tauveron.pdf, consulté le 28.06.2013.

Pratiques ordinaires, interactions verbales, choix des enseignants pour une approche plus fine des pratiques d'enseignement

Antonietta Specogna

Conclusion

Comme il a été annoncé dans l'éditorial de ce numéro et comme le lecteur aura pu le suivre tout au long des divers articles, le point central de ce recueil d'articles est d'interroger les pratiques d'enseignement en lecture d'albums de littérature de jeunesse au cycle 3. En guise de conclusion générale, nous reprendrons ici certains points soulevés par les divers contributeurs pour ouvrir la discussion.

Une première partie des articles, ceux qui relèvent de la même recherche, interroge et analyse les diverses pratiques d'enseignement avec des méthodologies différentes. Certaines analyses, comme celles de Rondelli et Paté, et de Audoin-Latourte se centrent autour des entretiens conduits avec les enseignants pour une plus ample compréhension de l'agir de ces derniers. En effet, comme le préconisent les courants de l'analyse de l'activité en psychologie, ou de didactique professionnelle en sciences de l'éducation, la compréhension de l'activité réalisée n'est pas une simple analyse de l'action *in situ* de l'opérateur mais est bien une alliance entre le faire et le raisonnement du faire, soit une articulation entre la partie visible de l'activité, l'action et la partie non visible, le raisonnement, qui recouvre les théorèmes et concepts en actes de l'opérateur. À ces méthodologies s'ajoutent celles de l'analyse didactique et celles de l'analyse des interactions verbales entre les élèves et l'enseignant, ce qui est traité par les quatre articles qui composent l'analyse plurielle. Comme le dit Leclair-Halté, la voie empruntée au sein du corpus qui compose l'analyse plurielle, montre l'articulation entre l'élaboration des savoirs, leur appropriation et l'intervention enseignante, que défendait Halté (1993) dans sa définition d'une didactique praxéologique.

De fait, le lecteur aura pu apprécier combien il est riche de regarder un même corpus avec des lunettes différentes, et de voir que l'analyse de la pratique enseignante, comme le dit Altet (2002), ne se limite pas aux actions enseignantes mais est bien une compréhension de la gestion pédagogique, de l'interactivité et de la gestion didactique des contenus en situation, tout en approchant les données propres à l'enseignant lui-même et qui vont de fait organiser son activité.

De plus, chacun des textes de ce dossier soulève des particularités et des difficultés liées à la lecture scolaire des albums. Rondelli et Paté pointent la question des thèmes abordés au sein des albums qui rendent difficile une construction des scénarios pédagogiques. Audoin-Latourte montre la complexité de mise en situation et de compréhension liée à l'iconotextualité des albums. Specogna développe le thème de l'approche des schèmes différents d'un enseignant à l'autre ou d'un élève à un autre. Thème que l'on retrouve également dans l'article de Bonnéry ou encore dans celui de Huchet, Schmeihl-Postaï et Simon, et précisent combien ces différences de schèmes des élèves sont dues à des éléments propres à l'environnement personnel de ces

derniers. Ces trois articles se rejoignent pour dire combien il est essentiel pour évaluer la compréhension effective de l'élève de laisser une place à la verbalisation pour mieux approcher leur raisonnement. Dans un registre différent mais toujours en lien avec l'environnement personnel des élèves, Leclaire-Halté met en exergue la gestion difficile pour les enseignants des valeurs que l'on retrouve au sein des albums de littérature de jeunesse et la mise en tension qui peut potentiellement se créer avec les valeurs propres aux élèves.

Enfin, les articles de Boiron, de Bonnéry, de Huchet et al. ainsi que les quatre articles composant l'approche plurielle, se centrent sur l'analyse des pratiques ordinaires et montrent l'intérêt de ce type de situation pour, d'une part, mieux appréhender les pratiques d'enseignements liées à la lecture d'album en cycle 3 et, d'autre part, poser ce que les processus d'enseignement en situation de classe provoquent comme construction de connaissances. Ce numéro est une contribution à l'analyse des pratiques ordinaires enseignantes et permet ainsi de répondre à ces questions : comment les enseignants choisissent-ils leurs albums pour la classe ? Quel usage en font-ils au cycle 3 ? Quelles situations conçoivent-ils pour lire ces ouvrages en classe ? Peut-on évaluer l'effet de leurs pratiques ?

En somme, les auteurs des articles partagent l'idée de l'intérêt d'approches plurielles et pluridisciplinaires d'un même corpus et/ou d'un même objet pour appréhender de façon plus approfondie la complexité des pratiques d'enseignement que celles-ci concernent des situations de la lecture d'albums de littérature de jeunesse ou, comme dans d'autres recherches, des situations de débat scientifique autour de la nutrition humaine au cycle 3 (Vinatier & Altet, 2008) ou des discussions à visée philosophique aux cycles 2 et 3 (Auriac, 2014). Quels que soient les objets de ces situations, le paradigme de recherche commun aux diverses analyses est celui de la recherche « interactionniste écologique ».

Pour conclure, il nous semble également essentiel de soulever l'importance pour chaque analyste de se doter d'un cadre théorico-méthodologique qui permette d'analyser les situations d'enseignement-apprentissage à la lumière de différentes dimensions : la didactique disciplinaire, la didactique professionnelle, la psychologie, l'ergonomie et la sociologie.

Bibliographie

ALTER M. (2002), « Une démarche de recherche pour la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de Pédagogie*, n°138, p.85-93.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (2014) (dir.), *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus philosophèmes*, Clermont Ferrand, CLRL.

HALTE J.-F. (1993), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

VINATIER I. & ALTET M. (2008) (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CHRISTINE AMANS PASSAGA & ODILE DEVOS-PRIEUR	97
<i>Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire</i>	
CHANTAL COSTANTINI.....	115
<i>L'analyse clinique d'un entretien de recherche. Comment l'analyse de structures énonciatives rend compte de certaines modalités à l'œuvre en situation d'enseignement</i>	
ALAIN FIRODE	126
<i>Épistémologie et pédagogie chez Jean Piaget et Karl Popper</i>	
JACQUES KERNEIS & JEROME SANTINI	136
<i>Les infographies de presse à l'école : des effets de contextes à travers une étude socio-didactique comparatiste</i>	
SOPHIE MORLAIX & MARIELLE LAMBERT-LE MENER	152
<i>La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ?</i>	

Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire

Christine Amans Passaga & Odile Devos-Prieur¹

Résumé

L'étude consiste en une approche didactique d'un cycle d'enseignement d'éducation physique et sportive mené par un professeur des écoles à l'école primaire. La finalité étant de mettre à jour la nature des contenus enseignés dans l'activité physique et sportive hockey prise pour support. L'étude s'appuie sur une analyse à plusieurs grains des pratiques déclarées et des pratiques effectives. Elle révèle les négociations sur les contenus que l'enseignante doit opérer en contexte et les techniques didactiques qu'elle utilise pour impliquer les élèves dans les savoirs enseignés.

Cette étude s'inscrit dans un ensemble de travaux scientifiques personnels centrés sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école primaire. Elle s'insère également dans une collaboration avec l'Inspection académique locale et le groupe EPS premier degré (conseillers pédagogiques en EPS). Un premier programme relatif à l'enseignement partagé, au travail collaboratif entre professeurs des écoles (PE) et intervenants extérieurs a donné lieu à publications scientifiques dans une orientation didactique (Amans Passaga, 2010, 2013) et à des actions de formation continue. Le programme de recherche actuel s'intéresse aux contenus enseignés dans les séances d'EPS dispensées à l'école primaire.

Dans le champ des sciences de l'éducation, les travaux relatifs à la question de la polyvalence des enseignants du premier degré confirment la difficulté ressentie par la profession concernant la pluricom pétence dans des domaines de savoirs et des disciplines scolaires diversifiés. Des études didactiques scientifiques ont travaillé la question de la variété des contenus enseignés par les PE en EPS (Thépaut, 1998 ; Devos-Prieur, 2011). Elles mettent à jour l'hétérogénéité des contenus enseignés dans cette discipline scolaire : tandis que certains d'entre eux accordent une place prépondérante aux contenus spécifiques, à la transformation des conduites motrices, d'autres conçoivent l'EPS comme particulièrement indiquée pour développer les compétences générales préconisées par les textes officiels (les programmes de la discipline de 2008 et 2012 et le texte du Socle Commun des Connaissances et des Compétences, SCCC, de 2006). On retiendra ainsi que l'EPS à l'école primaire est perçue selon les PE, soit comme « *discipline de cœur* », porteuse de contributions essentielles et spécifiques, soit comme « *discipline de service* » c'est-à-dire au service des autres disciplines, selon la catégorisation empruntée à Martinand (1994).

La présente étude s'intéresse aux contenus enseignés dans un cycle ordinaire de sports collectifs en EPS, par une PE maître formateur (PEMF), enseignant dans une classe de cours élémentaire première et deuxième année (CE1-CE2, sept et huit ans). Celle-ci a accepté de conduire sous nos yeux huit séances de hockey sur gazon (ici dans la cour de l'école). Notre objectif était de débusquer la pluralité des savoirs enseignés à travers l'analyse de l'action conjointe du PE et de ses élèves.

¹ Christine Amans Passaga, maître de conférences, Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS), Université de Toulouse 2. Odile Devos-Prieur, maître de conférences, Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE) Université de La Réunion.

1. Éléments de contextualisation

■ Les textes institutionnels

Les textes officiels sur lesquels le professeur de l'école primaire doit s'appuyer sont les programmes de 2008 et ceux de 2012 qui développent la progressivité des apprentissages dans les différentes APSA (activités physiques, sportives et artistiques). L'EPS est définie dans le texte de 2008 comme une discipline éduquant à la responsabilité, à l'autonomie et à des valeurs sociales et morales telles que « le respect de soi et d'autrui » au cycle 3 et « mieux se connaître et connaître les autres » au cycle 2 ; les jeux sportifs collectifs permettent l'apprentissage de la coopération, de la tenue de rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre). Des précisions sont apportées par le texte de 2012 : les sports collectifs permettent de « *développer des stratégies, de remplir des rôles différents, de respecter les règles* » ; sont énoncées les habiletés motrices à acquérir, par exemple, progresser vers la cible, conserver le ballon, marquer. Concernant l'organisation de l'enseignement, ce texte précise la nécessité d'une fréquence et d'une durée des séances soutenues afin de favoriser « *la qualité des apprentissages et de permettre différents temps d'exploration, de recherche de solutions, d'amélioration... des temps d'échange* ». L'apprentissage du respect des règles, du respect des autres et du respect des consignes est également mentionné dans le texte du SCCC (décret du 11 juillet 2006).

■ Les études sur l'enseignement de l'EPS en primaire

La question des contenus insérés par les professeurs des écoles polyvalents dans l'enseignement de l'EPS a déjà été documentée par des travaux. Plusieurs recherches ayant pour cadre le premier degré se sont intéressées à l'analyse des savoirs enseignés au sein de systèmes didactiques ordinaires ou bicéphales ; elles indiquent une grande variété des contenus mis à l'étude. Selon les recherches, plusieurs temporalités sont envisagées (un cycle, une séance, un épisode remarquable) et plusieurs APSA.

Dans un article analysant les types de pratiques scolaires des sports collectifs proposés aux élèves par les professeurs d'EPS du secondaire et les enseignants du primaire, Dugas (2004) montre la latitude prise, en particulier par les derniers cités, par rapport aux pratiques sociales de référence et il introduit la notion de jeu didactique comme « *ensemble de situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques* ». Plus ou moins inspirés des pratiques sportives du champ social, ces jeux sont conçus par le professeur pour satisfaire la poursuite de certains objectifs prioritaires, pour mobiliser certaines compétences définies comme essentielles.

L'étude de Devos-Prieur (2011) porte sur les contenus enseignés par quatre PE de profils différents dans l'activité basket-ball. Elle montre que, selon le PE, les objets d'enseignement sont plus ou moins nombreux et de nature diverse (habiletés motrices individuelles, règles d'action, orientation des joueurs dans l'espace topographique ou compétences tactiques telles que les prises de décision dans le jeu...). Cette variété de savoirs révèle des rapports aux savoirs du basket différents qui semblent façonnés par les parcours personnels de formation des intervenants (intervenants extérieurs ou PE).

Dans l'enseignement primaire, Thépaut (1998) s'est intéressé aux valeurs que les PE cherchent à transmettre et à la dénaturaison des APSA que cela peut entraîner. Il met en évidence les valeurs morales attribuées à la discipline EPS par les professeurs de primaire et plus encore aux sports collectifs et parle de « *perception moralisatrice du jeu* ». En 2007, Thépaut & Léziart expliquent qu'« *il est classique de proposer l'apprentissage de la passe comme point d'entrée dans la pratique des jeux sportifs collectifs. Cet objet d'enseignement est ainsi valorisé parce que, aux yeux d'un grand nombre d'enseignants, sans passe il n'y a pas de jeu collectif et parce que l'échange de la balle véhicule en lui-même toute la valeur éducative de ce type d'activités.* » (p.58). La passe illustre la collaboration entre les élèves et donc les valeurs de solidarité et de coopération souvent mises en avant à l'école primaire. Les deux auteurs mettent en exergue les ruptures de contrats didactiques dans une situation très contraignante de passes entre les

attaquants : des joueurs transforment le milieu didactique initial de la séance en jeu de démarquage où jouer vite en avant en augmentant la distance de passe réussie devient l'objet d'enseignement.

Enfin, on a pu montrer (Amans-Passaga, 2010) à quel point une même activité pouvait donner lieu à la mobilisation de savoirs et compétences très divers en fonction de l'intervenant qui a en charge la classe, en fonction de son profil, de son rapport à la discipline, lequel se forge au grès de son parcours à travers des institutions de pratique ou de formation. Nous avons mis à jour une élémentarisation des savoirs et des ruptures nombreuses entre les objets enseignés au fil du cycle dans deux systèmes bicéphales (Devos-Prieur & Amans-Passaga, 2010).

2. Cadre théorique d'inscription de l'étude

Notre étude, qui a une visée descriptive et compréhensive, porte sur l'étude d'un système didactique dans lequel nous ambitionnons de mettre à jour les contenus d'enseignement inscrits dans les situations d'enseignement-apprentissage. Comme le préconisent Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) qui privilégient « *la logique ascendante pour traiter des phénomènes transpositionnels* » (p.417-418), c'est au cœur des phénomènes d'enseignement-apprentissage que l'on compte aller repérer les contenus enseignés. C'est en particulier dans l'étude des phases interactives entre enseignant et élèves, dans les phases de définition, de régulation des tâches, que l'intervenant assume, que se donnent à voir les contenus enseignés. Pour repérer les tensions entre enjeux de formation pressentis sur lesquels l'intervenante sera interrogée, et les contenus réellement mis à l'étude, nous nous proposons de rendre compte des inévitables écarts entre savoirs et compétences envisagés en amont et savoirs et compétences mobilisés dans les situations en classe.

Il convient à ce stade de préciser les concepts convoqués dans cette étude. Nous adoptons la définition de contenus empruntée à Reuter et al. (2007) : « *la notion de contenu renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou d'apprentissage les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi à des valeurs, des pratiques, des rapports à, voire des comportements, des attitudes : cette notion désigne donc tout ce qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps* » (p.45).

Plus précisément, nous envisageons l'analyse de la pluralité des contenus injectés dans le cycle d'enseignement-apprentissage : il s'agira de repérer les types de savoirs et savoir-faire spécifiques à l'EPS (que l'on peut à la suite de Sensevy & Mercier, 2007, définir comme des puissances d'agir en situation) et les compétences plus générales, telles qu'autonomie, initiative, sens du respect, préconisées par les différents textes officiels du premier degré. C'est l'analyse des interactions didactiques entre professeur et élèves qui nous permettra de documenter quels sont les contenus émergeant des situations proposées et des échanges observés, leur nature, et l'intensité avec laquelle ils sont mobilisés.

L'étude de leur chronogenèse, c'est-à-dire le repérage de leur introduction sur l'axe du temps didactique, constitue la seconde visée de notre étude. Nous analyserons la continuité des savoirs pendant le cycle (Tiberghien & al., 2007) en identifiant quels sont leurs changements éventuels résultant de l'action conjointe du professeur et des élèves (Tiberghien, 2012), mais aussi en rendant compte du rythme de leur introduction sachant que, pour cette auteure, « *la continuité du savoir favorise l'apprentissage des élèves grâce aux opportunités plus fréquentes de compréhension d'un même élément de savoir* » (p.119).

3. Questions de recherche

Notre étude propose d'analyser de manière ascendante le fonctionnement d'un système didactique particulier et les contenus d'enseignement y afférant afin de tenter de répondre aux questions de recherche suivantes :

- quels sont les savoirs et compétences dont le développement et l'acquisition sont envisagés par PEMF au cours d'un cycle de hockey de huit séances ? De quelle nature sont-ils ? Une hiérarchie peut-elle être repérée ?
- existe-t-il des tensions entre les contenus mentionnés dans les documents de planification de PEMF et les contenus réellement mis à l'étude au cours des séances ?
- quelles sont les techniques didactiques mises au service de ce projet par PEMF ?
- au final, de quel(s) savoir(s) au sens de « puissance d'agir », les élèves ont-ils été instruits ?

4. Méthodologie

■ Contexte

L'étude a été conduite avec une maître formatrice expérimentée enseignant dans une classe de CE1-CE2 (sept et huit ans), dans une école de milieu défavorisé accueillant des enfants de diverses nationalités. Cette enseignante a été volontaire pour s'engager dans un contrat de recherche sur plusieurs années.

■ Pratiques envisagées / pratiques effectives

La méthodologie retenue consiste tout d'abord en entretiens menés avec l'enseignante avant le cycle d'EPS afin de connaître son profil d'une part, sa conception de l'EPS, son analyse de l'activité support objet de la séquence observée, ses intentions didactiques d'autre part. En fin de cycle, un nouvel entretien a permis de connaître son analyse du cycle tel qu'il s'est déroulé. Elle consiste également en observations (filmées) *in situ* des huit séances d'enseignement composant le cycle permettant d'analyser l'activité du PEMF et des élèves et les contenus réellement enseignés. Elle utilise donc des données prélevées sur l'activité des élèves (événements significatifs et tours de parole) dans la mesure où « on peut repérer les éléments de savoirs introduits à partir de leur identification dans les productions verbales et gestuelles de la classe » (Tiberghien, 2007). Enfin, le corpus annexe sur lequel nous avons pu nous appuyer pour mener les interprétations comprend les préparations de séance et les documents utilisés avec les élèves (fiches d'observation, d'évaluation)

■ L'emboîtement des échelles d'analyse

L'analyse a été effectuée à trois niveaux : la chronogenèse des contenus prévus et celle des contenus enseignés sur le cycle ont été repérées à une échelle macroscopique. À une échelle mésoscopique, nous nous sommes attachées au décryptage des situations d'enseignement/apprentissage proposées lors des différentes séances afin d'identifier les savoirs enserrés. Enfin des épisodes significatifs dont nous proposerons les chroniques, sont analysés à une échelle microdidactique pour élucider en particulier les manifestations de l'action conjointe, pour aller débusquer au cœur des interactions entre les différents acteurs, les savoirs dont l'étude est effectivement à l'œuvre. La démarche du chercheur a consisté, à partir des transcriptions des interactions lors des séances, à découper celles-ci en moments d'étude centrés sur des contenus spécifiques que l'on s'est employé à repérer, introduits soit par l'enseignant, soit par les élèves. La triangulation des données issues des différents corpus, le croisement des points de vue intrinsèque (celui de PEMF et des élèves) et extrinsèque (celui du chercheur) sont à l'origine des résultats proposés ci-dessous.

■ **Une analyse a priori des contenus relatifs à une séquence de sport collectif**

À partir des programmes et de travaux de didactique praticienne relatifs à l'enseignement des sports collectifs en primaire, et en nous appuyant sur la définition qu'en donne Reuter et al. (2007) nous avons construit une catégorisation *a priori* des contenus d'enseignement susceptibles d'être mis à l'étude :

- contenus culturels sur l'activité support, le hockey, renvoyant aux différentes formes de connaissances des pratiques existantes dans le champ social, au matériel utilisé, au vocabulaire spécifique, aux règles essentielles, aux dimensions liées au risque et à la sécurité ;
- contenus spécifiques aux sports collectifs : récupérer le ballon, le conserver, progresser vers la zone adverse, coopérer. Ces compétences spécifiques se déclinent en savoirs et savoir-faire : techniques spécifiques (utilisation du matériel, maîtrise de la conduite de balle, précision du tir) ; tactiques (stratégies collectives et individuelles : placements, coordination interindividuelle, conditions de l'efficacité...) ; relatifs à la tenue des différents rôles (joueur attaquant, joueur défenseur, observateur, arbitre) ;
- contenus liés à certains apprentissages cognitifs relevant, dans les textes officiels, des compétences transversales : observation, réflexion et verbalisation ;
- contenus liés à des savoir-être et attitudes citoyennes, en lien avec les routines de classe (prise de parole en levant la main, écoute mutuelle), respect mutuel, respect des règles, responsabilisation, etc.

Ces différentes catégories ont permis de coder les corpus recueillis.

5. Résultats

■ **Analyse des pratiques envisagées : catégorisation des contenus d'enseignement mentionnés dans les préparations de séances**

Le PEMF travaille à partir de fiches de préparation de ses leçons, qui nous ont été confiées au début de chaque séance : les huit documents recueillis présentent une structure identique où sont décrits les objectifs de la séance, les connaissances et compétences dont l'acquisition est visée, les situations d'apprentissage proposées. Nous observons également qu'est indiquée comment la séance sera introduite (par exemple, *faire le point sur la séance passée*). Le temps réservé au bilan de séance est évoqué (par exemple, *discuter de l'intérêt d'une situation d'enseignement/apprentissage particulière vécue pendant la séance*). Enfin, est précisé si des rôles d'observateur et d'arbitre sont attribués aux élèves.

Le tableau ci-après rend compte des modalités de codage utilisé par rapport à la grille d'analyse des contenus construite *a priori*. Il ressort de ce tableau que les **connaissances culturelles** sur le hockey sont programmées à la première séance (S) en guise d'introduction. Les S1 à S5 sont organisées autour des **savoirs spécifiques** aux sports collectifs relativement émiettés, le premier abordé est la récupération de la balle, donc l'activité défensive (S1). Le travail relatif à la **coopération** est envisagé en S2 puis ne revient que de S6 à S8. Les **savoirs techniques** sont évoqués dans les documents de préparation des cinq premières séances à travers « *la maîtrise de la crosse* » (quatre occurrences), « *la précision du tir* ». **Observation**, arbitrage, **tenue de différents rôles** (joueur, attaquant, défenseur, observateur, arbitre) sont envisagés lors des trois dernières séances, lesquelles sont organisées autour de situations de matches qui sont aussi destinées à mobiliser les **compétences citoyennes** (*respect*).

Tableau 1 - Synthèse des préparations de séances fournies par PE

	Objectif	Connaissances – Savoirs et Compétences visées	Situations d'apprentissage proposées	Différents rôles attribués aux élèves
S1	Découvrir le Hockey, ses spécificités ainsi que celles des sports collectifs	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir le vocabulaire du Hockey - parvenir à récupérer la balle en apprenant à maîtriser la crosse - respecter des règles générales et spécifiques, des règles de sécurité de ce jeu - apprendre à observer un joueur 	Lapin chasseur	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - observateur
S2	Améliorer la maîtrise du matériel crosse/balle Apprendre à coopérer	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à conserver la balle en apprenant à maîtriser la crosse - coopérer 	Le dernier qui reste Le volcan	
S3	Améliorer la maîtrise du matériel crosse/balle	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à progresser avec la balle en apprenant à maîtriser la crosse - parvenir à finir l'action en dirigeant la balle avec précision 	L'épervier Les quilles	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - observateur avec fiche / un joueur
S4	Conduire un affrontement individuel et/ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à progresser avec la balle vers la zone d'envoi en apprenant à maîtriser la crosse - parvenir à récupérer la balle 	1 contre 1 Le douanier	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S5	Conduire un affrontement individuel et /ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à conserver la balle en apprenant à maîtriser la crosse - parvenir à finir l'action, marquer 	1 contre tous Les trois zones tir	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S6	Conduire un affrontement individuel et collectif	<ul style="list-style-type: none"> - enchaîner des actions de jeu relatives aux différents rôles (attaquant, défenseur) - respecter les autres et les règles dans un affrontement collectif - coopérer, jouer en équipe 	Matches en 4/4 de 4'mns	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S7	Conduire un affrontement individuel et / ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - enchaîner des actions de jeu relatives aux différents rôles (attaquant, défenseur) - respecter les autres et les règles dans un affrontement collectif - coopérer, jouer en équipe - observer afin de mettre en avant les différents rôles tenus par les joueurs 	Matches en 4/4 de 4mns	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S8	Conduire un affrontement individuel/ collectif	<ul style="list-style-type: none"> - enchaîner des actions de jeu relatives aux différents rôles (attaquant, défenseur et d'arbitre) - respecter les autres et les règles dans un affrontement collectif - coopérer, jouer en équipe - observer afin de mettre en avant les différents rôles tenus par les joueurs 	Matches en 4/4 de 4mns	<ul style="list-style-type: none"> - arbitre - observateur - réflexion/ vidéos d'arbitrage

Les données d'entretien et l'analyse des préparations de séance suggèrent un assujettissement du PEMF aux préconisations de l'institution à savoir pour le cycle 3 de l'école primaire, les programmes de 2008 et 2012, et le texte « socle commun ». Cette enseignante est en effet respectueuse des objectifs à poursuivre et des démarches préconisées par l'institution de formation dans laquelle elle intervient. Du point de vue des objectifs, elle est assujettie à la mise en perspective des valeurs morales et sociales : les élèves seront placés dans différents rôles (joueur, observateur, arbitre attaquant, défenseur) comme les programmes le préconisent mais ils seront aussi confrontés aux compétences spécifiques aux jeux sportifs collectifs : coopérer, conserver la balle, progresser, récupérer... Du point de vue du temps d'enseignement/apprentissage, elle propose un cycle d'une durée intéressante intégrant des « *temps d'exploration, de recherche de solutions, de réinvestissement... d'évaluation* », moments de l'acquisition de connaissances sur soi, sur les autres, sur l'activité, pour répondre à la préconisation du texte de 2012. Les documents préparatoires attestent également d'une place de choix accordée aux situations d'opposition réversibles (attaquants/défenseurs) lesquelles occupent l'entièreté du temps pendant les trois dernières séances.

■ **Analyse des pratiques effectives**

L'analyse des huit séances filmées a consisté à partir des descripteurs de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) à documenter l'évolution des contenus d'enseignement au fil des séances. Les situations d'enseignement-apprentissage du hockey mises en place par la PEMF ont été étudiées sous l'angle des contenus d'enseignement qui y étaient enserrés en mobilisant la même grille d'analyse que celle utilisée pour l'analyse des documents de préparation (voir section précédente). Par ailleurs, les actions professorales (ou techniques didactiques) de définition (de « transmission aux élèves des règles définitives du jeu »), de régulation (« ce que fait le professeur pour faciliter l'adoption de stratégies gagnantes par les élèves »), de dévolution (prise en charge du contrat par les élèves) et d'institutionnalisation (légitimation des savoirs) (Sensevy & Mercier, 2007, p.28) ont été balisées et décryptées par analyse de contenu des interactions didactiques en prenant en considération leurs dimensions verbales et gestuelles. Enfin certains événements remarquables (moments cruciaux et emblématiques du point de vue du chercheur au regard de l'étude) concernant l'activité des élèves ou de l'action conjointe, ont été analysés à l'échelle microdidactique.

• *Les contenus qui émergent de l'analyse ascendante*

Nous synthétisons cette étude des pratiques effectives à partir de la même grille que celle utilisée pour les pratiques déclarées, à partir des différentes catégories de savoirs et compétences que nous avons inférés des pratiques, à partir de l'interprétation des interactions professeur/élèves. Nous nous intéressons également aux techniques didactiques (Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser) utilisées par le PEMF pour leur mise à l'étude.

Les connaissances culturelles

Rappelons que celles-ci renvoient à l'évocation des différentes formes de pratique existant dans le champ social, au matériel utilisé, au vocabulaire spécifique, aux règles essentielles et à leur mise en œuvre, aux questions sécuritaires. Alors qu'elles n'étaient programmées qu'en séance 1, PEMF va s'employer à donner des connaissances culturelles sur le hockey à chaque début des séances 1 à 6. Le caractère méconnu de cette APSA pour ses élèves, le fait qu'il s'agisse d'un sport qu'aucun d'entre eux ne pratique était d'ailleurs une des raisons de sa programmation (cf. entretien ante). Ces temps d'acculturation prennent plusieurs formes : soit elle apporte des informations sur cette pratique sportive de référence (à propos du matériel, des règles, des différences entre hockey sur glace et sur gazon, des pays pratiquants), soit elle sollicite la mémoire didactique des élèves à leur propos, vérifie les connaissances retenues par rapport à celles qu'elle a antérieurement livrées. Nous illustrons cela, ci-dessous, par un échange extrait de tours de parole PEMF-élèves du début de la séance 2 :

PEMF : alors la semaine dernière nous avons travaillé sur quoi, rappelez-vous ?

É : le hockey

PEMF : alors qu'est-ce que c'est le hockey ?

É : avec les crosses...

É : un palet

PEMF ... si on joue avec un palet, on joue où ?

É : on joue sur la glace

PEMF : on joue sur la glace et donc nous ?

É : nous on joue avec une balle...

Sur la fin du cycle, dans ces temps d'introduction de séance, il sera, à ce registre des connaissances culturelles, plutôt question des rôles sociaux : de l'importance du rôle de l'arbitre en sports collectifs, de ses fonctions, de la nécessité que les joueurs se plient à ses décisions quoi qu'il advienne. Le début de la séance 8 sera d'ailleurs consacré à la contextualisation de ce rôle par le visionnage de vidéos dans lesquelles la PEMF analyse avec les élèves le rôle des arbitres sportifs :

PEMF : ... alors je vais vous montrer des petites choses ? (elle lance une vidéo) Qui c'est cet arbitre, où il est là ?

É : au bord

PEMF : oui, il est en dehors du terrain. Comment ça se fait que l'arbitre il soit en dehors du terrain ? C'est un match de foot, A ?

É : le ballon est sorti et c'est pour ça qu'il est en dehors du terrain ?

PEMF : alors le ballon il est dedans, alors que fait cet arbitre, P ?

É : il dit que le match est fini ...

PEMF : ... pourquoi il lève son drapeau ? Pour dire quoi ?

É : pour dire qu'il y a faute

PEMF : tout à fait, l'arbitre il lève son drapeau pour dire qu'il y a une faute. Est-ce qu'il est le seul arbitre sur le terrain ?

É : non

PEMF : ah, ya plusieurs arbitres ? Explique-nous ça Q

É : en fait y'a deux arbitres de touche

PEMF : c'est quoi les touches ? Y ?

É : c'est quand la balle sort

PEMF : attend, elles sont où les touches sur le terrain ? Au milieu ?

É : au bord du terrain

PEMF : ah, elles sont sur le bord du terrain, donc ya un arbitre de ce côté-là et un arbitre de l'autre côté ?

É : et un arbitre au milieu

PEMF : donc ya un arbitre avec un drapeau sur un bord du terrain, un arbitre avec un autre drapeau sur l'autre bord du terrain et un au milieu. Et d'après vous pourquoi y a-t-il trois arbitres, vous le savez parce que vous l'avez soulevé ça quand on a parlé de l'arbitrage et de la difficulté d'être arbitre... Donc ya plusieurs arbitres parce que ... oui L ?

É : pour surveiller...

Les savoirs et compétences spécifiques aux jeux sportifs collectifs et au hockey

Les transformations motrices des joueurs

Concernant les savoirs et compétences spécifiques aux jeux sportifs collectifs repérables dans les situations d'apprentissage proposées au cours des huit séances, la récupération de balle est introduite en premier lieu (jeu du lapin chasseur), et concerne le statut de défenseur. Sont ensuite travaillées les compétences liées à la conservation et à la progression avec la balle vers le but adverse (jeu de l'épervier). La marque est abordée en séance 3. À ce propos, il s'agit non seulement d'améliorer la qualité, la précision du tir mais d'éprouver la connaissance procédurale selon laquelle la chance de marquer dépend de la distance à laquelle le tir est tenté (jeux des quilles). Une place de choix est réservée au travail de coopération, comme nous allons le montrer dans un point suivant. L'observation et l'analyse du jeu en situation, la prise de décision du joueur dans le temps de l'action sont également sollicitées malgré la difficulté (reconnue par l'enseignante) de prendre des informations sur l'espace de jeu topologique et de conduire la

balle en même temps. L'analyse des régulations apportées par la PEMF lorsque les élèves sont physiquement engagés dans les tâches d'enseignement/apprentissage nous indique la minoration des savoirs techniques spécifiques : la question de la tenue de la crosse est certes envisagée mais d'abord sous l'angle de la sécurité : elle ne doit pas « être levée », « la tête de la crosse doit rester en bas » ; sont adressés quelques rares conseils techniques sur la conduite de la balle avec la crosse (« ne pas frapper la balle », « différencier frapper et pousser la balle ») ; or ces habiletés motrices spécifiques posent des problèmes techniques à la majorité des élèves ; la PEMF reconnaîtra d'ailleurs la difficulté technique de ce jeu.

Les rôles en jeux sportifs collectifs

Concernant la tenue des différents rôles en tant que joueurs, les situations d'enseignement/apprentissage proposées aux élèves vont permettre de les placer dans la position d'attaquant ou/et de défenseur ; il leur sera alors demandé de jouer de manière « collective », de mener des actions coopératives. Quasiment pendant toutes les séances, ils auront aussi à prendre le rôle « d'observateur » avec ou sans fiche d'observation selon les séances. Il s'avèrera d'ailleurs que la complexité de la tâche d'observation dépassera parfois les possibilités des élèves de cet âge bien que les fiches soient explicitées en classe en amont de la séance de hockey. Du temps sera d'ailleurs consacré à la verbalisation des difficultés rencontrées par les observateurs comme en témoigne cet échange extrait de tours de parole en séance 7 :

PEMF : ... il y a des enfants qui ont mieux noté que d'autres. Qui se souvient avoir essayé de marquer un but ? M, tu as essayé de marquer toi ? Est-ce que c'est noté sur ta feuille ?

M : non

PEMF : qui c'est qui a essayé de marquer et c'est pas noté sur sa feuille ?

É : moi, moi,

PEMF : ... tu veux dire quoi ?

É : j'ai essayé [de marquer] mais elle l'a pas noté

PEMF : d'accord ... C'est compliqué de noter les enfants qui jouent. Pourquoi c'est compliqué de noter ? si ils ont fait des passes, s'ils ont perdu la balle, si ... ? ...

É : parce qu'en fait, on a le papier, on doit le mettre dedans, et quand on le met dedans ils sont en train de jouer et après on arrive pas à marquer

PEMF : d'accord, faut avoir un œil sur le papier et un œil sur le match...

Nous pouvons remarquer dans cet extrait que l'élève relève l'aporie de la double tâche : être à la fois « écrivain et observateur » (rappelons que les élèves ont sept et huit ans).

Concernant le rôle d'arbitre, la complexité de la tenue de ce rôle amènera l'enseignante à adopter plusieurs fonctionnements : tantôt elle prendra en charge l'arbitrage, tantôt elle apportera son aide à l'élève auquel cette tâche est confiée, ou bien elle distribuera ce rôle d'arbitre entre plusieurs élèves. Nous pouvons noter que la PEMF respecte les programmes en faisant tenir tous les rôles aux élèves, arbitre, observateur et joueurs, ce qui peut paraître ambitieux.

Les compétences citoyennes

Nous avons pu relever de nombreux éléments de discours appartenant au registre sémantique des compétences citoyennes. Savoir-être et attitudes citoyennes traversent ainsi le cycle de part en part : les élèves sont sollicités par rapport à deux catégories de règles : celles de la classe et celles de l'activité ; ils sont amenés à réfléchir sur ces mêmes sujets non seulement pendant les temps moteurs, mais aussi dans les temps d'introduction ou de bilan des séances. Par ailleurs, à chaque leçon, la septième compétence du SCCC est mise en œuvre grâce à la direction de l'échauffement qui est confiée à un élève : démonstration des actions à accomplir mais également vigilance par rapport à la bonne implication de ses camarades dans ce temps-là. L'extrait de la période d'échauffement de la séance 6 en témoigne : « Allez, on écoute L qui va diriger l'échauffement, celui qui n'écoute pas viendra s'asseoir... Qui parle encore ? Les règles de la classe sont valables hors de la classe... » Par ailleurs, la prise de parole est encouragée et organisée selon des routines installées, quelle que soit la discipline scolaire (cf. observations au

vol faites en classe dans d'autres matières), qui dépassent le cours d'EPS en favorisant l'écoute, le respect mutuel et la tolérance.

La mobilisation des compétences cognitives au cours des temps de discussions entre la PEMF et la classe

Au cœur de ces moments, nous avons repéré la mobilisation des compétences d'observation, de réflexion et de verbalisation. Dans ce cycle, le temps consacré aux échanges verbaux entre la PEMF et la classe est plus long que le temps moteur : au cours de ces temps cognitifs, elle sollicite la mémoire didactique, elle incite les élèves à la réflexion et suggère des discussions. Celles-ci portent sur les moyens à mettre en œuvre pour que les actions soient efficaces, sur l'observation des conduites des joueurs à partir d'observables condensés dans des fiches, ou non, selon les séances. Nous illustrons cela à partir d'un extrait de verbatim de la séance 4 :

PEMF : Alors, qu'est-ce qu'on a vu là ? Qu'est-ce qui est compliqué à ce jeu, quand est-ce qu'on se fait attraper la balle ? Pourquoi est-ce que le défenseur arrive à récupérer la balle ? à ce jeu ici le jeu des 3 zones ?

É : Parce qu'on a pas bien réfléchi où on tirait et qu'il y avait des défenseurs devant nous et on a pas pensé qu'il y avait pas de défenseur devant le coéquipier et on a pas fait la passe, on a pas pensé à ça.

PEMF : Donc tu penses que si on se fait piquer la balle c'est parce que quand on avait les défenseurs en face, on a quand même voulu jouer.

É : Parce qu'on a voulu jouer tout seul pourtant y'a un copain à qui on aurait pu faire la passe mais j'ai voulu marquer, j'ai récupéré la balle et après j'ai failli marquer...

Ces phases d'échanges, de réflexion, qui sont construites conjointement par la PEMF et ses élèves, occupent un temps d'enseignement très important. Lors de la séance 1, par exemple, le temps se découpe ainsi :

- temps d'échange pour introduire le cycle et la séance du jour : 29 minutes,
- temps d'échauffement : 6 minutes,
- temps de jeu : 7 minutes,
- temps d'observation : 7 minutes.

Cette donnée renvoie à plusieurs explications : d'une part ce professeur adhère à une conception de l'apprentissage selon laquelle les élèves construisent leurs pouvoirs d'agir à travers des actions combinées, motrices et réflexives (cf. entretien). Rappelons que le type de public scolaire qui compose la classe et plus largement l'école, est en difficulté scolaire et de plusieurs nationalités. Certains élèves sont en difficulté avec la langue française, ce qui impose à la PEMF de s'assurer de la compréhension par tous les élèves de la présentation des tâches, des consignes.

■ **Analyse micro de l'action conjointe autour de certains contenus de formation**

- *La dévolution dans la construction de la compétence de coopération*

La coopération apparaît comme un savoir à développer dans les fiches de préparation de quatre séances. Nous présentons ici l'analyse micro d'une situation d'apprentissage proposée en séance 2 (dénommée « *le jeu du volcan* ») dont l'enjeu est de convaincre les élèves de la nécessité de coopérer en sport collectif. Le dispositif décrit par la PEMF dans la préparation de cette séance est le suivant :

« Les habitants de trois îles éloignées de quelques mètres doivent regagner le continent à cause d'une éruption volcanique. Tous les habitants devront être sauvés sous peine d'avoir tous perdu. Vous devez rejoindre le plus rapidement possible le continent pour ne pas mourir dans l'éruption du volcan. Vous ne devez pas tomber dans l'eau car vous vous noierez. Tous les

habitants doivent être sauvés. Pour passer d'île en île, vous disposez de deux briques sur lesquelles poser les pieds. »

Notre analyse *a posteriori* de la situation d'apprentissage proposée indique que les savoirs spécifiques au Hockey n'y sont pas mobilisés : ce jeu est à première vue étranger à l'activité de référence dans la mesure où il n'y a pas de rapport de force entre attaquants et défenseurs, pas de cibles à attaquer et à défendre, pas de mobilisation des savoir-faire techniques spécifiques. Il s'agit d'un jeu didactique non attaché à une pratique sociale de référence, tel que décrit par Dugas (2004). La PEMF nous indique qu'*« elle trouve ce jeu très intéressant et très riche »* (entretien) et qu'elle l'utilise fréquemment, quelle que soit l'activité de référence de ses cycles de sports collectifs.

Après la définition de la tâche conforme au texte ci-dessus, les élèves sont invités à fonctionner par groupe de six ou sept élèves auxquels la PEMF dévolue explicitement la recherche de stratégies gagnantes, la responsabilité de trouver des solutions ; elle n'intervient que pour leur signifier que le critère de réussite n'a pas été atteint : *« un élève noyé »* ; à l'étape de la régulation, elle donne aux élèves la responsabilité de la construction des savoirs, leur demande d'échanger entre eux pour construire ensemble des solutions efficaces ; elle laisse les élèves expérimenter des stratégies qui ne fonctionnent pas pour en mesurer les effets ; elle se retient longtemps de donner la bonne solution faisant preuve de réticence, de *« rétention d'information »*, s'abstenant de dire ce qu'elle sait (Sensevy & Quilio, 2002) :

PEMF : Hop, M, tu as perdu, tu as mis le pied dans l'eau... Alors lui, il se dit que s'il laisse la brique où elle est, vous allez être mal... Est-ce que ça va être possible ? Donc y'a quelque chose dans votre stratégie qui ne fonctionne pas... Alors, combien de morts : quatre morts ; l'exercice est-il réussi ? Quelle était la consigne ? Aucun mort : Alors est-ce qu'on va trouver la solution ?

À un autre stade de la régulation, elle reprend l'initiative en introduisant des savoirs visés, et lâche quelques indices, renforce quelques solutions pertinentes proposées par des élèves, afin de les accompagner vers les stratégies gagnantes.

Quand vient le temps de l'institutionnalisation des savoirs en jeu dans ce jeu didactique, elle procède en demandant aux différents groupes de proposer et de démontrer des solutions, et valide *in fine* certaines stratégies gagnantes (utilisation efficiente des briques, déplacements pertinents, entraide) construites par des élèves pour parvenir à sauver tous les membres de leur équipe.

- *La construction in situ des enjeux d'une situation d'apprentissage*

Le document de préparation de la séance 3 présente une situation d'apprentissage (*« les quilles »*) dont l'objectif annoncé est de *« finir l'action en dirigeant la balle avec précision »*. La tâche proposée consiste à tenter de renverser des bouteilles, à viser entre deux plots, ceci à des distances variables avec la balle, laquelle est poussée avec la crosse ; quatre ateliers sont proposés (distances variables) sur lesquels les élèves effectuent des rotations ;

Atelier 1 - bouteille placée à 1m, à renverser

Atelier 2 - bouteille placée à 3 m, à toucher

Atelier 3 - 2 plots espacés de 50cm et à 1m du tireur : viser entre les 2 plots

Atelier 4 - 2 plots espacés de 50cm et à 3m du tireur : viser entre les 2 plots

Chaque élève dispose d'une fiche sur laquelle il doit consigner ses résultats personnels. L'analyse de l'activité des élèves a permis de quantifier les occurrences de tirs pour chacun qui sont peu nombreuses, et de mettre à jour le fait que le remplissage de la fiche requiert pour chacun énormément de temps.

L'analyse des discours de l'enseignante au cours de la situation nous révèle d'ailleurs que celle-ci régule davantage par rapport au remplissage de la fiche (trouver la bonne case du tableau où

mettre le résultat) que par rapport à la technique efficace de tir. On y voit les marques de l'action conjointe dans la mesure où la PEMF agit bien en direct en fonction des agissements des élèves, et selon la lecture qu'elle en a : elle semble en effet influencée par certains déterminants qui font sens pour elle (prégnance de la compétence « remplir la fiche » par rapport à la compétence « tirer de façon précise » au vu des difficultés des élèves pour remplir la fiche).

L'analyse de la phase d'institutionnalisation qui clôt le déroulement de la situation d'enseignement/apprentissage révèle l'évolution en contexte de l'enjeu de formation de la situation : alors que l'objectif annoncé concernait la précision du tir, l'analyse que la PE fait avec les élèves, des fiches qu'ils ont remplies amènera une discussion, non pas sur les conditions techniques à mettre en œuvre pour réaliser un tir précis, mais sur des connaissances procédurales au sens de Georges (1988). En l'occurrence la connaissance procédurale ou savoir-faire issu de l'action, porte ici sur le fait que les joueurs sont plus efficaces de près pour tirer et donc que l'on doit chercher à se rapprocher de la cible avant de tirer :

PEMF « *vous allez regarder votre fiche et vous allez me dire si vous réussissez davantage quand vous êtes près de la cible ou loin de la cible... pourquoi on réussit mieux en petite distance... donc quand on est en jeu et qu'on veut marquer un but qu'est-ce qu'il faut faire ? il faut essayer de se... »*

Un élève répond : « *se rapprocher* »

PEMF enchaîne : « *se rapprocher et c'est dans tous les sports qu'il faut faire ça, il vaut mieux être proche du but pour marquer un but, si je suis près c'est plus facile de marquer.* »

L'étude de phases interactives entre enseignant et élèves telles que celle choisie ici en exemple, montre à quel point se donnent à voir dans l'interaction, les contenus réellement enseignés, mais aussi les tensions entre enjeux de formation pressentis et contenus mis à l'étude.

- *Une place de choix pour les « moments à dominance verbale » et pour les activités réflexives*

Dans ce cycle de huit séances, rappelons que le temps attribué à l'observation et à la sollicitation de la réflexion est plus important que le « temps moteur » ; les données d'entretien permettent d'affirmer que ceci résulte de deux causes : l'importance accordée à la construction de ces compétences réflexives par la PE d'une part et le choix de rester sur la cour de récréation (pour ne pas perdre de temps en allant au stade), lieu qui ne permet qu'un match à la fois d'autre part. Comme nous l'avons indiqué dans l'analyse chronogénétique, dans la plupart des séances les élèves endossent le statut d'observateur avec ou sans grille de référence : les observables retenus sont parfois peu précisés comme « *repérez les bonnes stratégies de jeu* ». Nonobstant, pendant la séance 7, les élèves doivent relever, pour un joueur observé, des occurrences telles que (extrait de la fiche d'évaluation à renseigner par les élèves) : nombre de passes, nombre de balles perdues, nombre de balles récupérées, nombre de tentatives de tirs, nombre de buts marqués.

Notons que l'aspect collectif, pourtant important pour la PEMF, n'apparaît pas dans les items de la grille d'observation. Les fiches remplies donnent ensuite lieu à analyse et sont le support d'échanges en groupe classe. Mais il s'avère que le jeu dit « en grappe autour de la balle » caractéristique du niveau débutant, le manque de maîtrise de la crosse, l'imprécision des actions motrices avec cette dernière et la rapidité de certains échanges empêchent un relevé objectif de certains observables par les élèves comme le nombre de passes ou le nombre de tirs tentés ou marqués. La PEMF reconnaîtra en aparté en fin de séance et lors de l'entretien post, la difficulté de l'observation demandée et donc la fiabilité très relative des données recueillies par les observateurs.

Concernant l'activité réflexive collective, les débuts et fins de séance font toujours place à un temps d'échange. Leur organisation repose sur une structure immuable de forme dialogique : la PEMF interroge les élèves, distribue successivement la parole à plusieurs élèves, soit qu'ils la sollicitent, soit qu'elle juge opportun d'interroger l'un d'eux. Elle procède systématiquement à une

reformulation ou clarification du propos des élèves afin que la connaissance apportée profite à tous, afin d'institutionnaliser ce qui doit être retenu. Voici un exemple caractéristique de cette technique didactique, extrait de la séance 4 :

PEMF : de quelle façon on peut marquer un but ? En faisant quoi ? R ?

É : viser, en tirant

PEMF [répète] : oui en visant suffisamment bien, [et demande des précisions] mais avant de tirer, si je suis dans cette équipe-là et que je dois marquer là-bas...

É : faut se rapprocher le plus possible, faut se déplacer

PEMF : [répète] ok, je me déplace, [et demande des précisions n'ayant pas obtenu ce qu'elle attendait : le collectif] mais est ce que on est tout seul ?

É : t'essayes d'aller dribbler

PEMF : oui, t'essayes d'aller dribbler, et [insuffle une solution] si jamais je n'ai pas la balle, levez la main... B ?

É : t'essayes de la prendre

PEMF [institutionnalise] : oui t'essayes de la prendre, de la récupérer. Donc j'essaie de la conserver... J'essaie de me déplacer suffisamment bien pour aller vers le but et au final, j'essaie de bien viser pour marquer.

Si la participation à l'échange s'avère hétérogène selon les élèves malgré le souci de la PEMF de solliciter chacun, l'analyse de l'activité des élèves dans ces moments-là atteste également d'une grande hétérogénéité dans l'attention accordée aux discours de leurs pairs, ce qui pose la question de la « *nature du temps vécu par les élèves d'une classe* » (Chopin, 2010) et qui interroge sur les bénéfices retirés par chacun de ces moments à dominance verbale.

- *Un contrat didactique impossible autour de l'arbitrage*

La construction des compétences pour arbitrer fait partie des objectifs du cycle. Les préparations des séances font état de l'hésitation de la PEMF entre assurer elle-même cette tâche et la déléguer aux élèves. Nous constatons qu'elle confie l'arbitrage aux élèves en séance 5 pour revenir en arrière et l'assurer elle-même en séance 6. Rappelons que la prise de conscience de la difficulté de la tâche l'amènera en effet à tester plusieurs solutions : elle fera parfois appel à plusieurs arbitres (de touche, central) ; elle accompagnera l'élève arbitre de ses régulations, elle placera cette question au centre des bilans effectués avec les élèves à la fin de certaines séances. Finalement, au cours de la dernière séance (8), après avoir visionné un extrait vidéo sur l'arbitrage (cf. analyse mésoscopique), nous observons un subtil glissement de contenu : si le savoir arbitrer est un savoir relativement inaccessible à cet âge et sur quelques séances, alors le savoir « respecter l'arbitre » devient indispensable ; si l'arbitre n'est pas juste il faut cependant accepter ses décisions, son statut fait qu'il a raison. En témoigne cet extrait de la dernière séance au cours de laquelle la PEMF a visionné avec les élèves des vidéos focalisant sur l'arbitrage dans le sport de haut niveau. À l'issue de la vidéo, une discussion s'engage sur la fonction d'arbitre (extrait séance 8) :

PEMF : Q, tu es en train de jouer, tu fais un super jeu avec tes coéquipiers, vous marquez un but, l'arbitre il l'a pas vu, qu'est-ce que tu fais toi ?

É : je suis pas d'accord

PEMF : voilà tu es pas d'accord et tu vas... ?

É : en prison !

PEMF : mais non !

É : on va voir l'arbitre

PEMF : oui, on va voir l'arbitre, on va dire qu'on est pas d'accord et si on s'énerve on s'énerve contre qui ?

É : (tous en chœur) l'arbitre

PEMF : donc, c'est important d'avoir un bon arbitrage pour éviter les discussions et les agressions

É : quand on a fait un but, si on nous dit c'est pas le but, on peut s'énerver

PEMF : oui, mais même si l'arbitre se trompe on doit pas s'énerver, on doit respecter son jugement, c'est comme ça. Donc aujourd'hui vous allez arbitrer en plus de jouer et vous serez trois arbitres, deux arbitres de touche et un arbitre de champ...

*In fine, la difficulté éprouvée par les élèves à construire les compétences complexes du savoir arbitrer amène à une révision à la baisse du contrat initial, à un basculement de l'enseignante sur la question du respect de l'arbitre quelles que soient ses décisions *in situ* pendant le jeu, fussent-elles erronées. Si l'arbitre n'a pas en main les pouvoirs d'être juste alors il faut travailler à l'acceptation de ses défaillances par les joueurs comme l'illustre cet échange :*

PEMF : qui a le dernier mot, ce sont les joueurs ou l'arbitre ?

É : c'est l'arbitre

PEMF : c'est l'arbitre qui décide à la fin ; qu'est-ce que doivent faire les joueurs par rapport à l'arbitre ?

É : l'écouter

PEMF : il faut l'écouter

É : respecter

PEMF : respecter l'arbitre, c'est important...

Nous observons à nouveau que les savoirs et compétences finalement mis à l'étude émanent de l'action conjointe ; l'action du professeur est sous l'influence de l'action des élèves et nous montrons dans cet extrait que ces derniers participent à la détermination des contenus finalement enseignés.

- *L'enchâssement des enjeux de formation révélé par les actions de régulation*

L'analyse porte ici sur une situation de jeu proposée en séance 6, justifiée par le travail du savoir : « coopérer, jouer en équipe » : cette situation requiert deux équipes de cinq joueurs, un arbitre élève, des élèves observateurs sur le bord du terrain à qui est demandé de repérer les bonnes stratégies. L'analyse des régulations lors de cette situation de jeu collectif nous renseigne sur le pluriadressage de l'enseignante aux différents acteurs qui ont des statuts différents, et sur la concomitance des enjeux de formation. L'extrait ci-après en rend compte :

PEMF : [aux joueurs] : bleus crosses bleues, rouges, crosses rouges - OK, balle, elle est où la balle ?

[aux observateurs] : regardez, SVP observez les stratégies ; regardez où se mettent R. et G., c'est intéressant

[à l'arbitre] : allez A. vas-y, démarre - Remise en jeu au milieu par les bleus - Un pour les bleus, 0 pour les rouges

[aux joueurs] : c'est pour les bleus, là, la balle est sortie

[aux observateurs] : regardez le comportement des bleus

[aux joueurs] : non, reculez - Sortie, balle aux bleus

[aux observateurs] : regardez B. et R., là- bas - Tout à l'heure, vous m'avez dit euh...

[à l'arbitre] : P. s'il te plaît, P., donnez lui, tu vois bien qu'elle est bleue ; P. euh, M. elle a joué contre N., on peut le voir à la couleur de la crosse, si c'est une crosse bleue qu'on est bleu, ça veut dire qu'on est de son équipe

[aux joueurs] : sortie, balle aux rouges - Oui, jeu dangereux , j'ai envie de dire, attention, tu tires trop fort Q. -Tu as pas le droit d'avoir ton corps et la crosse de l'autre côté du terrain - Calme-toi S. y'a eu but - Vous devez vous faire une passe, tant que vous n'avez pas fait une passe les autres n'ont pas le droit de vous prendre la balle - Non Q., tu ne tiens pas la crosse correctement, je ne valide pas le but.

Dans cet extrait, l'analyse des régulations de l'enseignante montre qu'elle est concomitamment impliquée sur des enjeux de formation différents, en l'occurrence :

- l'accompagnement de l'élève arbitre dont la tâche est complexe et qu'elle souhaite assister ;
- l'explication des décisions d'arbitrage aux joueurs et aux observateurs ;

- les exigences en termes de respect de l'arbitrage par les joueurs ;
- les conseils de nature tactique et technique aux joueurs ;
- l'accompagnement de l'activité de relevé d'informations par les observateurs.

La diversité des interactions, leur objet, leur imbrication, font écho à la liste des enjeux de formation repérés dans les préparations de séance, dans les pratiques déclarées. L'enseignante témoigne ainsi de son souci de ne lâcher aucun de ces enjeux et révèle *in fine* la pluralité des contenus mis à l'étude.

Conclusion

Les résultats de cette étude de cas trouvent un intérêt dans leur confrontation avec les conclusions émises par des travaux antérieurs, lesquels ont été évoqués en début d'article. En résonance aux conclusions de Dugas (2004), nous observons chez cette enseignante la construction de situations d'apprentissage mises au service des contenus visés, dont la caractéristique est de prendre leur distance avec la pratique sociale de référence. En témoigne la situation du « volcan » (analysée ci-dessus) convoquée à des fins de développement de la compétence de coopération.

Concernant les savoirs et compétences dont l'acquisition et le développement sont envisagés par la PEMF, nous observons qu'une place de choix est réservée à la connaissance théorique des règles d'action afférentes aux différents rôles d'attaquant, de défenseur (progresser avec la balle, conserver la balle, récupérer la balle, coopérer...) tandis que la maîtrise technique apparaît complètement secondaire. Les séances d'EPS observées se révèlent également être le lieu de la sollicitation de compétences générales telles que le respect, l'autonomie, la réflexivité. Nous notons aussi ici une certaine congruence avec les travaux de Thépaut (1998, 2007) qui a montré combien les sports collectifs étaient utilisés principalement à des fins d'éducation citoyenne et avec ceux de Lenzen et *al.* (2013) à propos de la contribution de l'éducation physique à la démarche réflexive des élèves.

Le cas étudié nous a également permis de mettre au jour les techniques didactiques les plus souvent mobilisées par cette enseignante. Nous observons tout d'abord une alternance temps cognitif - temps moteur à l'avantage du premier ; nous pointons également l'usage d'une certaine réticence didactique (au sens de Sensevy & Quilio, 2002) comme outil de la production des connaissances par les élèves, en écho aux travaux de Brousseau (1998) sur la dimension adidactique des situations de formulation.

Les réajustements de contenus que nous avons repérés et le rôle chronogène de certains élèves qui s'engagent particulièrement dans les interactions pour faire avancer le savoir, qui par leurs réponses induisent des régulations non envisagées *a priori* par l'enseignante, nous amènent à conclure sur la participation des élèves au fonctionnement du système didactique notamment sur le plan des contenus mis à l'étude (Sensevy, 1998).

Enfin, cette étude confirme des travaux antérieurs, où nous avons montré (Devos & Amans Passaga, 2010) la multiplicité des objets introduits dans des systèmes didactiques conduits par des professeurs des écoles en solo ou en partenariat.

Au-delà des proximités avec les études du champ, le cas étudié contribue également à soulever des interrogations. La première est relative à la pratique sociale de référence choisie pour support à cette séquence. Le hockey s'est révélé comme une activité difficile d'une part du point de vue de la maîtrise technique et d'autre part comme un jeu où l'observation sollicitée a posé problème. Dans cette APSA, du fait des contraintes posées par celle-ci, la construction de certaines compétences classiquement travaillées en sport collectif s'avère difficile (par exemple, se coordonner à plusieurs pour faire progresser la balle, arbitrer...). Dans l'entretien post, la PEMF reconnaît la difficulté de cette APSA en particulier sur le plan technique (maniement de la

crosse, maîtrise de la balle), mais envisage cependant de renouveler l'expérience de son enseignement en modifiant toutefois certains paramètres centrés sur l'espace topographique (taille et nature du terrain). Est ici soulevée la question de l'équivalence, de l'accessibilité des pratiques sociales de référence en tant qu'outil pour l'enseignement. La programmation des sports collectifs est massive à l'école primaire ; les différents jeux sportifs collectifs, de par leurs conditions de pratique et leurs règles propres, posent aux élèves des problèmes tactiques et techniques de complexité différente et requièrent de la part de l'enseignant un traitement didactique spécifique.

Une deuxième interrogation concerne la question du temps qui est analysé dans les travaux de sciences de l'éducation comme un facteur important par rapport à l'efficacité de l'enseignement (Chopin, 2010). Nombreux s'accordent sur la nécessité d'un nombre de périodes et d'un temps conséquents réservés à l'apprentissage. Ainsi Mercier (2001) considère que « *plus le professeur prend du temps pour expliquer, plus il réduit la place de l'étude que seuls les élèves peuvent mener pour eux-mêmes et plus professeur et élèves manquent de temps tout en trouvant le temps insupportablement long* » (p.7). Ici, si la longueur du cycle n'est pas en cause, la répartition temps cognitif/temps moteur interroge. Les moments de recontextualisation, les temps d'activation de la mémoire didactique pour « se rappeler de ce qui précède » (Leutenegger, 2009, p.47), les moments de reconvoque des séances passées, les temps d'élaboration conjointe des règles d'action efficaces sont longs, alors que les durées des matches par exemple sont très courtes et que le nombre de répétitions possibles des actions motrices est faible. Or tant les travaux sur l'analyse de l'enseignement que ceux portant sur les apprentissages moteurs, indiquent la nécessité de temps de pratique important si l'on veut que les élèves développent des compétences en situation. Ici, la répartition entre ces temps nous interroge par rapport à la construction des compétences motrices, au développement des « pouvoirs d'agir » chez les élèves. Mais ce découpage apparaît en adéquation avec les priorités de l'enseignante qui admet délibérément que l'activité réflexive, d'observation, d'argumentation participe à l'élaboration des compétences motrices visées et, qui assume d'autre part le fait de mettre davantage l'accent sur les compétences transversales (au sens des programmes) que sur les savoirs et compétences spécifiques à l'éducation physique et sportive.

Car ce qui est au cœur des systèmes didactiques, c'est bien la question des apprentissages réalisés : « *si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un (Sensevy, 2008, p.45) je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné* » ; qu'en est-il ici ? Si nous reprenons les catégories retenues en début d'article, nous pouvons considérer au vu des réponses avancées par les élèves dans les temps d'interaction et au vu des conduites dans le jeu, que des apprentissages sont effectifs en fin de cycle relativement aux connaissances culturelles (sur l'activité Hockey), aux connaissances procédurales (par exemple, savoir qu'il faut se rapprocher pour avoir des chances de marquer), aux compétences citoyennes (respecter l'arbitre). Les savoirs en acte, tactiques et techniques (être habile dans la conduite de balle, progresser collectivement vers le but...) auraient eu besoin pour se déployer de temps moteurs plus longs et d'une centration plus systématique de l'enseignante sur ces objets.

L'observation menée sur un nouveau cycle de hockey un an plus tard a permis de pointer la stabilité de ce fonctionnement, les régularités dans les enjeux de formation, dans la manière de gérer le temps chez ce professeur, dans les techniques didactiques employées. Mais elle révèle aussi les évolutions produites par un retour réflexif sur cette première expérience et par les effets formatifs de ce dispositif de recherche auquel elle a participé dans le sens où selon Leutenegger (2009, p.393), « *le dispositif de recherche participe d'une formation des enseignants impliqués* ».

Bibliographie

AMANS-PASSAGA C. (2013), « Analyse didactique de situations de partenariats professeur / Intervenant en EPS à l'école primaire : positions des acteurs et contenus enseignés », *Recherches en didactique*, n°16, p.43-58.

AMANS-PASSAGA C. (2010), « L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire », *Revue Éducation et Didactique*, volume 4, n°1, p.25-49.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHOPIN M.P. (2010), « Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement », *Revue Française de Pédagogie*, n°170, p.87-110.

CORDOBA A. (2007), « Analyse didactique d'une séance de basket- ball dans un club sportif. Regard sur les contenus et les dispositifs d'enseignement », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°29(3), p.505-528.

DEVOS-PRIEUR O. (2011), « Chronogenèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants à l'école primaire », *eJRIEPS 24*, juillet 2011, p.118-143.

DUGAS E. (2004), « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles », *Revue française de pédagogie*, n°149, p.5-17.

GEORGE C. (1988), « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales », *Les automatismes cognitifs*, P. Perruchet, Mardaga.

LENZEN B., CORDOBA A., POUSSIN B., DENERVAUD H. & DERIAZ D. (2013), « L'intervention en éducation physique à l'école primaire et secondaire à Genève, entre discipline(s) de référence, demandes sociales et discipline scolaire », *Didactique en construction, constructions des didactiques*, J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.109-127.

LEUTENEGGER F. (2009), *Le temps d'instruire, approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang Editions.

MARTINAND J.-L. (1994), « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, n°19, p.61-75.

MERCIER A. (2001), *Petit vocabulaire à l'usage des enseignants débutants*, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/mercier3/index.html>

REUTER Y. & al. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SCHUBAUER-LEONI M.L & LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°27, 2005/3, p.407-429.

SENSEVY G. (1998), *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

SENSEVY G. & QUILIO S. (2002), « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », *Revue française de pédagogie*, n°141, p.47-56.

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G. (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? », *Recherche et formation*, n°57, p.39-50.

THEPAUT A. (1998), « Les valeurs en EP à l'école élémentaire et la morale sportive », *Revue Spirales*, n°22, p.225-234.

THEPAUT A. & LEZIART Y. (2007), « De la nécessité de la prise en compte de la notion de « milieu didactique » pour l'étude des phénomènes de transposition et d'appropriation des savoirs : un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball », *Science et Motricité*, n°61, p.56-71.

TIBERGHIEU A., MALKOUN L., BUTY C., SOUASSY N. & MORTIMER E. (2007), « Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps », *Agir ensemble*, G. Sensevy & A. Mercier (éd.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.93-122.

TIBERGHIEU A. (2012), « Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? » *Éducation et Didactique*, volume 6, n°3, p.97-123.

Programmes école primaire, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Programmes école primaire, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 5 Janvier 2012.

Socle commun des connaissances et des compétences, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

L'analyse clinique d'un entretien de recherche. Comment l'analyse de structures énonciatives rend compte de certaines modalités à l'œuvre en situation d'enseignement

Chantal Costantini¹

Résumé

L'analyse de l'entretien que je présente rend compte des formes singulières d'organisation psychique d'une enseignante, dans toute leur complexité. En référence à la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), j'ai exploré les traces de la subjectivité de l'énonciateur à travers mes propres élaborations contre-transférentielles (Devereux, 1967). J'ai pu ainsi inférer que, parfois, pensant favoriser l'accès au langage, l'analyse du discours de l'enseignante m'a amenée à penser que, tout en étant persuadée d'œuvrer dans le sens de la facilitation, certaines conduites à l'œuvre pouvaient mener à des replis chez certains de ses élèves. Ce que je tente de montrer à travers ma compréhension de l'entretien avec Marie, est que les structures singulières de son discours me renseignent de manière plus précise qu'on ne pourrait le penser sur les modalités qu'elle met en place en situation pédagogique.

En quoi l'analyse clinique à orientation psychanalytique d'un entretien de recherche mené auprès d'enseignants peut-elle rendre compte d'une pratique professionnelle ? Comment le chercheur met-il au jour, à travers le contenu manifeste d'un discours, des éléments d'un contenu latent pour en inférer du sens ? Dans le cadre d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville & al., 2005), j'ai mené plusieurs entretiens non directifs auprès d'enseignantes d'école maternelle pour comprendre comment elles entendaient le silence de l'enfant à l'école (Costantini, 2008, 2010, 2011). Cette perspective de recherche postule la reconnaissance de phénomènes inconscients à l'œuvre en situation d'enseignement, au sens où les informations traitées dévoilent, à travers le contenu manifeste, des contenus cachés.

La démarche clinique de recherche en sciences de l'éducation s'appuie ici sur des concepts issus de la psychanalyse pour proposer une visibilité compréhensive d'un discours recueilli à la suite d'une demande formulée par le chercheur. Dans le champ de l'éducation où la relation pédagogique se fonde sur les relations humaines, les conduites et les discours peuvent révéler des processus inconscients à l'œuvre en situation pédagogique agissant à l'insu même des protagonistes, et dont les effets ne sont lisibles ni pour les sujets ni pour un observateur profane. L'appréhension de ces données se réalise alors à travers l'outil particulier que constitue le psychisme du chercheur, qui met à l'épreuve son propre rapport à l'objet de recherche face au matériau collecté. Comme le précise Catherine Yelnik dans son article *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation* (2005), le caractère clinique de ce type de recherche porte avant tout sur un vécu, sur des points de vue subjectifs, sur des ressentis et non sur des faits objectivés. À ce titre, la parole est un moyen d'expression pertinent pour un sujet afin de rendre compte de son expérience, en supposant que la réalité symbolique de l'échange est plus opérante que la réalité physique (Anzieu, 1985). De ce fait, la parole, en tant que lieu où s'actualisent les conflits psychiques du sujet, permet au chercheur de mettre au travail ses propres mécanismes psychiques à l'œuvre, tels que les mécanismes de défense, les phénomènes identificatoires ou contre-identificatoires, les censures par le fait de son implication identifiée dans sa recherche. « *L'inconscient produit partout et toujours des effets contre lesquels les hommes ne cessent de se défendre, ou qu'ils interprètent faussement, ou encore qu'ils cherchent à manipuler par des voies obscures pour un profit supposé* » (Anzieu, 1999).

¹ Chercheure invitée, Laboratoire Clinique du Rapport au Savoir (CREF), Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

La particularité de la conduite d'entretiens non directifs réside dans le fait de ne proposer à la personne interviewée qu'une seule consigne suffisamment ouverte pour laisser le discours se déployer et comportant, en creux, la problématique de l'objet de recherche. Lors de la prise de contact avec les personnes qui acceptent l'entretien, il est bien spécifié que l'anonymat est totalement respecté et que l'analyse du matériau recueilli par enregistrement n'est utilisée qu'à des fins de recherche. De même que la règle de confidentialité fonde le cadre de l'entretien, le chercheur porte aux propos exprimés « une attention flottante », en empathie avec la personne interrogée, suscitant « une libre association des idées » (Laplanche & Pontalis, 2007) ; ces modalités empruntent au cadre de la cure analytique, sans toutefois s'y confondre, les spécificités d'écoute et de conduite d'entretien. Ainsi, la consigne proposée pour ma recherche était la suivante : « J'aimerais bien que vous me disiez, d'après votre expérience personnelle, comment vous faites dans votre classe avec des enfants qui ne parlent pas ». À travers ce détour, j'ai cherché à approcher les mises en œuvre des enseignants pour aider certains de leurs élèves à entrer dans la langue de l'école, et au-delà, de tenter de cerner le rapport que ces enseignants entretiennent avec le savoir-langage.

L'analyse de l'entretien que je présente rend compte des formes singulières d'organisation psychique d'une enseignante, dans toute leur complexité. En référence à la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), j'ai ainsi exploré les traces de la subjectivité de l'énonciateur à travers mes propres élaborations contre-transférentielles (Devereux, 1967). Dans la théorie freudienne, le contre-transfert est considéré comme un processus secondaire issu des conflits psychiques de l'analyste face aux réactions de l'analysé et constituerait, à ce titre, une sorte de parasitage dans la relation analytique qu'il faudrait neutraliser. Devereux se démarque de cette conception en soulignant que l'analyse du contre-transfert du chercheur représente une donnée unique permettant l'accès aux phénomènes inconscients, exigeant ainsi de renoncer au caractère d'invisibilité du chercheur dans sa recherche (Costantini, 2009).

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de rendre visible ce travail d'élaboration du contre-transfert comme « fil méthodologique majeur » (Blanchard-Laville & *al.*, 2005) pour fonder mes mises en sens. Ces élaborations consistent en l'analyse de mon rapport au silence et au langage en prenant appui sur mon soi-élève, puis sur mon soi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001), instances réactualisées face à la retranscription des propos énoncés. Au regard de mon passé d'élève silencieuse à l'école, puis durant mes années d'enseignante confrontée au silence de certains enfants (Costantini, 2008), j'ai formulé l'hypothèse selon laquelle, parfois, pensant favoriser l'accès au langage, l'analyse du discours de l'enseignante me laissait penser que tout en étant peut-être persuadée d'œuvrer dans le sens de la facilitation, certaines de ses conduites à l'œuvre pouvaient mener à une mise en retrait de la parole chez certains de ses élèves. Ce que je tente de montrer à travers ma compréhension de l'entretien avec Marie, est que les modalités singulières de son discours me renseignent de manière plus précise qu'on ne pourrait l'imaginer sur les modalités qu'elle installe en situation pédagogique et sur les effets produits sur certains élèves.

1. Présentation de l'entretien avec Marie

À mesure que je lisais la retranscription de l'entretien avec Marie, j'étais frappée par la profusion d'adverbes qui ponctuaient son discours et en particulier par la fréquence des adverbes se terminant par le suffixe *-ment*. Au cours des trois premières minutes de l'entretien qui reflètent du reste avec plus ou moins d'intensité l'ensemble du discours, j'ai relevé les adverbes suivants : *pas systématiquement, pas systématiquement, enfin, vraiment, enfin, enfin, un peu, particulièrement, justement, absolument pas, complètement, enfin, là, parfois, systématiquement pas, absolument pas, très, généralement, plus, beaucoup, souvent, vraiment, assez, absolument pas, généralement, enfin, souvent, absolument, absolument pas*. L'utilisation surabondante des adverbes par Marie m'incitait à y trouver du sens : ne cacherait-elle pas ce qui ne peut pas se dire, ne veut pas se dire ou hésite à se dire ?

Par ailleurs, certaines structures énonciatives employées par Marie m'ont semblé entrer en résonance avec ce recours aux adverbes ; après avoir analysé quelques passages dans lesquels ces structures apparaissent, j'ai cru pouvoir saisir un peu plus comment Marie « se pose » (Authier-Revuz, 2004) par rapport au langage. La répétition de certains mots ou formules que Marie prend plaisir à prononcer à différents moments de l'entretien m'a incitée à comprendre leur portée. Ainsi, dans un passage au cours duquel elle prononce plusieurs fois les paroles d'une chanson, elle évoque un souvenir d'enfance : petite, elle entendait régulièrement à la radio une publicité pour un sirop qui « *calme l'asthme et le domine* » dont le sens lui parut longtemps énigmatique. Elle associe ce mystère de la magie des mots avec celui contenu dans la phrase « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* » appartenant à la chanson française Cadet Rousselle qu'elle enseigne à ses élèves. Marie semble amusée par le fait de trouver une similitude entre ces deux phrases, moins au niveau des sonorités qu'au niveau du mystère qui se dégage de ces mots, ainsi qu'elle l'exprime : « *alors ça me fait penser poutres et chevrons/ enfin/ moi c'est pareil/ calme l'asthme et le domine/ qui n'ont ni poutres ni chevrons/ c'est des mots quoi/ je trouve que c'est marrant quoi/ la langue/ c'est à creuser/ c'est extraordinaire/ alors bon/ je faisais l'association avec ni poutres ni chevrons/* ». Ce premier repérage m'a incitée à penser que la rhétorique propre à Marie renseigne peut-être sur sa manière « d'entendre » le silence de certains de ses élèves. Aussi, après la présentation des thèmes que Marie a associés à ma consigne, j'explorerai les pistes d'analyse concernant l'emploi fréquent des adverbes, la singularité de certaines structures énonciatives et la répétition de mots ou formules. À la suite de ce travail, j'étudierai de manière plus approfondie les thèmes qui ressortent de l'entretien en essayant de les relier avec mes premières intuitions concernant le rapport que Marie entretient avec le langage.

Marie rapporte très vite le cas d'une petite fille, Simone, qui ne parle pas, une exception dans sa classe qui compte de nombreux « *moulins à paroles* » ; car Marie qui est proche de la retraite est plutôt étonnée de la facilité avec laquelle les élèves s'expriment aujourd'hui par rapport à ce qu'elle avait constaté au début de sa carrière. Par ailleurs, Marie dit aimer travailler sur la langue ; elle lit beaucoup de poésies à ses élèves, propose des jeux de langage autour des comptines, raconte de nombreuses histoires. Marie évoque ensuite le cas d'un élève handicapé inscrit dans sa classe l'année précédente, avec lequel elle n'a pas réussi à établir de communication ; elle considère que cette expérience fut un échec, car n'ayant rien apporté selon elle, ni à l'enfant ni aux autres élèves : elle ne nomme pas cet élève durant l'entretien.

Enfin, Marie aborde des éléments de son propre rapport au métier, en insistant sur un fonctionnement qui lui est personnel et qui consiste à se passer de l'aide et de la présence d'une ASEM (agent spécialisé des écoles maternelles) dans sa classe, car ces personnes, bien que dévouées, auraient tendance à exécuter les tâches à la place des élèves et ne favoriseraient pas leur autonomie. Marie propose ainsi, à l'intérieur d'un cadre très construit qu'elle gère et maîtrise avec aisance, un certain nombre d'activités pour intéresser et familiariser ses élèves avec la « *belle* » langue, à laquelle elle accorde une grande valeur ; cette langue qu'elle considère comme « *une plus belle langue* » appartient en réalité à la culture de l'écrit : la langue de la poésie, des histoires, des contes. Aussi, je me suis posé la question de savoir, en repensant à l'élève handicapé qui reste un cas extrême pour elle, si Marie se sentait suffisamment partie prenante dans une relation pédagogique dont elle sait qu'elle ne peut pas obtenir de brillants résultats au niveau « scolaire ». Marie met en place en effet pour ses élèves des stratégies qui leur permettent de développer leur autonomie, mais face à des enfants déjà autonomes ou très prêts de l'être. Comme elle le rapporte à propos des activités culturelles : « *y en a qui connaissent déjà/ ils savaient/ ils savent tout ça/* ». Du coup, je me suis demandé si, devant des élèves en difficulté, des élèves peu disposés à apprendre ou refusant d'apprendre, Marie était prête elle-même à déployer des stratégies efficaces pour les aider à entrer dans le langage, car ainsi qu'elle le rappelait à propos de l'élève handicapé, elle se sentait « *complètement démunie* ».

2. L'emploi fréquent des adverbes en –ment dans le discours de Marie

D'un point de vue grammatical, l'*adverbe* est un mot joint au verbe, qui par sa nature est au service du mot auquel il se rapporte. De ce fait, il apparaît dans un ordre subalterne car il occupe une position mineure par rapport à celle que détient le mot qu'il modifie. Je me souviens que durant ma propre scolarité, on m'enseignait que l'emploi des adverbes dans la rédaction d'un texte devait être mesuré, leur utilisation abusive pouvant témoigner d'une certaine pauvreté de vocabulaire ; mais alors, leur emploi immodéré dans le discours ne viendrait-il pas recouvrir comme un manque de mots ? Ne cacherait-il pas ce qui ne peut pas se dire, ne veut pas se dire ou hésite à se dire ? L'emploi fréquent de tous ces termes m'a renvoyée à l'idée d'un système de pensée établi de manière définitive, presque dogmatique. J'ai ressenti en effet dans le discours de Marie comme une adhésion en une croyance absolue. L'intensité et la force contenues dans les adverbes employés m'enfermaient pour ainsi dire dans une pensée que je percevais comme clôturée.

En regardant de plus près la place occupée par ces adverbes dans les énoncés, je me suis aperçue qu'ils atténuaient, voire même dans certains cas annulaient le sens, soit des verbes soit d'autres adverbes, comme si paradoxalement la force contenue dans ces adverbes devait être dans le même temps désavouée. Dans cet énoncé : « *je n'insiste absolument pas* », la notion d'absolu qui est un terme fort, est immédiatement abolie pour ainsi dire par l'emploi de la négation « *n'... pas* ». Or, l'emploi de l'adverbe associé à la négation implique l'idée d'une façon de penser tout de suite niée. Il y aurait en quelque sorte inadéquation entre la pensée et le mot qui permet de l'exprimer ; c'est comme si l'adverbe venait dire autrement ce que le mot ne parvenait pas à désigner. Ou bien l'adverbe permettrait d'affaiblir un dire exprimé trop vite, ou trop fortement sans toutefois y renoncer. Ces non-coïncidences du dire (Authier-Revuz, 2004), permettant au dire de revenir sur ses mots « via d'autres mots », rendent compte de la place particulière que ce dire occupe dans l'économie énonciative. Que laissent supposer ces exemples au niveau psychique pour Marie ? Incitent-ils à penser que Marie serait tentée de s'avancer dans un propos pour le récuser immédiatement après, témoignant par là du contrôle qu'elle aurait sur « son dire » ?

3. Les structures énonciatives dans le discours de Marie : Insertions et retours sur le dire

Un second élément m'a interpellée que je n'ai pas réussi à cerner de prime abord mais que je pressentais à la lecture de la retranscription du discours de Marie. J'ai relevé une modalité assez particulière d'une pensée à l'œuvre ; en me penchant sur certains passages avec plus d'attention, j'ai pu constater que « le dire en train de se dire » (Authier-Revuz, 2004) répondait à une structure qui se répétait à plusieurs endroits. J'ai voulu comprendre plus précisément ce qui produisait cette impression en tentant de repérer quelques indices ; c'est ainsi que j'ai remarqué comment Marie engageait une réflexion qui la conduisait à emboîter un énoncé à l'intérieur d'un autre, avant qu'elle ne reprenne son idée de départ et ainsi de manière récurrente. Je vais, à partir d'un exemple m'efforcer d'isoler la structure de cette modalité de son discours qui me semble apporter un autre élément de compréhension pour cerner le rapport que Marie entretient avec le langage.

Dès le début de l'entretien, Marie expose une première stratégie qu'elle met en œuvre dans sa classe, le travail en petits groupes, pour expliquer comment elle fait avec des enfants qui ne parlent pas ; assez vite, elle fait référence à une expérience récente au cours de laquelle elle évoque le cas d'une petite fille de sa classe : « *ah alors avec des enfants qui ne parlent pas/ je prends en petits groupes/ heu pas systématiquement hein/ pas systématiquement/ mais enfin bon/ vraiment/ un enfant qui ne parle pas/ dans un premier temps/ en début d'année/ un enfant* »

qui ne parle pas/ je le laisse/ je/ je/ je ne m'en occupe pas/ enfin je/ je m'en occupe pas/ je ne l'oblige pas à parler/ je le laisse tranquille/ ».

Je constate que les propositions s'enchaînent les unes dans les autres ; cette modalité révèle aussi comment Marie énonce un propos qu'elle atténue d'abord, pour le reprendre ensuite afin de se l'approprier. En affinant un peu plus l'analyse de cet exemple, je remarque que dans la phrase « *je prends en petits groupes* », Marie expose de façon affirmative une stratégie pédagogique qu'elle nuance immédiatement en ajoutant : « *heu pas systématiquement hein/ pas systématiquement/* » ; Marie atténue ensuite son discours en disant : « *mais enfin bon/ vraiment/* », puis récupère en quelque sorte son idée en reprenant : « *un enfant qui ne parle pas* », idée qu'elle précise en la complétant par : « *dans un premier temps en début d'année* », avant de clore sur l'énoncé suivant : « *un enfant qui parle pas/ je le laisse* ». Si j'interromps ce passage sur cette dernière phrase, on reste un peu surpris par ce que cette idée laisse supposer ; mais Marie poursuit sur le même mode : « *je/ je/ je ne m'en occupe pas* », proposition qu'elle infirme en insérant un adverbe qui ici, exprime le doute : « *enfin* » ; sa pensée s'ajuste en poursuivant ainsi : « *je/ je m'en occupe pas/ je ne l'oblige pas à parler/ je le laisse tranquille* ». Les phrases ou groupes de mots que Marie intercale dans son discours peuvent être identifiés comme des insertions venant interrompre le cours normal du discours, mais je note en plus l'apparition d'autres mots qui agissent comme des commentaires du discours, comme une sorte de confrontation entre ce que dit Marie et ce qu'elle voudrait dire ou ne pas dire. J'ai remarqué cependant que cette modalité apparue au début du discours énoncé par Marie se manifestait tout au long de l'entretien, me laissant supposer qu'il s'agit d'une modalité singulière de l'expression de la pensée de Marie.

En effectuant le travail de découpage des différentes propositions, je constate les mêmes structures d'enchaînement accompagnées de « boucles réflexives » dans lesquelles l'énonciatrice revient sur son discours par un dire autonymique, sorte de dialogue avec elle-même, d'*auto-dialogisme*. D'une certaine manière, ces « boucles réflexives » semblent opacifier un dire en train de se dire. Certains mots ou énoncés employés par Marie agissent comme ces sortes de commentaires qui altèrent le discours, au sens d'altérité, témoignant du surgissement « d'un dire éprouvé comme affecté par "de l'autre" [...] » (Authier-Revuz, 2004). La manière de revenir sur un énoncé par des propositions telles que « *j'ai envie de dire* » ou « *je veux dire* » témoignerait d'une volonté chez Marie de réunifier un dire qui contient en lui-même l'écart entre ce qui se dit et ce qui voudrait se dire, dans une sorte de « surplomb imaginaire ».

Marie affirme alors : « *je trouvais que les enfants parlaient moins/ heu/* », en ajoutant : « *j'ai envie de dire* », « boucle réflexive » qui lui permet de revenir sur le premier énoncé : « *je trouvais que les enfants parlaient moins* », en amorçant tout en l'atténuant l'énoncé suivant : « *réfléchissaient plus à la façon dont ils allaient parler* ». Marie achève de développer son idée par cette proposition : « *et quand ils parlaient/ c'était mieux/ bon voilà/ ou ils ne réfléchissaient pas/* ». Marie renforce ensuite son idée de départ en disant : « *mais quand ils abordaient vraiment le langage/ c'était mieux/ mieux fait/ mieux dit/ de/ des petites phrases mieux//* », idée immédiatement nuancée par le commentaire suivant : « *enfin plus construites* ». « La boucle réflexive » : « *je veux dire* », se rapporte à « *enfin plus construites* », qui conduit Marie à préciser : « *mieux construites plus vite/* ». Il m'apparaît que Marie atteste, à l'intérieur de son dire en train de se dire, de son hésitation à dire, de sa retenue à dire, mais comme une façon de ne pas renoncer. Les structures énonciatives propres à Marie rendent compte de l'inadéquation, de la non-coïncidence du dire comme peut en attester le recours excessif aux adverbes par exemple, souvent immédiatement annulés par l'emploi d'une négation. Aussi, je me suis demandé si la singularité de cette rhétorique ne venait pas nous renseigner sur le rapport que Marie imagine entretenir avec ses élèves ; peut-on inférer à la suite de ces élaborations que Marie pense maîtriser la relation pédagogique de la même manière qu'elle se figure contrôler son dire ? Les élèves qui n'entrent pas dans son dispositif seraient-ils comme ses incursions dans le dire, tels des « non-coïncidences » qui témoigneraient de l'inadéquation entre l'élève fantasmé et l'élève réel ?

4. La magie des mots ou l'énigme de la langue

Marie évoque deux artistes dont elle a présenté les œuvres à ses élèves : à ce sujet, elle prononce six fois le nom *Arcimboldo* et sept fois celui de *Brancusi*, pour expliquer le plaisir éprouvé par ses élèves lorsqu'ils prononçaient ses mots difficiles. Je me suis alors demandé si le plaisir de prononcer ces noms n'était pas d'abord le sien d'une part, et d'autre part, cela me faisait penser à ces enfants qui se bercent avec certains mots ou certaines sonorités, comme si ce n'était pas le sens qui importait mais l'effet provoqué, comme si le mot était traité comme un objet avec lequel on s'amuse. J'ai perçu en effet que ce plaisir qu'elle éprouvait à prononcer ces noms d'artistes, lui procurait peut-être à la fois le sentiment de pénétrer dans la communauté « des grands », tout en préservant la part infantile en elle. Une idée m'a traversée à l'écoute de la répétition de ces noms, me souvenant du proverbe : « il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler ». Cette mise en garde concerne-t-elle Marie ? Il m'a semblé que le fait de répéter autant de fois ces noms pouvait correspondre, d'une certaine manière, à taire autre chose ; comme lorsque l'on tourne sept fois sa langue dans sa bouche pour éviter de dire une sottise, la répétition de ces mots ne remplirait-elle pas cette fonction de taire un dire qui n'oserait s'exprimer ? La répétition dans ce cas ne viendrait-elle pas empêcher une parole de s'infiltrer, de s'immiscer dans le discours ? La répétition dévoilerait-elle le plaisir de cacher ce qu'elle recèle ?

Marie évoque par la suite la mise en place d'une chorale au sein de l'école afin de familiariser les enfants avec les chansons du patrimoine de la langue française, telles que *La Mère Michel*, *Cadet Rousselle*. Marie va s'attarder sur cette dernière chanson en relevant la formule suivante : « Cadet Rousselle a trois maisons, qui n'ont *ni poutres ni chevrons* ». Elle explique qu'à aucun moment, les enfants de sa classe n'ont cherché à en comprendre le sens qu'elle leur livrera par ailleurs. À la suite de ce passage au cours duquel Marie reprend plusieurs fois la formule « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* », elle pense à une idée en hésitant à l'exprimer, puis elle dit : « *alors ça/ c'est autre// ça me fait// bon/ après on arrêtera/* ». Après deux relances de ma part, elle me confie un souvenir d'enfance dans lequel elle évoque une phrase énigmatique entendue à la « TSF » : « *ça me fait penser à moi/ quand j'étais une petite fille/ [...] il y avait/ [grand éclat de rire de sa part] une publicité/ c'était// j'écoutais la TSF radio avant/ c'était// le sirop/ heu// un sirop/ je crois que c'était// bon bref/ un sirop/ calme l'asthme/ enfin maintenant/ je le dis très bien/ calme l'asthme et le domine/ bon et moi dans ma tête/ l'asthme/ je savais ce que c'était/ parce que mon père avait des crises d'asthme/ mais le domine/ c'était une maladie/ calme l'asthme et le domine/ et je ne sais pas pourquoi/ peut-être que je pensais que c'était une maladie honteuse/ je ne sais pas/ je rigole en disant ça/ je sais pas pourquoi/ jamais ne m'est venue à l'idée de dire à ma mère/ à laquelle je parlais bien/ qu'est-ce que c'est maman/ le domine/ et je suis restée très longtemps/ petite fille/ avec l'idée/ alors ça me fait penser /poutres et chevrons/ enfin moi/ c'est pareil/calme l'asthme et le domine/ qui n'ont ni poutres ni chevrons/ c'est des mots quoi/ je trouve que c'est marrant quoi/ la langue/ c'est à creuser/ c'est extraordinaire/ alors bon/ je faisais l'association avec ni poutres ni chevrons/* ».

Marie connaissait le terme « asthme » puisque son père en était affecté, elle savait donc qu'il s'agissait d'une maladie ; mais en ce qui concerne la proposition « *et le domine* », elle dit avoir pensé à la définition d'une « maladie honteuse ». L'asthme étant une maladie, « *le domine* » devait en être une autre ; mais elle-même semble s'interroger : pourquoi « honteuse » ? Cette phrase répétée avec jubilation sans vraiment comprendre le sens mais à laquelle Marie lui en avait tout de même attribué un, renvoie à ce que Sophie de Mijolla-Mellor (2002) appelle les « mots magiques ». Ces mots prononcés par les enfants répondent à leur désir de savoir, évoquant à la fois le rapport sexuel et l'origine des enfants, deux séries de représentations que distingue Sophie De Mijolla-Mellor à propos de la scène primitive. Cette auteure part en effet de l'hypothèse de cette scène primitive pour montrer que les mots mystérieux que l'enfant perçoit sont prélevés « dans un discours parental qui ne lui est pas adressé et où il est question de sexe et de mort [...] » (*ibid.*) C'est du reste ainsi que j'ai été amenée à interpréter la phrase qui a marqué Marie encore enfant, dans laquelle elle reconnaissait quelque chose de familier pour elle, l'asthme, la maladie dont souffrait son père, et « le domine », cette « maladie » étrange,

étrangère à elle-même, dont le sens lui échappait (sans doute celui de la mort) et à l'égard de laquelle elle n'avait pas osé interroger sa mère (sans doute la sexualité à laquelle on peut attribuer « la honte »).

Marie répète sept fois la formule « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* ». Serait-ce pour rendre familier quelque chose qui lui semble encore étranger ? Marie s'accorde elle-même à reconnaître l'énigme « de » la langue, l'énigme « dans » la langue. Pour Marie, en effet, c'est pareil : « *calme l'asthme et le domine* » tout comme la proposition « *qui n'ont ni poutres ni chevrons* », *c'est pareil* voudrait dire sans doute : issue de la même pensée originaire, cette pensée qui se forme dans les couches les plus archaïques de l'être ?

Ces élaborations m'incitent à penser que, pour Marie, les rapports qu'elle entretient avec le langage s'envisagent à la lumière de la question de l'énigme de l'origine. Le plaisir qu'elle éprouve à prononcer certains mots qui ont l'air de la propulser dans l'univers des « grands » ne préserverait-il pas la part infantile en elle ? La répétition d'une formule qu'elle associe à une phrase entendue dans son enfance rappelle les « mots magiques » liés aux premières interprétations enfantines à propos de la conception des enfants. Si d'autre part je reprends ce que j'ai cru saisir à travers l'emploi fréquent des adverbes en *-ment*, je suis amenée à supposer que non seulement le mystère de l'origine reste prégnant chez Marie, mais qu'en plus « ce mystère » agirait de manière conflictuelle et s'exprimerait à l'intérieur même de la langue. Aussi, comment ces éléments qui indiquent comment Marie se pose dans le langage s'agencent-ils pour comprendre comment elle peut « entendre » le silence de certains de ses élèves ?

5. Simone, la petite fille à l'écart

Dès la première minute de l'entretien, Marie évoque l'exemple de Simone à l'égard de laquelle elle a adopté une stratégie d'appivoisement pour l'aider à parler en classe. Marie sait que Simone parle à la maison, elle l'entend relater tous les événements de la journée à la personne qui vient la chercher à l'école, comme elle le rapporte : « *mais elle parle parfaitement hein/ c'est-à-dire que dès/ dès qu'elle avait franchi le seuil de la porte/ même en début d'année/ elle racontait à ses parents/ je l'entendais/ c'est une jeune femme qui vient la chercher/ et heu/ elle lui racontait tout ce qu'elle avait fait/ donc c'était vraiment une attitude dans la classe/ une attitude qu'elle prenait dans la classe/ et qu'elle continue à prendre je vous dis/* ». Mais, à elle, Marie, enseignante, Simone ne parle pas. Marie déploie envers Simone des techniques lui permettant à la fois de rester en contact avec elle, de la solliciter régulièrement, tout en respectant son rythme d'adaptation à ce nouvel environnement que représentent l'école, la classe, les autres élèves.

Mais Marie estime que Simone serait tout à fait consciente du petit « jeu » dans lequel elle s'est installée : « *c'est presque un jeu après/ elle ne parlait pas/ donc elle se sent commencer à parler/ et je vous dis/ elle sourit et elle se tait/ comme si// comme un jeu/* ». Ce « jeu » auquel s'adonne Simone consiste à refuser de parler alors qu'elle sait que l'enseignante attend d'elle qu'elle parle. Marie interprète les sourires de Simone dans ces moments où elle la sollicite au niveau du langage comme un acte volontaire qui exprimerait sa résistance. Dans ces moments-là, c'est comme si elle ressentait que ce n'était plus elle, l'enseignante mais Simone qui menait « le jeu », ainsi que Marie le souligne : « *elle sait très bien que elle peut me dire oui/ qu'elle peut me dire non/ elle le dira pas/ exprès* ». Marie semble attribuer à cette petite fille des intentions quasi persécutrices.

Plus loin, Marie décrit la manœuvre par laquelle elle a invité Simone à se joindre aux autres élèves de la classe, tentative qui m'a rappelé celle utilisée par le loup du Petit Chaperon rouge (un peu avant le passage que je vais retranscrire, Marie dit d'ailleurs qu'il faut « *un peu louvoyé* » pour équilibrer avec certains enfants les moments de parole en grand groupe et les moments en petits groupes : c'est l'emploi de ce verbe par Marie qui m'a incitée à penser à ce conte). Marie rapporte qu'à partir du moment où elle a constaté que Simone était intéressée par les histoires racontées en classe mais qu'elle se tenait toujours à l'écart du groupe, elle a procédé par petits

essais d'apprivoisement afin de la convaincre d'entrer dans le groupe (je souligne les énoncés qui évoquent « la méthode » adoptée par le loup) : « *et puis heu un jour/ je lui dis/ ben Simone/ assieds-toi avec nous/ tu seras quand même plus à l'aise/ mais vraiment comme ça/ assieds-toi/ elle s'est assise/ et ça était terminé/ voilà/ alors elle s'assoit/ elle s'est assise loin au début/ et puis petit à petit/ je lui ai dit/ ben mets-toi un peu plus près/ tu verras mieux les images/ tu entendras mieux/ et elle s'est mise d'elle-même plus près/ quelquefois elle reste un peu plus loin/ et quand moi j'ai envie qu'elle soit plus près/ je fais ça un peu comme un test quoi/ pour voir si elle veut bien/ elle vient/ y a aucun problème/ donc elle est très apprivoisée cette petite fille/* ». La manœuvre employée par le loup du conte correspond à une stratégie de séduction pour attirer le petit Chaperon rouge à lui afin de le dévorer ; cette entreprise conduit à la mort. Le danger vient du séducteur, le loup. Aussi, si Marie parvient à « attirer » Simone dans l'espace didactique, la technique qu'elle adopte ne comporte-t-elle pas un danger pour Simone ? Marie rappelle qu'au début de l'année, Simone restait longtemps debout, loin du groupe, hors de l'espace didactique construit par Marie ; même si elle se tenait physiquement dans la classe, elle échappait au contrôle didactique de Marie, elle restait au bord, à l'extérieur. Elle était là, présente, mais à l'écart ; elle « résistait » à entrer dans l'espace organisé par Marie. Simone semble représenter une sorte d'énigme pour Marie, peut-être comme l'énigme à laquelle elle était confrontée, petite, face à la phrase : « *calme l'asthme et le domine* ». La relation qu'elle entretient avec Simone serait-elle de nature identificatoire ? Simone représenterait-elle la part infantile qui subsiste chez Marie ?

Cette attitude de la part de tels enfants comporte à mon sens une intention que Marie ressent comme persécutrice, un peu du même ordre que l'attitude développée par Simone qui ne répond pas « *exprès* ».

6. Sa conception du métier

Marie évoque, à la suite de toute une énumération concernant les nombreuses activités qu'elle met en œuvre pour faciliter le langage chez ses élèves, la mise en place d'un système d'entraide des élèves entre eux, parce que, dit-elle : « *ça facilite aussi ça/ la communication entre les enfants de beaucoup s'aider/ de s'aider entre eux/ malgré qu'ils soient tout petits/* ». Puis, elle précise qu'elle a pris le parti de se passer du service des « dames » dans sa classe « *parce qu'elles aident trop pour moi* ». Elle déclare ainsi : « *d'abord j'ai personne pour m'aider dans ma classe/ mais c'est un choix hein/[...] je ne veux pas qu'elles soient dans ma classe/ ah ça c'est spécial/ moi je ne veux pas/[...] non je ne veux pas parce qu'elles aident trop pour moi/ je ne veux pas qu'elles soient là/[...] bon/ mais elles peuvent aider une fois dans un atelier très compliqué/ où j'ai besoin d'un œil sans qu'elles touchent à rien/ j'explique bien/ et voilà/ parce qu'elles ont tendance à faire/ à prendre/ enfin/ pour moi// à trop faire/ alors que moi/ je veux que l'enfant fasse/* ». Selon Marie, la présence des dames, par l'aide trop insistante qu'elles apportent aux élèves nuit à leur autonomie et au développement de la communication des élèves entre eux ; Marie reconnaît que leur aide peut être efficace, mais uniquement sous son contrôle, et surtout « *sans qu'elles touchent à rien* ». Autrement dit, Marie tiendrait-elle à s'assurer de la maîtrise totale de sa pratique pédagogique ?

Marie est donc seule à gérer sa classe, c'est ainsi qu'elle a appris son métier, sans l'assistance de personne, pratique qu'elle continue d'appliquer, et qui lui permet de miser plus sur les compétences de ses élèves. Marie rajoute : « *même pour mettre des tabliers d'enfants/ ils ont des tabliers de peinture à mettre/ en début d'année c'est épouvantable/ parce qu'ils ne savent pas mettre leur tablier/ mais si on leur met tout le temps/ le tablier ils ne vont jamais apprendre à mettre leur tablier [...]* je ne m'énerve pas/ j'essaie de ne pas m'énerver/ je ne m'énerve pas beaucoup/ intérieurement oui/ mais extérieurement non ». Marie constate que ces principes lui « coûtent » tout de même. Je me suis alors demandé si ce que Marie s'obligeait à « tenir » comme position d'un côté pour préserver ses intentions pédagogiques, ne l'empêchait pas d'assouplir son attitude par ailleurs ; l'évocation du cas de l'élève handicapé peut apporter un éclairage à cette question.

7. L'élève handicapé

Marie évoque le cas d'un élève intégré dans sa classe l'année précédente avec lequel elle n'a pas réussi à établir de relation. Cette expérience éprouvante pour elle comme pour le groupe fut considérée par Marie comme un échec à l'égard duquel elle s'interroge encore aujourd'hui : quel fut l'intérêt d'une telle tentative ? La gravité des troubles que présentait cet enfant l'avait laissée complètement démunie ; elle qui sait déployer tant de ressources pédagogiques pour faciliter la communication chez ses élèves n'entrevoit rien de possible avec cet enfant, comme elle l'exprime : « *c'est un petit garçon mais dont je ne peux absolument pas définir les problèmes/ parce que personne n'a été capable de me le dire/ heu qui venait deux heures dans ma classe chaque matin/ et qui avait vraiment un gros handicap heu intellectuel/ hein vraiment très très grand/ et qui ne parlait pas/ pratiquement/ à part en poussant des cris/[...] ben j'ai été absolument incapable/ enfin on était complètement/ j'étais complètement démunie [...]* ». En relevant les propos concernant le cas de cet enfant ou ceux qui définissent sa propre attitude, je me suis aperçue qu'ils ne contenaient que des énoncés négatifs : *je ne peux absolument pas définir les problèmes, personne n'a été capable, qui ne parlait pas pratiquement, j'ai été absolument incapable, j'étais complètement démunie, et l'école était complètement démunie, il est absolument pas rentré lui dans le langage, mais qui ne rentrait absolument pas, moi ne me nommant jamais, n'a jamais pu me dire mon prénom, enfin bon pas du tout, n'arrivait pas du tout à s'adresser aux autres*. Cet exposé totalement négatif de la situation montre que Marie, qui le reconnaît d'ailleurs elle-même, se trouvait en effet fort dépourvue dans ses ressources psychiques qu'il lui aurait fallu déployer pour entrer en communication avec lui, pour établir un lien même minime ; Marie semble surtout déçue qu'il ne pût jamais prononcer son prénom, comme si elle n'avait pas existé pour lui : « *moi ne me nommant jamais/ n'a jamais pu me dire mon prénom* ». Marie apparaît comme atteinte dans sa personne, ce que je perçois à travers l'emploi des pronoms personnels ou adjectif possessif : « *moi, me, me, mon prénom* ». Marie ne nomme pas cet enfant lors de l'entretien : comme elle n'avait pas d'existence pour lui, il n'en a pas pour elle. N'ayant pas été reconnue par cet enfant, elle n'a pu le reconnaître, comme si le déni de l'un avait entraîné le déni de l'autre. Mais une interrogation demeure : Marie n'est pas seulement parvenue à entrer en relation avec cet enfant, a-t-elle seulement souhaité cette relation ? Aussi, je me suis posé la question de savoir ce qui avait pu empêcher Marie de parvenir à créer un lien ; est-ce que ces empêchements se situaient du côté de ses « qualités psychiques » ? Qu'est-ce que Marie n'était pas en mesure d'exercer face à cette expérience qui fut, semble-t-il, pour elle une épreuve ? À la lumière de ce que j'ai pu entrevoir à partir de l'analyse clinique du contenu des différents thèmes évoqués par Marie, il m'apparaissait au départ que Marie exerçait insuffisamment ses capacités d'ordre maternel afin d'être en mesure d'accueillir avec assez de souplesse les difficultés que pouvaient manifester certains de ses élèves, que ce soit Simone ou bien l'enfant handicapé. Mais j'ai été amenée à nuancer mes hypothèses car la complexité de l'acte d'enseigner est telle qu'on ne peut le réduire de la sorte. Comme le montre C. Blanchard-Laville (1997, 1999), la nécessité s'impose chez l'enseignant de développer pour lui-même à la fois des qualités psychiques d'ordre maternel et paternel, afin « d'assurer souplesse et consistance » à l'enveloppe psychique créée par lui pour contenir ses élèves et leur permettre d'accéder au savoir en toute sécurité ; or, j'ai été conduite à penser que pour Marie, la question ne se posait pas en termes d'équilibre entre ces deux fonctions ainsi qu'il m'apparaissait au départ, mais dans les termes suivants : qu'est-ce que Marie doit mettre de côté pour poursuivre ses intentions pédagogiques ? Autrement dit, je m'interroge non pas sur les qualités psychiques dont Marie serait dotée ou pas, mais sur quelle fonction Marie va devoir s'appuyer le plus pour faire avancer son projet didactique, et au détriment de quelle autre. Afin de maintenir une enveloppe suffisamment solide pour mettre en œuvre sa pédagogie de l'autonomie permettant à ses élèves d'apprendre, Marie ne peut supporter, semble-t-il, trop de souplesse dans son dispositif, ce qui impliquerait peut-être pour elle des négociations internes trop coûteuses pour son économie psychique. Maintenir cette enveloppe avec moins de fermeté nécessiterait pour elle de déployer ses qualités d'ordre maternel qui seraient comme des brèches dans la barrière qu'elle a édiflée autour de ses élèves ; non seulement pour qu'elle puisse leur

dire : « *tu ne sais pas mais tu vas apprendre* », mais afin également de soutenir cette position auprès des parents d'élèves envers lesquels il faut savoir aussi déployer certaines qualités suffisamment fermes pour gagner leur confiance.

Conclusion

L'entretien avec Marie m'a plongée au cœur de son rapport à la langue et au langage ; les adverbes employés fréquemment par elle, les structures énonciatives qui se reproduisent tout au long de l'entretien, la répétition de certains noms ou formules m'ont incitée à mener une sorte d'enquête linguistique. Je suis ainsi restée longtemps suspendue à l'énigme qu'elle a livrée en me demandant si la clé ne se trouvait pas à l'intérieur des mots mêmes de la phrase qui l'intriguait tant. Cette phrase qui vante les qualités d'un sirop qui « *calme l'asthme et le domine* » m'interrogeait depuis le début de l'analyse de l'entretien avec Marie sur sa manière d'organiser ses aménagements psychiques afin d'aider les enfants à entrer dans la langue. Aussi, il m'a semblé que les deux verbes qui la soutiennent pouvaient nous indiquer une piste. Ces deux verbes « *calme* » et « *domine* » louant les vertus curatives d'un sirop pourraient tout aussi bien s'appliquer à l'univers psychique de Marie en situation d'enseignement. On peut se laisser aller à entendre ces deux verbes comme des conseils, des recommandations à l'égard des pulsions qui pourraient se manifester ; face à ses manifestations, deux solutions s'avèrent possibles : « se calmer » et « se dominer ». Marie évoque d'ailleurs ces mouvements internes lorsqu'elle parle de sa manière de conduire ses élèves vers l'autonomie et l'apprentissage impliquant de sa part « *une certaine dose de patience et de self-contrôle* », comme elle l'exprime. Ne pourrait-on pas qualifier l'effort que Marie exerce sur elle-même de la même manière que les vertus produites par le sirop ? Marie, face à ses élèves se calme et se domine, car si intérieurement, elle s'énerve, extérieurement elle ne le montre pas, elle contrôle ses excès, ses pulsions, elle en vient à bout, comme le sirop qui non seulement atténue les effets de la maladie mais en triomphe. Aussi, je serai tentée de formuler l'hypothèse selon laquelle Marie serait soumise à ce fonctionnement qui consiste à « étouffer » le moindre excès interne qui s'exprimerait. Certains auteurs (Marty, 1958) ont mis en évidence un mode de relation d'objet spécifique pour les personnes allergiques considérant que la « *crise asthmatique [...] se déclenche lorsqu'un conflit entre deux objets également investis, mais conflictuels entre eux, se manifestera, un conflit oedipien par exemple. Le déchirement intérieur est évité par la survenue de la crise* ». J'ai retrouvé, dans ma propre compréhension des fonctionnements psychiques de Marie, des rapprochements avec les explications données aux causes des manifestations asthmatiques que j'ai pu inférer à partir du discours sur sa pratique. De même que Marie éviterait le « déchirement intérieur » en convoquant fréquemment les adverbes pour les annuler aussitôt énoncés, de même elle échapperait aux conflits manifestes en choisissant d'être seule dans sa classe. Cette idée me porte à penser que pour Marie, la petite fille à l'écart tout comme l'élève handicapé auraient été comme cette maladie, l'asthme, qu'elle n'aurait pu ni calmer ni dominer. C'est ainsi que l'analyse du discours me renseigne d'une certaine manière sur une possible lecture de certaines modalités à l'œuvre en situation pédagogique.

Bibliographie

ANZIEU D. (1985), *Le Moi Peau*, Paris, Dunod.

ANZIEU D. (1999), *Le groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

AUTHIER-REVUZ J. (2004), « Musiques méta-énonciatives : le dire pris à ses mots », *Marges linguistiques*, n°7, <http://www.marges-linguistiques.com>

BLANCHARD-LAVILLE C. (1997), « L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 17, n°3, Grenoble, La Pensée sauvage, p.151-175.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999), « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n°127, p.9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F., PECHBERTY B. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue Française de Pédagogie*, n°151, p.111-162.
- COSTANTINI C. (2008), « Comment des enseignantes d'école maternelle "entendent" le silence de l'élève ? *Étude clinique : des questions du chercheur aux questions de recherche* », Thèse de doctorat sous la direction de Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Université de Nanterre.
- COSTANTINI C. (2009), « Entendre le silence de l'élève », *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, Revue du GRAPE (Groupe de Recherche et d'Action pour l'Enfance), n°75, Dossier : Dire, taire, mentir, p.53-58.
- COSTANTINI C. (2009), « Le chercheur, sujet-objet de sa recherche », *Cliopsy*, n°1, p.101-112.
- COSTANTINI C. (2011), « Entendre le silence de l'enfant à l'école maternelle », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°54, Dossier : Pédagogie et psychanalyse, p.135-146.
- DE MIJOLLA-MELLOR S. (2002), *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*, Paris, Dunod.
- DEVEREUX G. (1967, traduction française, 1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LAPLANCHE J. & PONTALIS J.-B. (2007), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MARTY P. (1958), « La relation d'objet allergique », *Revue Française de Psychanalyse*, XXII, p.5-35.
- YELNIK C. (2005), « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation », *Recherche et Formation* n°50, p.133-146.

Épistémologie et pédagogie chez Jean Piaget et Karl Popper

Alain Firode¹

Résumé

Cette étude se propose de comparer, sous l'angle de leurs implications pédagogiques, l'épistémologie génétique de Jean Piaget et l'épistémologie évolutionniste de Karl Popper. Les deux penseurs, en effet, ont en commun d'avoir proposé une théorie de l'esprit dans laquelle la connaissance humaine apparaît comme un prolongement de l'adaptation biologique et de l'activité vitale. Ils s'opposent néanmoins au moins sur deux points importants. La théorie de Popper, d'une part, se situe dans un cadre strictement néo darwinien qui exclut les notions (lamarcko-darwiniennes) d'« harmonie » ou d'« équilibre » (entre le sujet et le réel) que Piaget, quant à lui, utilise pour caractériser l'adaptation et la connaissance ; l'épistémologie poppérienne, d'autre part, accorde à la pensée une existence « objective » (c'est-à-dire extérieure au sujet), contrairement à la théorie piagétienne qui la considère comme une réalité exclusivement mentale. De là découlent des conséquences importantes touchant à fois la théorie de l'apprentissage et celle du développement mental de l'enfant.

On ne songe guère, ordinairement, à comparer la pensée de Karl Popper à celle de Jean Piaget. Sans doute estime-t-on, à première vue, le lien qui relie les travaux piagétiens sur la psychologie de l'enfant aux recherches poppériennes dans le domaine de l'épistémologie trop ténu pour légitimer une telle confrontation. Les parcours intellectuels respectifs du psychologue et du philosophe présentent pourtant de remarquables similitudes. On sait en effet que l'intérêt pour la psychologie, chez Piaget, est la conséquence d'un projet d'ordre initialement philosophique et épistémologique qui est de construire une théorie biologique de la connaissance scientifique (ces préoccupations philosophiques apparaissent clairement dans son roman de jeunesse *Recherche* publié en 1918). Si le jeune chercheur en sciences naturelles se tourne vers la psychologie de l'enfant c'est qu'elle lui paraît constituer le pont permettant de relier l'étude biologique des organismes vivants et l'étude épistémologique de la pensée scientifique. Popper, quant à lui, consacre ses premières recherches, durant ses années de formation à l'Institut pédagogique (1925-27) puis à l'Université de Vienne, à la pédagogie et à la psychologie de l'enfant. C'est seulement dans un deuxième temps, peu après avoir soutenu sa thèse en 1928 (*Le problème de la méthode en psychologie de la pensée*), qu'il se tourne vers l'épistémologie et la philosophie. Non parce qu'il se serait soudainement désintéressé des questions psychologiques et pédagogiques mais, comme il l'explique dans son autobiographie intellectuelle *La quête inachevée* (Popper, 1986, p.110-112), parce qu'il pensait trouver la clef du fonctionnement de l'esprit humain dans l'étude de ses productions objectivées (les théories scientifiques). On peut dire, en ce sens, que chacun des deux auteurs a effectué un détour en quelque sorte inverse de l'autre : Popper par l'épistémologie pour répondre à un problème d'ordre initialement psychologique ; Piaget par la psychologie pour répondre à un problème d'ordre initialement épistémologique.

Cette étude se propose de faire le point sur ce qui, tout à la fois, rapproche et distingue l'épistémologie génétique de Piaget de l'épistémologie évolutionniste de Popper, tout en insistant sur les implications pédagogiques qui peuvent découler d'une telle comparaison. Si les deux penseurs ont en commun d'avoir proposé une théorie de l'esprit qui présente la connaissance humaine comme un prolongement de l'activité vitale de l'organisme (I), ils conçoivent néanmoins

¹ Maître de conférences en philosophie, Recherches en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs (RECIFES), ESPE Lille Nord de France/Université d'Artois.

différemment cette articulation du biologique au psychologique et à l'épistémologique. Ces divergences tiennent principalement à deux thèses spécifiquement poppériennes : d'une part, la thèse selon laquelle il n'y a aucune harmonie entre l'esprit et le réel, que cette harmonie soit « préétablie », comme l'affirme la métaphysique classique, ou au contraire « établie » et progressivement construite, comme le soutient le constructivisme piagétien (II) ; d'autre part, la thèse selon laquelle la connaissance peut exister indépendamment du sujet connaissant, à la façon d'une réalité « objective », alors qu'elle constitue au contraire pour Piaget un phénomène exclusivement mental (III).

1. L'activité du sujet dans la connaissance

■ La critique de l'empirisme et de l'associationnisme

Popper et Piaget ont en commun de rejeter les théories d'inspiration empiriste qui conçoivent la connaissance comme le simple enregistrement passif d'informations fournies par la réalité. Il n'y a pas de connaissance, au niveau élémentaire comme au niveau scientifique, sans une intervention active du sujet qui impose des structures (les « schèmes » de Piaget ou les « attentes » de Popper) au donné empirique. L'esprit, pour reprendre l'image proposée par Popper n'est pas un « seau » (*bucket*), un réceptacle passif, mais un phare (*searchlight*) qui projette activement sur le réel le faisceau lumineux de ses anticipations (Popper, 1991, p.500-527). Les critiques poppérienne et piagétienne de la psychologie associationniste présentent à cet égard d'évidentes similitudes. Pour Piaget, ce qu'on prend à tort pour un phénomène d'association (association d'idées ou association d'un stimulus et d'une conduite) résulte en fait d'un processus actif d'« assimilation » par lequel l'organisme ou le sujet appréhendent une situation nouvelle au moyen d'un schème d'action déjà disponible : « *partout où il y a association [...] la prétendue association consiste en réalité à intégrer l'élément nouveau dans un schème antérieur d'activité* » (Piaget, 1998, p.126). Popper, dans le même esprit, souligne pour sa part que le phénomène de répétition n'a pas d'existence en soi, mais seulement par rapport à un organisme qui réagit à deux événements distincts en les *interprétant* comme semblables sur le fond de certaines attentes *déjà installées* en lui (Popper, 1985, p.77). Aussi, contrairement à ce que soutient la psychologie empiriste, ces attentes ne sont-elles pas les effets mécaniques de telle ou telle suite répétée d'événements. Parce qu'elles sont structurellement antérieures à la perception des répétitions, il faut au contraire qu'elles aient leur origine dans le sujet lui-même, qu'elles soient l'expression de son activité. Ces analyses conduisent naturellement Piaget et Popper à critiquer, dans des termes étonnamment proches, la théorie de l'apprentissage par conditionnement : le fameux chien de Pavlov n'a pas modifié son comportement sous l'effet « *de la répétition seule* » (Piaget, 1998, p.124), mais parce que la situation présente pour lui un « *jeu de significations* » (*ibid.*) relatif au problème vital de la recherche de la nourriture (Popper, 1990, p.65, Piaget, 1998, p.124). La nouvelle conduite adoptée par l'animal est interprétée par Popper comme l'invention d'une solution à une « *situation de problème* », par Piaget comme une nouvelle « *structuration de tout le milieu* » (1998, p.125), c'est-à-dire la construction d'un nouveau rapport signifiant à une situation d'ensemble.

Par cette insistance sur le rôle actif du sujet dans la connaissance, les théories piagétienne et poppérienne de la connaissance se rapprochent toutes deux des thèses « *a prioristes* » (Piaget, 1996, p.120), en particulier kantienne. Piaget et Popper reconnaissent à Kant le même mérite : celui d'avoir vu que « *toute construction élaborée par le sujet suppose des conditions internes préalables* » (*ibid.*) ou, pour parler comme Popper, que « *nous ne sommes pas les récepteurs passifs des données sensorielles, mais des organismes actifs* » (Popper, 1990, p.148). Cet hommage s'accompagne d'une critique identique (au moins en partie, cf. infra) chez les deux auteurs : l'a priori kantien, selon Piaget, a le défaut d'être « *préformé dans le sujet* » (Piaget, 1996, p.120) à la façon d'une structure sans devenir pour ainsi dire « *tombée du ciel* », alors qu'il s'agit en fait d'une construction progressive du sujet (le constructivisme en ce sens peut être vu comme un « *kantisme évolutif* »). Popper, de la même façon, reproche à Kant de n'avoir pas vu que nous « *sommes plus actifs et plus libres que même lui ne l'imaginait* » (1985, p.148) : les cadres intellectuels qui conditionnent notre connaissance de la réalité sont les produits de

l'activité créatrice de l'esprit et non, comme il est dit dans la *Critique de la raison pure*, des « catégories » implantées dès l'origine dans notre appareil mental.

■ **Le développement des connaissances**

La question épistémologique fondamentale, pour Piaget comme pour Popper, est donc de savoir comment le sujet parvient à produire des connaissances nouvelles, dès lors qu'il est admis que celles-ci ne sont préformées ni dans la réalité ni dans son propre esprit. Quoique la solution poppérienne du problème diffère profondément, comme nous le verrons dans un instant, de sa solution piagétienne, il est néanmoins un point important sur lequel les deux auteurs s'accordent : à savoir sur l'idée que le principe moteur de l'évolution de nos connaissances réside dans la perturbation d'un état de connaissance antérieur. Qu'il s'agisse du développement mental, de l'apprentissage ou du progrès scientifique, le perfectionnement de l'esprit, chez Popper comme chez Piaget, n'obéit pas à un processus cumulatif ni linéaire, mais « dialectique » en ce sens qu'il procède par restauration, à un niveau à chaque fois plus élevé, d'un ordre ayant été précédemment invalidé. La connaissance nouvelle ne s'ajoute pas à l'ancienne : elle passe chez Piaget par la construction d'un nouvel « équilibre », capable d'intégrer l'élément perturbateur ayant entraîné un « déséquilibre » dans la structure antérieure, ou chez Popper par l'invention d'une nouvelle « théorie à l'essai » (*tentative theory*) censée fournir la solution du « problème » qu'avait rencontré la théorie précédente. Bref, nos connaissances progressent toujours sous l'effet d'une contradiction (déception d'une attente ou réfutation d'une théorie chez Popper, apparition d'un « déséquilibre » chez Piaget).

Ajoutons, pour finir, que ces processus, par lesquels s'explique le progrès de nos connaissances, s'enracinent pour les deux auteurs dans des mécanismes d'ordre biologique. Popper et Piaget établissent en effet une continuité entre la biologie, la psychologie et l'épistémologie. Le même mécanisme qui explique l'adaptation de l'organisme à son environnement explique selon eux le fonctionnement de la pensée ainsi que le développement de la connaissance scientifique. Ce que résume la célèbre formule poppérienne, que Piaget aurait pu reprendre à son compte : « *de l'amibe à Einstein, il n'y a qu'un pas* » (Popper, 1991, p.133). Tout comme l'organisme explore son environnement au moyen de ses organes et de ses comportements, le savant, selon Popper, s'efforce de connaître le réel à l'aide de ses théories, en soumettant celles-ci à l'épreuve des faits. Le même mécanisme d'apprentissage par essais et erreurs est à l'œuvre dans les deux cas. Quoiqu'il conçoive différemment le processus d'adaptation (cf. infra), Piaget estime lui aussi qu'il y a « *une continuité fonctionnelle radicale entre les formes supérieures de pensée et l'ensemble des types inférieurs d'adaptation cognitive ou motrice* » (Piaget, 1998, p.16). La connaissance, envisagée selon le point de vue piagétien, n'est jamais qu'une forme supérieure d'échange de l'organisme avec son milieu, échange non plus matériel mais fonctionnel. Quant à la raison humaine, Popper et Piaget la considèrent l'un et l'autre comme un « organe », c'est-à-dire un produit de l'adaptation biologique, et non comme une « faculté » de connaissance au sens traditionnel du terme.

2. Deux conceptions différentes de la relation du sujet au réel

■ **Néo darwinisme ou synthèse lamarcko-darwinienne ?**

Quoiqu'ils considèrent l'un et l'autre la connaissance comme une suite de l'adaptation, Piaget et Popper n'en divergent pas moins quant à l'explication du processus par lequel l'organisme s'adapte à son milieu. Selon la conception poppérienne, d'inspiration rigoureusement néo-darwinienne, le rôle joué par l'environnement est purement sélectif et négatif : à aucun moment celui-ci n'influe positivement sur l'organisme, que ce soit sur ses mutations, sur ses comportements ou, pour les organismes d'un niveau supérieur, sur ses croyances. Les modifications qui affectent un être vivant, quelle que soit leur nature, sont donc intégralement endogènes, l'action du milieu étant uniquement d'éliminer certaines d'entre elles. Dans les

organismes supérieurs, cette intervention sélective du milieu peut être anticipée par des mécanismes internes de contrôle (par exemple la mémoire, qui permet d'éliminer par avance les conduites déjà invalidées par le milieu). Ainsi, selon Popper, l'évolution de la vie vers des formes de plus en plus élevées d'organisation s'explique-t-elle par l'apparition de moyens toujours plus efficaces d'autorégulation, grâce auxquels l'organisme peut précorriger ses erreurs et s'épargner ainsi un risque vital (Popper, 1991, chapitre VI).

La conception piagétienne de l'adaptation est différente, quoiqu'elle fasse elle aussi intervenir l'idée que tout être vivant intègre, à des degrés plus moins élevés, des mécanismes d'autorégulation. Pour Piaget, en effet, les modifications que subit l'organisme (génétiques ou comportementales) ne sont ni purement endogènes (darwinisme) ni purement exogènes (lamarckisme) : elles résultent d'une interaction entre le vivant et son milieu, c'est-à-dire d'une double action impliquant à la fois celle de l'organisme sur le milieu (assimilation) et celle inverse du milieu sur l'organisme (accommodation). L'adaptation, comme on sait, résulte selon Piaget de l'équilibre réciproque de ces deux actions, ou plus exactement de leur « équilibration », vu qu'il ne s'agit pas d'un équilibre statique et mécanique, mais d'un « *équilibre mobile* » (1998, p.59) impliquant de la part de l'organisme une activité continue par laquelle celui-ci compense les déséquilibres résultant de l'action du milieu.

■ **L'activité vitale : transformation du milieu ou dynamisme exploratoire ?**

Ces deux théories de l'adaptation, poppérienne et piagétienne, renvoient elles-mêmes à deux conceptions fondamentalement différentes du rapport entre l'organisme et son milieu. Pour Piaget l'activité de l'organisme est d'ordre essentiellement pratique, elle tend à *transformer* le réel, à agir *sur* lui en le modifiant. C'est ce qui explique que cette activité subisse forcément en contre coup celle du milieu : il en va de toute action, physique ou mentale, comme du geste par lequel l'enfant saisit tel ou tel objet, qui ne peut se réaliser que s'il se conforme suffisamment aux particularités de l'objet à saisir. De même en ce qui concerne l'activité intellectuelle. Si notre appareil mental s'est accommodé à la réalité, c'est qu'il est essentiellement destiné à sa transformation pratique. Le travail intellectuel, pour Piaget, ne consiste pas à constater des relations mais à effectuer des « opérations », c'est-à-dire à procéder en pensée à des transformations dont la particularité, qui les distingue des actions physiques, est d'être intégralement réversibles. Aussi la « connaissance », envisagée d'un point de vue piagétien, n'est-elle que la modalité la plus élevée et la plus complète, car indépendante de la proximité spatiale ou temporelle de l'objet, de l'activité par laquelle nous transformons le réel. Il en va tout autrement chez Popper. Pour ce dernier, en effet, l'activité primitive de l'organisme n'est pas d'ordre pratique mais théorique. Non pas évidemment au sens où celle-ci serait désintéressée et spéculative, mais au sens où elle consiste fondamentalement à *explorer* le réel, à inventer des « hypothèses » permettant de résoudre tel ou tel problème rencontré par l'animal. Ses comportements (par exemple l'amibe qui lance ses pseudopodes) sont comme autant de « conjectures », de « théories à l'essai » par lesquelles celui-ci s'efforce de recueillir des informations vitales, nécessaires à sa survie. Popper considère ainsi les conduites animales, de même que les instincts ou les organes sensoriels eux-mêmes, comme des connaissances « organismiques », c'est-à-dire des théories physiquement « incorporées » (ce n'est donc pas, comme chez Piaget, la théorie qui apparaît comme une forme particulière d'organe, mais à l'inverse l'organe qui est conçu comme une espèce primitive de théorie). Parce qu'elle est de nature essentiellement exploratoire, cette activité ne se plie pas, telle une activité pratique de transformation, aux particularités de son objet. Le seul mode possible d'interaction avec celui-ci est *négatif* : le réel ne se manifeste que par le démenti qu'il peut apporter à la conjecture et n'influe en rien sur la nature même de celle-ci ni sur sa production. À la différence d'un geste pratique visant une modification du réel, qui subit forcément l'action réciproque de l'objet sur lequel il prétend agir, celle-ci reste le produit purement endogène et autonome de l'organisme. Telle est, en définitive, la raison pour laquelle il n'y a rien de tel, chez Popper, que le processus d'accommodation : parce que l'activité vitale, quelle qu'elle soit, n'est pas un modelage du réel mais une exploration conjecturale, qui ne rencontre l'objet que par le désaveu que celui-ci peut lui opposer.

Il est intéressant à cet égard de noter que Popper a explicitement critiqué l'analogie, qu'on retrouve fréquemment chez Piaget, entre la connaissance et l'assimilation matérielle d'un objet par l'organisme (Popper, 1991, p.120). Cette identification de la connaissance à un phénomène de « digestion mentale » reste selon lui prisonnière de la « théorie de l'esprit seau » (*bucket theory of the mind*) à laquelle elle prétend pourtant échapper. Popper en effet qualifie de « mineure » la différence entre les théories (empiristes) qui supposent l'esprit totalement vide à l'origine et les théories qui le supposent doté de structures, qu'elles soient innées (rationalisme kantien) ou construites (constructivisme piagétien) : ces théories ont en commun de considérer que le réel « entre » en quelque façon « dans » l'esprit, à la façon dont un aliment entre dans l'organisme qui l'ingère (*ibid.*, p.121). La vérité, selon Popper, est au contraire qu'il n'y a aucune interpénétration de l'esprit et du réel : nos conjectures, nos attentes, nos théories sont à jamais étrangères au monde tout comme le monde nous est à jamais extérieur et impénétrable. Le seul point de contact qu'il puisse y avoir entre les deux est *l'erreur*. Nous ne rencontrons le réel que négativement : telle est la leçon épistémologique fondamentale du fameux « faillibilisme » poppérien.

■ **Contingence ou nécessité de la connaissance ?**

Au fond, ce qu'on peut reprocher au constructivisme piagétien, du point de vue de Popper, est de ne pas avoir reconnu l'étrangeté réciproque et insurmontable de l'esprit et du monde, et d'être ainsi resté prisonnier d'une forme d'optimisme épistémologique non critiqué. La pensée piagétienne est dominée par les notions d'« harmonie » et d'« équilibre » entre le sujet et le réel. Comme le dit Piaget lui-même, il s'agit de substituer à l'harmonie préétablie de l'ancienne métaphysique rationaliste une « *harmonie établie* » entre l'esprit et le monde (Piaget, 1996, p.75). La vraie rupture avec la métaphysique idéaliste classique, pour Popper, ne consiste pourtant pas à passer de l'harmonie présupposée à l'harmonie construite, mais à renoncer à l'idée même d'une quelconque « harmonie » ou « équilibre » entre l'esprit et le monde. Autrement dit, à admettre la contingence constitutive de la connaissance.

L'idée qui traverse la pensée poppérienne dans son ensemble, à l'opposé des notions d'équilibre et d'harmonie, est que notre situation épistémique est essentiellement « précaire » (Popper, 1990, p.122). Nous ne sommes en aucune façon destinés à connaître le réel, à nous accorder à lui (que cet accord soit construit ou au contraire préétabli, peu importe). Le refus de prendre en charge cette précarité inhérente à la connaissance constitue selon Popper le défaut majeur de toutes les théories philosophiques qui, telle la philosophie transcendantale de Kant, expliquent « trop bien » la connaissance, au point de la rendre non seulement *possible* mais encore *nécessaire*. Le même reproche peut être adressé au constructivisme piagétien : pour Piaget les formes cognitives que l'enfant acquiert au cours de son développement, de même que les grands systèmes scientifiques qu'il rencontrera plus tard au cours de ses études, constituent « des structures d'équilibre » auxquelles l'esprit humain doit *inévitablement* parvenir à tel ou tel moment de son évolution, individuelle ou collective. Il s'agit certes de « constructions », mais non comme chez Popper « d'inventions », c'est-à-dire de libres productions imprévisibles et contingentes (« conjectures », « fictions ») qui ne possèdent en elles-mêmes aucune forme de nécessité ni rien qui garantisse en quelque façon leur accord avec la réalité. Le constructivisme piagétien est certes un kantisme « évolutif » mais il reste bien un kantisme, c'est-à-dire une théorie qui suppose, à la façon d'un dogme non critiqué, l'existence d'une « harmonie » naturelle et nécessaire entre le sujet et le monde.

■ **Conséquences pédagogiques**

Ces analyses critiques ne vont pas sans conséquences pédagogiques. Elles font voir qu'en dépit de sa nouveauté, le constructivisme piagétien ne touche pas à ce qui, d'un point de vue poppérien, constitue l'un des préjugés les plus profondément ancrés de la pensée pédagogique traditionnelle : à savoir la croyance selon laquelle l'élève, dès lors que se trouvent réalisées certaines circonstances propices, *doit* nécessairement parvenir à la connaissance qu'on prétend lui faire acquérir. Les pédagogies « progressistes » inspirées du constructivisme présupposent,

non moins que les pédagogies traditionnelles qu'elles rejettent, que la connaissance est « *l'état naturel de l'homme* » (Popper, 1985, p.35), autrement dit qu'il est normal et prévisible qu'une fois levés certains « obstacles », l'élève s'approprie nécessairement le savoir qu'on lui présente (pédagogie « transmissive ») ou qu'on prétend lui faire reconstruire (pédagogie « active »). L'épistémologie poppérienne, au contraire, nous invite à penser l'apprentissage comme un processus intrinsèquement problématique et fragile : il n'y a *a priori* aucune raison qu'un élève puisse se réapproprier personnellement une théorie scientifique, comme la théorie newtonienne de la gravitation par exemple, dès lors qu'il est admis, comme le soutient Popper, que celle-ci constitue une conjecture par essence contingente (et non une structure « d'équilibre » strictement déterminée par la compensation de l'assimilation et de l'accommodation), bref une libre fiction de l'esprit ne présentant par elle-même aucune forme de nécessité. Ce qui, d'un point de vue pédagogique, implique au moins deux choses. La première est qu'il est vain de demander à un élève de réinventer par lui-même telle ou telle connaissance à partir d'une quelconque « mise en situation ». Popper le souligne lui-même dans un texte de 1970 où il critique, rétrospectivement, les thèses pédagogiques prônées par les réformateurs autrichiens des années 1920 : selon ces derniers, « *les élèves en cours de chimie pouvaient et devaient acquérir (erwerben) par eux-mêmes, au moyen de certaines expériences classiques (Lavoisier), la théorie de la combustion par oxydation. Au contraire, il était clair, selon ma théorie de la connaissance, que cela n'est pas possible. Quand cela paraît être le cas, il faut alors que soit intervenue une suggestion (inconsciente) du professeur* » (Popper, 2006, p.502). Les connaissances objectives, autrement dit, ne peuvent être que communiquées verbalement (explicitement ou implicitement) à l'élève. La deuxième conséquence est qu'il est tout aussi vain d'attendre de cette communication, comme le supposent les pédagogies traditionnelles, une forme d'illumination intérieure, comme si l'esprit de l'élève devait inévitablement se reconnaître dans ce qu'on suppose être les œuvres de la pensée humaine en général. Les savoirs institués ne sont jamais, pour Popper, que des conjectures, des fictions de l'imagination, forcément contingentes. Leur rationalité et leur universalité ne tiennent pas à leur contenu même, mais à ce qu'elles ont « fait leurs preuves », c'est-à-dire qu'elles ont été soumises à un examen critique rigoureux et qu'elles ont résisté (provisoirement) aux objections qui leur ont été adressées. Il s'ensuit que nous ne pouvons les comprendre et y souscrire que de *l'extérieur*, en raison d'arguments d'ordre critique, sans faire appel à l'idée que leur contenu devrait s'imposer « naturellement » à l'esprit en vertu de son « évidence » intrinsèque. L'épistémologie poppérienne invalide toutes les conceptions pédagogiques, traditionnelles ou novatrices, qui postulent une familiarité naturelle entre l'esprit de l'élève et les savoirs.

3. Deux approches opposées, « objectiviste » et « subjectiviste » du problème épistémologique

■ La notion poppérienne de « connaissance objective »

Il est encore, outre ce qui vient d'être dit concernant les relations du sujet au réel et au savoir, une autre divergence essentielle entre Popper et Piaget, qui touche cette fois-ci au statut ontologique de la connaissance. L'une des thèses les plus caractéristiques de l'épistémologie poppérienne, en effet, est que la connaissance, dès lors qu'elle est formulée et déposée dans un support symbolique (un énoncé, oral ou écrit), acquiert une existence « objective » et non plus « subjective », au sens où elle devient une entité *extérieure* à la conscience, douée d'une réalité et de propriétés logiques autonomes. La nature du langage humain est telle, selon Popper, que toute pensée, une fois formulée, devient à proprement parler un *objet* extra mental indépendant qui contient toujours plus et autre chose que ce que nous avons intentionnellement voulu y mettre. L'ontologie poppérienne distingue donc, en plus du monde des réalités matérielles (le « monde 1 ») et du monde des réalités psychiques (le « monde 2 »), un « monde 3 » constitué des « pensées objectivées », d'entités logiques autonomes, telles que les théories, les arguments, les problèmes. Ainsi y a-t-il place chez Popper pour une connaissance « objective », c'est-à-dire « *une connaissance sans sujet connaissant* » (Popper, 1991, p.181).

Rien n'est plus contraire à l'épistémologie piagétienne que cette idée d'une connaissance dont les objets symboliques eux-mêmes, et non l'homme, seraient le porteur. La connaissance, telle que la conçoit Piaget, est toujours la propriété d'un sujet, une modalité spécifique de son rapport au monde. Cette connaissance peut certes, dans certaines conditions, devenir scientifique et « objective », si l'on entend par là qu'elle peut acquérir une forme nécessaire et universellement partageable. Elle n'est toutefois jamais conçue par Piaget comme « objective » au sens où elle aurait la réalité d'un « objet », c'est-à-dire une existence extérieure au sujet et indépendante de celui-ci. Bref, l'épistémologie piagétienne, envisagée d'un point de vue poppérien, reste prisonnière de ce que le philosophe autrichien appelle le « subjectivisme », c'est-à-dire de la théorie qui, faisant du sujet le seul porteur possible de la connaissance, conçoit la connaissance scientifique comme une *représentation* mentale (supposée fondée et universalisable) du réel.

■ *L'origine de la normativité*

Cette conception objectiviste de la connaissance entraîne une théorie de l'origine de la pensée rationnelle et de ses normes profondément différente de celle que propose Piaget. Selon Popper, en effet, les normes épistémiques qui règlent la pensée humaine n'apparaissent qu'avec la connaissance « objective » (au sens d'« externalisée ») c'est-à-dire avec l'extériorisation linguistique de nos croyances. Il en va ainsi tout d'abord de l'idée régulatrice de vérité. Une représentation, un état mental quelconque, pour Popper, ne sont à proprement parler ni vrais ni faux (mais efficaces, inadaptés etc., tout comme les organismes dont ils ne sont que les prolongements). Vérité et fausseté n'appartiennent en propre qu'à la proposition objectivement formulée, rendue indépendante de tout support organique ou mental. Autrement dit, c'est la science elle-même – les systèmes d'énoncés linguistiquement formulés – qui est porteuse de vérité, pas le sujet et ses représentations. La même analyse s'applique aux normes logiques de cohérence et de non-contradiction. Comme telle, une représentation n'entretient avec une autre représentation mentale aucune relation de type logico-normatif (telle que la contradiction ou l'implication) mais uniquement des relations factuelles de type causal. Les normes logiques selon Popper n'apparaissent qu'avec l'objectivation linguistique de nos croyances, lorsque celles-ci, devenues des théories objectivées, entrent en compétition dans l'espace public. La logique, en ce sens, constitue « *l'organon de la critique* », c'est-à-dire l'outil permettant de tester indirectement les théories concurrentes, par la mise à l'épreuve de leurs conséquences internes (Popper, 1991, p.359).

La théorie piagétienne de la normativité quant à elle est, une fois encore, complètement différente. Ni l'idée de vérité ni l'exigence de cohérence ne sont pour Piaget des produits du langage et de son pouvoir objectivant. On sait que le psychologue s'est au contraire efforcé de toujours minimiser l'importance des phénomènes linguistiques dans le processus de formation de l'intelligence (l'un des principaux reproches qu'il adresse au positivisme logique du cercle de Vienne est d'avoir « *surestimé l'importance du langage quant à la structuration des connaissances* », 1996, p.19). La théorie piagétienne du développement cognitif attribue la construction des normes logiques au processus d'« abstraction réfléchissante » par lequel le sujet coordonne progressivement les schèmes d'action en dégagant leurs structures communes. La logique, ainsi envisagée, procède de *l'action* et non du langage comme le soutient Popper. Selon la théorie piagétienne, les structures mentales issues de « l'abstraction réfléchissante » prennent une dimension nécessaire et normative lorsqu'elles parviennent à un état d'équilibre total avec le réel, autrement dit lorsqu'elles deviennent capables d'assimiler toutes les perturbations possibles (1998, p.69-72). Cet état d'équilibre parfait, qui se marque par la complète réversibilité des opérations mentales effectuées par le sujet, entraîne la clôture des structures et leur transformation en « lois logiques » proprement dites, stipulant comment il nous *faut* penser. Bref, c'est la réversibilité, chez Piaget, qui convertit le psychologique en logique et non comme chez Popper, l'externalisation linguistique de nos états mentaux.

■ **La question du développement mental**

On comprend, dans ces conditions, que l'analyse du développement cognitif esquissée par Popper dans ses écrits tardifs (en particulier dans son dernier ouvrage, *The Self and its Brain*, écrit en collaboration avec le biologiste Eccles) s'écarte considérablement de celle que propose Piaget. La théorie piagétienne, en effet, ne met en jeu que deux formes de réalité en interaction : la réalité psychique et la réalité physique. Le développement, ainsi conçu, consiste en un processus au cours duquel le sujet se structure lui-même en structurant son univers, donnant ainsi naissance, conjointement, à la subjectivité proprement dite et à l'expérience objective. Dans la perspective poppérienne, au contraire, le développement mental du sujet serait inexplicable sans la prise en compte d'une troisième forme de réalité, celle des objets « du monde 3 », des pensées objectivées qui forment, non moins que les objets physiques, l'environnement externe du psychisme humain, sa « niche écologique » propre. Pour Popper, en effet, l'apparition de la rationalité ne résulte aucunement du processus par lequel le sujet équilibre progressivement son rapport au monde, mais de la sélection que les objets du « monde 3 » (les pensées objectivées dans le langage) exercent sur ses pensées subjectives (ses actes mentaux, ses représentations). Le développement cognitif s'effectue à mesure que le fonctionnement mental du sujet se trouve contrôlé par des normes (les idées régulatrices de vérité et de cohérence logique) en provenance du monde de la connaissance objective ainsi que par le contenu même des théories qui satisfont le mieux à ces normes. Les objets du monde 3, autrement dit, constituent un mécanisme de contrôle externe qui sélectionne nos pensées et nous transforme, par ce processus même, en sujet rationnel. Aussi l'esprit dans sa dimension proprement humaine apparaît-il, selon ce point de vue, comme un effet retour de ses propres productions objectivées, un produit du rapport que le sujet entretient avec le monde de la « connaissance objective ». Bref, pour Popper l'esprit humain est tout autant *l'effet* que la cause productrice de l'univers symbolique. Pour ainsi dire le produit de ses propres productions.

Ces thèses poppériennes ont pour conséquence que la pensée de l'enfant ne peut se développer qu'en interagissant avec un monde de significations et de théories préconstitué qui le devance et le surplombe (notre certitude d'avoir « *un moi qui dure dans le temps et continue d'exister même pendant notre sommeil et l'inconscience totale* », par exemple, serait impossible sans l'existence préalable de certaines théories implicitement véhiculées par l'usage de mots tels que « dormir », « rêver » etc., cf. Popper, 1991, p.89). Sans doute Popper, comme Piaget, considère-t-il l'esprit humain à la façon d'un « organe », mais il s'agit d'un « *organe fait pour interagir avec les objets du monde 3* » (*ibid.*, p. 249) et non d'un organe fait pour interagir avec le réel. Il s'ensuit que l'interaction la plus déterminante, au point de vue du développement cognitif, est celle de l'enfant avec l'univers des produits symboliques (le monde 3 des pensées objectivées), les autres formes d'interactions, avec l'expérience (monde 1) ou avec autrui (monde 2), ne jouant quant à elles qu'un rôle mineur.

■ **La question de l'apprentissage**

Ces divergences, enfin, touchent également la question pédagogique de l'apprentissage. On sait que la leçon principale du constructivisme piagétien, en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, est que l'élève doit autant que possible ne pas être mis en relation avec des savoirs préconstitués (théories, concepts « *déjà structurés* », Piaget, 1988, p.60) mais au contraire produire par lui-même ses connaissances à partir d'une « situation » conçue pour l'amener à effectuer une transformation de ses « représentations ». Cette démarche qui va de la connaissance subjective (de la modification des représentations mentales) à la connaissance objectivée (au savoir structuré et linguistiquement formulé) est supposée traduire le processus naturel de la formation des connaissances : la connaissance subjective (les représentations) précéderait nécessairement la connaissance objective (le savoir) qui n'en serait que la traduction symbolique. Or c'est justement ce schéma que la théorie poppérienne du « monde 3 » se propose d'inverser. Dans le domaine de l'apprentissage comme dans celui du développement, la connaissance objective précède et conditionne forcément la connaissance subjective : « *les quelques éléments de connaissance scientifique et de connaissance de sens commun que je me*

trouve détenir, note Popper à ce sujet, *ne sont pas entièrement le produit de ma propre expérience* », mais le résultat « *de l'assimilation de certaines traditions (par exemple grâce à la lecture de certains ouvrages), en partie consciente, en partie inconsciente* » (Popper, 1990, p.112). Autrement dit, l'apprentissage par expérience personnelle, que prônent Piaget et les pédagogues qu'il a inspirés, n'est rien d'autre qu'un « *mythe du sens commun* » : la vérité est au contraire que nous n'avons jamais rien appris « par nous-mêmes » et que « *nous devons toujours presque tout à nos prédécesseurs* » (Popper, 1991, p.234). Telle est la condition épistémique du sujet d'être fondamentalement un « enseigné », qui ne doit jamais son savoir exclusivement à lui-même, et non celle d'un « apprenant » autonome. Non pas, certes, au sens où notre savoir subjectif ne ferait que refléter passivement le savoir objectif transmis par les livres et les leçons, mais au sens où il a été acquis en interagissant avec celui-ci. Contrairement à ce que postule la pédagogie traditionnelle, en effet, nous ne nous instruisons pas au contact des objets intelligibles qui peuplent le monde 3 en contemplant ceux-ci passivement, comme s'il s'agissait d'idées platoniciennes. Selon Popper, nous apprenons à les connaître exactement de la même façon que nous apprenons à connaître les objets physiques du monde 1 : *activement*, en produisant à leur sujet de libres conjectures que ces objets invalident ou corroborent (Popper, 1984, p.43-46). Ainsi l'analyse poppérienne conduit-elle à une même conclusion pour l'apprentissage et pour le développement : c'est toujours en interagissant avec un univers de significations déjà structuré (le « monde 3 ») qui le précède et dont il n'est pas l'auteur, que le sujet, tout à la fois, enrichit ses propres connaissances et perfectionne son propre esprit.

Conclusion

Nous espérons avoir montré, par cette étude comparative, que la pensée de Popper fournit un cadre théorique permettant d'aborder de façon critique et de discuter quelques-unes des thèses centrales du constructivisme piagétien. Cette critique « poppérienne » des thèses piagésiennes coïncide en partie avec celle que proposent, de leur côté, les courants de pensée, issus des travaux de L. Vygotski et de J.S. Bruner, qui se réclament de la psychologie culturaliste et de ce qu'il est convenu d'appeler le « socioconstructivisme ». Ces théories aboutissent, par des voies certes différentes, à la même conclusion que les analyses poppériennes : à savoir que le sujet ne peut se constituer ni se développer qu'en interagissant avec un univers objectif de significations et d'usages sociaux institués (bref avec une « culture ») qui le précède ; autrement dit, que la thèse d'une activité autonome du sujet dans l'apprentissage, quel qu'en soit le bien fondé, ne doit pas être confondue avec l'affirmation d'une forme d'autosuffisance, de capacité fantastique à reconstruire *ex nihilo* l'édifice de la connaissance à partir de l'expérience subjective individuelle.

L'intérêt que peut présenter la lecture de Popper, dans l'optique d'une critique des thèses piagésiennes, ne se borne toutefois pas à confirmer les conclusions des analyses de type culturaliste et socioconstructiviste. Les thèses poppériennes, nous l'avons vu, permettent encore d'interroger d'autres aspects du constructivisme piagétien, parmi lesquels certaines thèses que la pensée pédagogique contemporaine, quant à elle, ne songe ordinairement pas à questionner. Il en va ainsi, en particulier, de ce qu'on peut appeler « l'optimisme épistémologique » qui sous-tend les analyses du psychologue suisse. La position de Popper, qui soutient l'idée néodarwinienne d'une étrangeté radicale de l'esprit au monde (à la fois au monde physique et au monde symbolique), met en évidence, par contraste, combien les analyses piagésiennes sont au contraire dominées par l'idée d'une harmonie nécessaire entre le sujet et le réel ainsi que par la croyance à l'existence d'un lien naturel de l'esprit aux formes et aux contenus qui constituent l'univers du savoir. D'où l'on conclura que la doctrine pédagogique contemporaine, en reprenant à son compte ces aspects « optimistes » de la pensée de Piaget, a peut-être manqué de vigilance critique à l'égard d'une conception de la connaissance dans laquelle, en définitive, il est difficile de ne pas voir la marque d'une inspiration métaphysique.

Bibliographie

- PIAGET J. (1918), *Recherche*, Lausanne, La Concorde.
(1988), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël/Gonthier.
(1996), *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF.
(1998), *Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- POPPER K. (1985), *Conjectures et réfutations*, Paris, Payot.
(1986), *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy.
(1990), *Le réalisme et la science*, Paris, Hermann.
(1991), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion.
- POPPER K. & ECCLES J. (1993), *The Self and its Brain*, London, Routledge.

Les infographies de presse à l'école : des effets de contextes à travers une étude socio-didactique comparatiste

Jacques Kerneis & Jérôme Santini¹

Résumé

Dans cet article, nous mettons en évidence le caractère spécifique des infographies du point de vue sémiotique, énonciatif et épistémique ainsi que leur capacité à produire des différences entre les élèves, dès la conception des séances d'apprentissage qui les prennent comme objet d'étude. Nous analysons dans un premier temps deux infographies portant sur la consommation des ménages. Ensuite, deux séquences où ces deux mêmes supports sont utilisés, font l'objet d'une analyse socio-didactique présentée de manière comparative et contrastive. Elles ont été produites à huit années d'intervalle, l'une se déroulant au collège et l'autre en lycée professionnel. Nous tentons de montrer en quoi les manières de concevoir la séquence peuvent être porteuses d'une aggravation des inégalités entre les élèves ou au contraire sources d'émancipation pour tous. Ce travail est réalisé grâce à une approche articulant les théories de l'action conjointe en didactique, la didactique des contextes et la sociologie. Cela nous semble pertinent à un moment où l'éducation aux médias et à l'information est inscrite dans la loi de refondation de l'école de juillet 2013 et dans le projet du socle de connaissances, de compétences et de culture de 2014.

Les infographies sont des supports que l'on trouve de plus en plus fréquemment dans la presse écrite et sur Internet ainsi que dans les manuels scolaires. Ce sont des ressources qui laissent beaucoup de travail « à la charge » de l'enseignant qui veut les utiliser dans sa classe. En effet, les infographies sont, en premier lieu, des supports qui ne sont pas apprêtés pour l'enseignement mais qui visent à rendre accessibles à un large public des faits complexes, selon l'adage selon lequel « un schéma vaut mieux qu'un long discours ».

Leur particularité essentielle est de mêler intimement icônes et textes, et de constituer ainsi une multimodalité, celle-ci, étant définie comme l'usage, en contexte réel de communication médiatique, « de plusieurs modes sémiotiques pour concevoir un objet ou un événement sémiotique » (Kress & Van Leeuwen, 2002, p.52, notre traduction).

Dans cet article, nous mettons dans un premier temps en évidence les aspects génériques des infographies et les incertitudes qu'elles engendrent. Nous le faisons en nous appuyant sur deux infographies particulières qui traitent du même sujet et qui ont été utilisées dans deux contextes didactiques différents, au collège et au lycée professionnel.

Nous réalisons ensuite une analyse épistémique (Sensevy, 2011) de chacune d'entre elles pour identifier le problème qu'elles tentent de représenter ou de résoudre. Cela nous amène à souligner d'autres difficultés d'interprétation pour un lecteur adulte ou pour un élève. C'est une perspective contextuelle (Delacroix, Forissier, Anciaux & Prudent, 2013) et socio-didactique (Johsua & Lahire, 1999 ; Lahire, 2007 ; Poggi & Moniotte, 2011) qui nous anime ici quand nous présentons, de manière exploratoire et selon une approche comparatiste, le travail d'une professeure de lettres en collège réalisé en 2005 et celui d'une équipe formée par une professeure-documentaliste et une professeure de vente en lycée professionnel en 2012. Pour

¹ Jacques Kerneis, formateur, Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université de Bretagne occidentale, ESPE de Bretagne. Jérôme Santini, maître de conférences, InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL), Université de Nice Sophia-Antipolis, ESPE académie de Nice.

mettre l'accent sur l'importance de cette partie du travail de l'enseignant, nous ne traiterons pas, dans le cadre de cet article, l'analyse de la réalisation effective de ces séances.

La première séquence que nous décrivons a donné lieu à une analyse approfondie dont nous avons rendu compte dans notre travail de thèse (Kerneis, 2009). La seconde séquence que nous présentons a été réalisée dans un lycée professionnel en tenant compte de ces résultats publiés (Kerneis, 2009, 2012).

Une question méthodologique se pose tout d'abord : peut-on comparer deux séquences qui se sont déroulées à huit ans d'intervalle et dans des types d'établissements différents ? La réponse est positive dès lors que l'on s'applique à souligner les contrastes contextuels en les situant sur un gradient généralité/spécificité² qui fonde l'approche comparatiste en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Sensevy, 2008). Notre travail est ici exploratoire et vise, en « comparant l'incomparable » (Detienne, 2000) à produire de nouvelles connaissances sur l'étude des infographies en classe.

Nous voulons montrer tout d'abord qu'il est nécessaire de distinguer les inévitables incertitudes que véhiculent les infographies des malentendus didactiques potentiels qui sont liés à la conception des séquences qui les utilisent. Nous insistons ensuite sur le fait que ces deux aspects se conjuguent dans les situations de classe et peuvent aboutir à un renforcement des inégalités.

Dans le cadre de cet article, nous utilisons donc ces données de manière comparative pour tenter de « regarder au bon endroit » comme le préconise Diamond (Sensevy, 2011, p.36) afin de mettre en évidence les aspects contextuels et les effets qui en découlent.

Pour ce faire, nous utilisons plusieurs échelles de l'action éducative forgées par différentes théories. Ces systèmes de catégories nous servent à décrire précisément « les sources de *malentendus*³, générateurs d'inégalités » que mettent en évidence Bautier et Rayou (2009). En effet, en suivant Descombes (Sensevy, 2007, p.41-43), nous considérons cette pluralité de descriptions comme particulièrement efficace, dans une « complexité organisée des niveaux de description » (*Ibid.*), pour rendre compte de phénomènes sociaux et didactiques qui peuvent amener à considérer le langage comme « transparent ».

Nous concluons cet article dans la perspective actuelle d'une généralisation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Il s'agit de se donner les moyens de limiter les risques évoqués par Tricot (2013) « de définir des objectifs atteignables par une élite seulement ». Cela nous amène à préciser les conditions de possibilité d'une EMI qui soit plus porteuse d'émancipation des élèves que de distinction sociale entre élèves.

4. Les infographies de presse, sources d'incertitudes

Les infographies permettent de travailler à l'école la *translittératie* (Stalder, 2012 ; Delamotte, Liquète & Frau-Meigs, 2014) qui a été définie initialement par Thomas (2007) comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ». La société attend que les citoyens soient capables de telles pratiques, comme le souligne la loi de refondation de l'école (2013).

² Il s'agit de comparer l'action à des moments précis mais aussi de situer ces derniers sur une échelle de temps plus longue, pour pouvoir rendre raison de ces actions singulières.

³ Cette notion offre un renversement de perspective intéressant : ce n'est plus ainsi « parce que les élèves n'apprennent pas, ne travaillent pas, qu'ils ont des difficultés, c'est parce qu'il y a ces *malentendus* que les apprentissages ne peuvent s'effectuer » (Bautier & Rayou, 2009).

Dans un premier temps, nous nous centrons sur les caractéristiques du support lui-même. Nous le faisons en nous appuyant sur deux infographies qui portent sur l'évolution de la consommation. Elles ont été utilisées, de manière différente, par deux enseignants dont nous présentons le travail dans la suite de cet article. Le fait qu'elles aient été publiées à huit ans d'intervalle permet de mettre en évidence les évolutions sémiotiques qui ont touché ce type de support.

■ **La multimodalité des infographies : complexité et incertitudes**

- *L'infographie : un icône-texte à la fois analogique et digital*

Une infographie est un hybride texte-image qui constitue par excellence un texte à construire. Nous pointons tout d'abord le fait que les échelles de nombres sont pratiquement toujours présentes dans ces objets multimodaux.

Figure 1 - Deux infographies particulières



Source : publiée dans *Le Télégramme* le 30/11/2004



Source : publiée dans *Direct Matin.fr* le 09/10/2012

Ces dispositifs sémiotiques articulent du digital (textes et nombres) et de l'analogique (couleurs et pictogrammes). Ils concentrent ainsi plusieurs difficultés potentielles de lecture. L'effet de l'usage des schémas en classe a déjà été étudié en didactique des sciences et des mathématiques (Buty & Badreddine, 2009 ; Santini, 2010). Toutefois, les infographies, qui sont de plus en plus présentes dans les manuels scolaires et sur internet, n'ont pas encore fait l'objet de telles analyses. Comme l'ont repéré Bautier et Rayou, (2013, p.31), ces formes hybrides participent au « brouillage » du message ressenti par les élèves les plus faibles. Cela est dû aux spécificités des infographies que nous allons maintenant détailler.

- *Un hybride porteur de certitudes par effacement énonciatif*

Dans les œuvres culturelles, les infographies se trouvent, le plus souvent, au sein d'un article. Elles participent alors de ce qu'Adam et Lugrin (2006) qualifient « d'ensembles rédactionnels », dans le sens où elles sont un des éléments d'un système où le sens circule. Ces deux chercheurs ont bien mis en évidence qu'une fonction essentielle des infographies est de produire un effacement énonciatif qui assoit la crédibilité du message en lui donnant un aspect « scientifique » et décourage l'analyse critique. Cette particularité entre en résonance avec les travaux qui ont montré la diversité des rapports au langage repérés chez les enfants (Kakpo & Rayou, 2010). Les uns privilégient la dimension orale-pratique du langage et les autres une dimension scripturale-théorique plus en phase avec les attentes de l'école.

- *Un format d'inscription au sein d'une grammaire du numérique*

Selon Bachimont (2012), l'avènement du numérique nécessite de renforcer la distinction entre information et connaissance. Pour lui, le terme « information » ne relève pas de la forme, mais du format et c'est ce dernier qui conditionne l'interprétation du message. C'est un formatage qui est lié à un langage donné et à une syntaxe qui est prédéfinie. Une donnée numérique a la particularité de pouvoir être utilisée dans différents contextes. Par exemple, l'infographie en couleurs présentée ci-dessus a été publiée sur le site du journal *Direct matin*, mais a aussi été diffusée sur les supports papiers du journal distribué dans plusieurs grandes villes de France. Cette caractéristique tend à lui donner un statut d'information, et *in fine* une objectivité de principe. Autrement dit, le risque existe bel et bien « d'hypostasier en information objective, ce qui n'est qu'un artefact de sa manipulabilité technique et cela induit ou favorise la perte du recul critique » (*Ibid.*). L'éducation aux médias et à l'information (EMI) doit donc contribuer à forger une littératie étendue (Bautier & Rayou, 2009, p.139) adaptée à la *raison numérique*⁴. Il s'agit donc de proposer en classe des apprentissages effectivement accessibles à tous les élèves et de leur permettre ainsi de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Pour poursuivre l'analyse du genre « infographie », il nous semble nécessaire de nous intéresser de plus près à quelques exemplaires. C'est ce que nous allons faire maintenant en réalisant une analyse sémiotique et épistémique des deux infographies déjà présentées.

- *Une analyse sémiotique et épistémique des deux infographies*

Une distinction doit être faite entre la forme de l'icône-texte et le sujet dont elle traite, même si ces deux éléments se complètent pour constituer le message. Nous allons commencer par analyser, de manière comparative, la structure de ces deux infographies.

- *Structure des infographies*

L'infographie A, ci-après, est constituée de plusieurs zones distinctes. Celles-ci se recoupent en bas et créent de l'incertitude que nous symbolisons par le signe (?) dans la structure que nous avons tracée en dessous de l'infographie.

Le lecteur ne sait pas si le pavé noir incluant le pourcentage (Automobile : -3,6%) appartient à l'histogramme ou à la synthèse située à droite ? La logique classique de lecture horizontale l'emporte-t-elle sur la logique verticale ? L'unité graphique (le pourcentage est inclus dans le pavé en forme de flèche, alors que pour la rubrique « textile, cuir », il est à l'extérieur) plaide en faveur de la seconde solution. Le noir plus intense de ces éléments de droite peut également conforter cette hypothèse mais la présence de la couleur originelle⁵ serait probablement de nature à changer la donne.

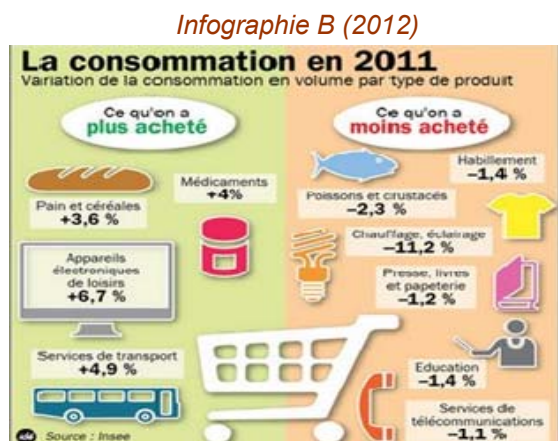
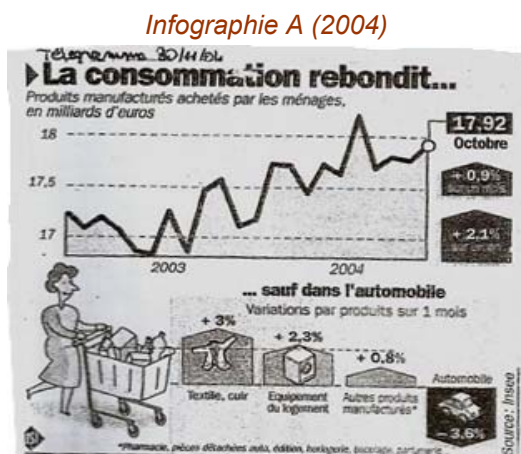
Le titre a une importance considérable pour comprendre l'information essentielle que les journalistes souhaitent mettre en évidence grâce à cette infographie. Or, ce titre est difficile à lire car il est interrompu par la courbe et utilise deux tailles de caractères très différentes (La consommation rebondit ... sauf dans l'automobile).

Du point de vue de sa structure, l'infographie B est moins complexe. Le lecteur peut juste être surpris de trouver les augmentations à gauche, les conventions d'écriture situant plus souvent les données dans un ordre croissant de gauche à droite. Cela peut être perçu comme une intention du journaliste-infographiste de mettre en exergue les augmentations.


⁴ L'expression « raison numérique » est utilisée par Bachimont en rapport à la « raison graphique » (Goody, 1977) qu'elle prolonge.

⁵ L'infographie apparaît ici sous la forme exacte dans laquelle elle a été présentée aux élèves. Elle a été photocopiée par l'enseignante.

Figure 2 – Les structures des deux infographies



Titre 1....		
Contexte explicité (type de produits, échelle)		
Courbe 1		Synthèse
...Titre 2		
Icône	Histogramme	?

Titre	
Contexte explicité (variation, échelle)	
Produits en augmentation	Produits en diminution
	

• **Les problèmes présentés au lecteur**

Le créateur de l'infographie est amené à sélectionner, consciemment ou non, certaines des informations concernant la situation représentée et il se sert des moyens dont il dispose pour les mettre en valeur.

Dans le cas de la publication des chiffres de la consommation des ménages, c'est particulièrement flagrant. L'Insee produit chaque mois, un ensemble d'indicateurs qui reposent sur une classification des produits à plusieurs niveaux de précision (du niveau 1 : 12 divisions au niveau 5 qui comporte 305 postes de dépenses). Une infographie ne peut bien entendu mettre en évidence que quelques aspects de l'évolution en cours. À vouloir donner trop d'informations, le risque encouru est d'aboutir à la confusion la plus totale.

Dans l'infographie A, on se trouve dans cette situation. Comme on l'a vu, le titre « La consommation rebondit ... sauf dans l'automobile » n'est pas facile à lire. Il tente de produire un lien entre deux représentations graphiques différentes (la courbe et l'histogramme). Que l'on observe l'un ou l'autre des deux graphiques de l'infographie A, il n'est pas évident d'identifier de quel rebond l'on parle. Plusieurs études (par exemple Hasan, Sayed & Hassan, 2005) ont d'ailleurs montré que l'œil repère une augmentation forte sur une courbe si elle a une pente de 45° environ. On peut voir qu'ici une telle pente est utilisée pour représenter une augmentation de l'ordre de 1% seulement. De plus, lorsqu'on observe la courbe, on voit une croissance amorcée

mi-2003 plutôt qu'un rebond qui suivrait une période de décroissance. Nous pouvons d'ailleurs nous demander si le « rebond » évoqué date de 2003 ou si l'infographiste évoque celui qui se profile depuis trois mois seulement. Les petits pavés en forme de flèches qui figurent à droite de la courbe suggèrent une autre lecture, d'autres temporalités (l'évolution depuis un mois ou même depuis un an).

Rien ne nous permet de choisir une interprétation, sans la lecture de l'article associé et/ou une connaissance du domaine. Le problème soulevé par l'infographiste-journaliste semble ici être celui de l'automobile qui ne suit pas le mouvement de reprise générale. Ce dernier est d'ailleurs « mis à mal » par la courbe formée par les quatre catégories de produits de consommation qui peut apparaître comme « descendante ». Cet effet est le simple résultat de l'ordre de présentation des secteurs qui est choisi ici.

Pour comprendre l'importance de cette baisse (-3,6%) plus importante que les hausses des autres secteurs présentés, il faudrait pouvoir évaluer le « poids » du secteur automobile par rapport à l'ensemble des dépenses. Cette remarque générique vaut pour les deux infographies. Si la notion de volume est présente dans l'infographie B, aucune échelle ne nous est donnée (dans l'infographie A, il est précisé qu'il s'agit de milliards d'euros).

Pour l'infographie B, on a de la peine à identifier, au premier abord, le problème ou le message essentiel. En effet, l'espace attribué aux hausses est strictement équivalent à celui réservé aux baisses. L'idée est probablement de mettre en évidence l'évolution de la structure des dépenses, mais en l'absence d'une vision globale de celles-ci, l'incertitude règne. On peut considérer, par exemple, que le fait d'inscrire la plus forte hausse à l'intérieur de l'écran est un moyen de focaliser l'attention sur cet aspect et sur le sens qu'on lui donne. Ces analyses mettent en évidence les multiples obstacles qui se dressent entre notre reconstruction des intentions du concepteur et leur réception par le lecteur ordinaire de la presse grand public, dans un dispositif sémiotique complexe.

Ce sujet de la consommation est sans doute proche des préoccupations des adultes, sans que ceux-ci possèdent pour autant les connaissances en économie nécessaires pour réellement tirer parti de ces infographies. Ce support est encore moins familier pour les élèves. La thématique traitée par l'infographie constitue donc une autre source de difficulté et celle-ci doit donc être prise en compte par l'enseignant, même s'il veut traiter de l'objet médiatique pour lui-même. Cette partie nous a permis de mettre en évidence l'incertitude grammaticale des infographies au sens wittgensteinien du terme (1969). Dans les analyses qui suivent, nous allons voir que les contextes dans lesquels ces infographies sont présentées sont aussi particulièrement déterminants pour leur réelle compréhension par tous les élèves.

5. Deux systèmes de description du travail des infographies au collège et au lycée professionnel

Pour mettre en évidence les effets de contextes engendrés par l'usage scolaire du langage infographique, nous présentons maintenant deux séquences où ces supports prennent le statut d'objet d'étude de manière plus ou moins centrale. Nous nous centrons tout d'abord sur la séquence menée au collège avant d'aborder celle qui a été réalisée, huit années plus tard, en lycée professionnel. Il existe de multiples manières de décrire une séquence pour essayer de comprendre l'action qui s'y déroule. Nous situons notre travail dans une perspective actionnelle et pour cela, nous convoquons principalement deux domaines : la didactique et la sociologie.

En ce qui concerne la didactique, nous mobilisons principalement la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) et les apports de *l'analyse didactique contextuelle*⁶ (Delcroix & al., 2013 ; Poggi & Moniotte, 2011) pour appréhender des

⁶ Pour ces auteurs, elle est prioritairement centrée sur l'aspect régional (ultramarin, linguistique et culturel) et nous centrons, quant à nous, sur les aspects qu'ils qualifient d'institutionnel et de pédagogique (p.144).

effets de contexte de différentes natures. Le deuxième cadre sollicité est sociologique (Bonnéry, 2009 ; Bautier & Rayou, 2013) et les inégalités en sont l'objet central. L'articulation de ces deux cadres produit donc une approche qui relève de la socio-didactique qui est en plein développement (Johsua & Lahire, 1999 ; Lahire, 2007). Elle permet de conjuguer une approche centrée sur les contenus avec des perspectives plus exogènes à la classe et même à l'école. Sensevy (2011) modélise l'action didactique comme un *jeu*⁷ de savoir, asymétrique et gagnant-gagnant, entre un joueur-professeur et un joueur-élève. Il distingue, depuis le point de vue de l'enseignant, trois grandes strates de l'action didactique : 1) faire *jouer* le jeu, 2) construire le *jeu*, et 3) les déterminations du *jeu*. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les deux dernières dimensions du jeu didactique. Nous souhaitons en effet mettre l'accent sur les malentendus intrinsèques aux situations présentées, avant même qu'elles ne soient jouées.

Du point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur une description fine des deux séances⁸. Des entretiens ont été réalisés avec les enseignants avant et après la séquence. Nous analysons également les productions des élèves, quand elles existent (en particulier, pour la séance en lycée professionnel). Les *registres* proposés par Bautier et Rayou soulignent en sociologie le point de vue des élèves. Cette complémentarité des regards nous semble de nature à enrichir les descriptions et, *in fine*, la compréhension de l'action.

Nous présentons tout d'abord les deux séquences étudiées sous la forme d'un synopsis de *jeux d'apprentissage*⁹ (Sensevy, 2011), c'est-à-dire une modélisation de la succession des enjeux de savoir utilisée en TACD. « L'idée essentielle qui préside à la notion de jeu d'apprentissage consiste à utiliser conjointement deux descripteurs : le milieu et le contrat associés à un enjeu de savoir déterminé » (Sensevy, 2011, p.136). Nous définissons ces deux termes, utilisés initialement par Brousseau (1998), dans la suite de l'article.

Figure 3 - Synopsis des jeux d'apprentissage des deux séquences étudiées¹⁰

Séquence en 3 ^{ème}		Séquence en CAP	
Séance	Jeu d'apprentissage	Séance	Jeu d'apprentissage
1	Feuilleter librement le journal	1	Discuter collectivement des moyens de s'informer dans le monde professionnel
	Rendre compte de sa lecture		Extraire des informations d'une infographie (individuellement puis à deux) et les présenter sur Scoop It (figure 6)
	Mettre en commun des façons de lire		Constituer une collection de documents (dont l'infographie sur la consommation)
	Travailler sur les rubriques en groupe		
	Mettre en commun les rubriques trouvées		
2	Repérer des différentes images de presse	2	Écouter l'explication du professeur situant l'infographie comme un document ayant ses propres règles de fonctionnement
	Travailler sur les infographies en contexte (au sein des articles, dans le journal)		Élaborer individuellement une stratégie pour réaliser une infographie
3	Relire les infographies vues en séance 2 projetées au tableau (hors contexte)	3	Produire une infographie à partir d'un texte court comprenant des données chiffrées liées au cours de vente (usage d'Internet).
	Lire la synthèse qui propose une classification des infographies		Participer à une synthèse sur l'infographie. Pourquoi est-elle tant utilisée ?
	Classer par groupe les 15 infographies		
	Mettre en commun des réponses		

⁷ Cette modélisation a l'avantage, en particulier, d'être compréhensible dans un cercle large. Chacun sait ce que signifie « jouer le jeu » et « y gagner ». Le jeu que l'on évoque ici a une dimension épistémique.

⁸ La séquence qui se passe au collège a été filmée et son analyse s'est faite en deux phases, à partir de la transcription puis de la source vidéo, elle-même. Pour la séance en lycée professionnel, nous ne disposons pas de ce matériau.

⁹ Pour le moment, nous pouvons aborder la définition du jeu d'apprentissage par une métaphore théâtrale où un jeu d'apprentissage est à la scène de classe ce qu'un acte est à une pièce de théâtre. Ce premier niveau d'entrée dans le concept est en phase avec notre volonté de distinguer plusieurs échelles de temps dans nos descriptions.

¹⁰ Les parties grisées du tableau correspondent à l'utilisation des infographies A et B. La séquence en 3^{ème} dure trois heures quand celle en CAP se développe sur cinq heures.

Cette présentation permet de comprendre comment la professeure de lettres de collège envisage de « faire jouer le jeu » de la découverte des spécificités du genre « infographie de presse » à ses élèves de troisième (grade 9) dans une séquence dont l'objectif est bien plus large. Par comparaison, nous voyons dès à présent que la professeure-documentaliste accompagnée de la professeure de vente a conçu une séquence entière sur l'infographie et que, de plus, elles ont amené les élèves de CAP vente à en produire eux-mêmes (cf. séance 2 et 3).

■ **Analyse de la séquence au collège**

Nous centrons maintenant notre analyse sur les sources d'incertitudes et de malentendus présents dans la séquence de collège. Nous le faisons en nous appuyant sur le système de description proposé par Bautier et Rayou (2013) qui convoque trois *registres*.

• *Les registres utilisés dans les séances n°1 et 2 au collège.*

La première séance consacrée à la presse débute par un feuilletage des journaux qui sont mis à disposition des élèves. Ils sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont lu. C'est ici le registre *symbolique et identitaire* défini par Bautier et Rayou (*Ibid.*) qui est sollicité, tout comme au moment suivant où les élèves travaillent collectivement sur les différentes façons de lire le journal. En effet, c'est leur propre rapport au journal qui est interrogé.

Ensuite, les élèves identifient avec l'aide de la professeure les rubriques qui structurent le journal. On entre ici dans un registre que l'on peut qualifier, selon ces deux auteurs, de *culturel*. Il nécessite de prendre le journal comme objet d'étude et de le questionner en tant que tel, ce qui n'est certainement pas usuel pour de nombreux élèves de la classe. À la suite d'une mise en commun, la synthèse qui est dictée par la professeure insiste sur les modes de lectures partielles et variées que le travail collectif a permis de révéler. La seconde séance se centre sur les images. Les élèves doivent rechercher individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits¹¹. Ensuite, la professeure pointe les infographies comme nouvel objet d'étude. Elle demande aux élèves d'en repérer dans le journal qu'ils ont sous les yeux et d'identifier leur type et leur fonction (dites-moi « *ce que c'est* » et « *à quoi elles servent* »). L'activité bascule alors insensiblement vers le registre *cognitif* de ce système de description qui caractérise le type d'investissement attendu des élèves.

C'est ce glissement implicite d'un registre à l'autre qui est source potentielle de *malentendus* entre le professeur et les élèves. Nous considérons qu'il faut prendre garde à ce risque dès la *construction* du jeu et c'est cet aspect que nous allons maintenant approfondir.

• *La professeure construit le jeu de la séance n°3 au collège*

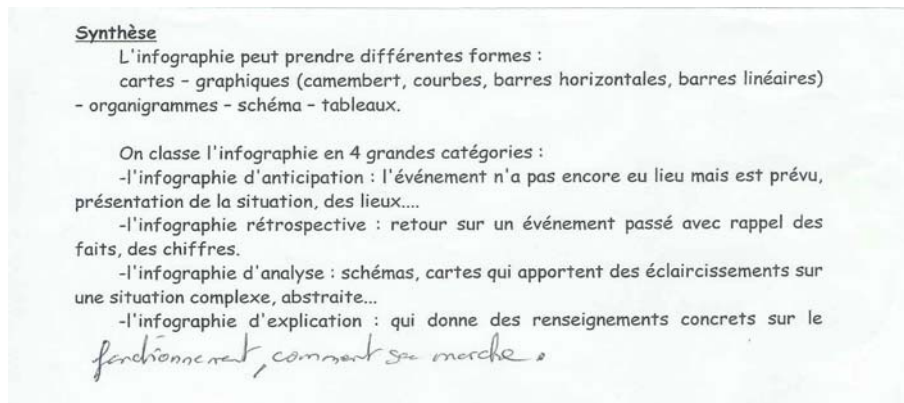
La professeure décide de concevoir une troisième séance pour terminer le travail commencé. Elle le fait en s'inspirant d'une « fiche CLEMI¹² », qui fait autorité pour elle à cet instant et dont nous avons par ailleurs retracé la genèse (Kerneis, 2009). Celle-ci conduit la professeure à proposer aux élèves de travailler les infographies à l'aide d'un système de catégories qui est présenté ci-après et qu'elle distribue aux élèves.

Pour préparer cette troisième séance, la professeure constitue à son domicile un corpus d'une centaine d'infographies à partir des journaux dont elle dispose, puis elle essaie elle-même de les classer selon les quatre catégories qui apparaissent sur la figure 4, ci-après. Elle choisit en définitive les quinze infographies qui lui semblent le mieux pouvoir s'intégrer dans ce système de catégories et les colle sur une feuille A3 qu'elle photocopie pour les mettre à disposition des élèves.

¹¹ Indications qui précisent l'origine de l'image.

¹² Le CLEMI est le Centre de Liaison de l'École et des Médias d'Information. Cet organisme, interne à l'Éducation nationale, propose des outils pédagogiques pour faciliter l'introduction de l'éducation aux médias dans les classes.

Figure 4 - Fiche distribuée aux élèves pour les aider à classer les infographies



Au début de cette troisième séance, elle revient sur les infographies vues au cours de la deuxième séance mais, cette fois, en les isolant de leur contexte éditorial. Elle utilise un rétroprojecteur et « essaie de faire émerger des traits distinctifs des infographies » comme elle l'énonce lors d'un entretien post-séance. Elle a pour objectif de faire étudier les infographies en identifiant « ce que c'est et à quoi ça sert ». Elle tente donc de faire produire aux élèves des catégories qui seraient proches de celles qu'elle a choisies pour construire sa séance, puis n'y arrivant pas, elle distribue ce qu'elle a nommé « synthèse »¹³ (cf. figure 4). Ce document sert d'outil pour le travail de groupe qui consiste à classer ces quinze infographies.

Nous avons souligné le fait que dans la première séance, les différents registres de l'action éducative (symbolique/identitaire, culturel et cognitif) étaient exploités et que le passage de l'un à l'autre n'était conscientisé ni par le professeur ni par les élèves. Il en est de même au cours de cette troisième séance où toutes les phases sont collectives. Bautier et Rayou (2013, p.33) affirment que, pour l'élève, « la façon de comprendre et d'articuler la nature et le "poids" des différents registres constitue sans doute un important discriminant ». Une perspective didactique permet de conforter cette crainte.

Pour cela, nous reprenons ici d'une autre manière, l'analyse de l'infographie A déjà travaillée deux fois dans cet article. Elle figure en effet sur la photocopie distribuée par la professeure aux élèves.

Nous nous appuyons, pour cette analyse, sur les concepts de *contrat*¹⁴ et de *milieu* didactiques. En TACD, Sensevy redéfinit le *contrat didactique*¹⁵ comme le système stratégique *immédiatement* disponible pour l'action didactique et, corollairement, le *milieu*¹⁶ didactique comme le système stratégique qui est *potentiellement* utilisable par les élèves. Ici, il s'agit de nommer le type d'infographie en fonction de sa forme (graphique, courbe...) et d'indiquer si elle est d'une part rétrospective ou d'anticipation et d'autre part, explicative ou analytique. Au sein de ce *contrat* didactique, des contrats didactiques *différentiels* peuvent être identifiés et, réciproquement, des milieux didactiques différentiels (Schubauer-Leoni, 1986).

Des *contrats différentiels* ont déjà été identifiés dès 1986 par Schubauer-Léoni (*Ibid.*), et repris par Rochex et Crinon (2011). Bautier et Rayou (*Ibid.*) stipulent que « les supports sur lesquels les

¹³ Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que la *construction du jeu* se fait au domicile de l'enseignant mais que celui-ci est souvent adapté *in situ*. Cependant, le document écrit et photocopié ne suit pas cet aménagement. D'un point de vue méthodologique, on voit que pour comprendre la fin de la séance 3, on est contraint de prendre en compte la façon qu'a la professeure de faire jouer le jeu dans l'épisode précédent.

¹⁴ Ces concepts ont été définis initialement par Brousseau (1998), comme nous l'avons déjà indiqué plus haut.

¹⁵ On peut traduire le terme de *contrat*, en première analyse, comme « ce que l'élève comprend de ce qu'il a à faire à un instant donné ». Dans le cas présent il s'agit de classer des infographies, d'une manière particulière.

¹⁶ Le *milieu* peut pour sa part se traduire par « ce avec quoi, ce sur quoi il faudrait que l'élève travaille ». Il s'agit ici, à travers ce système de catégories proposé, des caractéristiques des infographies.

élèves sont aujourd'hui amenés à apprendre et à s'exercer connaissent des évolutions qui ne leur facilitent pas la tâche ». On constate que les infographies ci-dessous illustrent parfaitement ce propos.

Figure 5 - Jeux, contrats, milieux autour de l'infographie A en collège

<p>La consommation rebondit... Produits manufacturés achetés par les ménages, en milliards d'euros</p> <p>18 17,5 17</p> <p>2003 2004</p> <p>17,92 +0,9% Octobre</p> <p>... sauf dans l'automobile</p> <p>Variations par produits sur 1 mois</p> <p>+3% Textile, cuir +2,3% Équipement du logement +0,8% Autres produits manufacturés -3,6% Automobile</p> <p>Source: Insee</p>	<p>Contrat : nommer le type d'infographie (graphique, courbe...) et indiquer si elle est rétrospective/anticipative puis explicative/analytique.</p> <p>Milieu : il est constitué de cette infographie complexe placée au sein d'un ensemble de quinze et du système de catégories qui permet de les questionner.</p> <p>Contrats différentiels : Certains élèves vont se cantonner au premier jeu (camemberts...), quand d'autres se concentreront sur le système de catégories. D'autres encore sont susceptibles de mettre les deux aspects en relation en vue d'un enjeu commun.</p> <p>Milieux différentiels : Ce système lui-même peut être appréhendé comme deux alternatives binaires qui sont alors appréhendables pour un élève de 3^{ème}. Mais ils risquent aussi d'être vus, par certains élèves, comme un système quaternaire, dont il est vraiment difficile de saisir la logique.</p>
--	---

On peut dire pour résumer que les *incertitudes* quant à l'interprétation des infographies se conjuguent avec les malentendus qui peuvent naître au moment de leur exploitation en classe. En fait, incertitude et malentendu rendent compte de rapports différents au *milieu*. L'incertitude est une nécessité grammaticale de l'étude. Rien ne permet, par exemple, d'identifier avec certitude le rebond de la consommation auquel il est fait allusion dans l'infographie A. Le malentendu, par contre, est contingent. Il dépend de la manière de faire jouer le jeu et tout d'abord de la manière de le construire. À titre d'exemple, nous pouvons évoquer le choix de l'enseignante de collège de sortir les infographies de leur contexte.

Nos deux cadres théoriques nous permettent ici d'affiner notre description sur plusieurs points. L'élève qui a une pratique régulière de la lecture du journal donnera vraisemblablement un sens différent au *contrat* et au *milieu* didactiques que celui qui n'en a aucune. La professeure a d'ailleurs réalisé un sondage au début de la séquence, pour savoir « qui a le journal à la maison » et cela représente, dans ce milieu rural, environ la moitié des élèves de la classe. Mais cela ne dit rien du rapport que les élèves peuvent entretenir à un objet qui symbolise l'âge adulte, mais aussi une certaine ouverture sur le monde.

On peut craindre que quand le *registre cognitif* devient prédominant dans la séquence d'apprentissage, c'est-à-dire quand on aborde la classification de ces infographies, l'intérêt pour ce support nouveau s'est déjà émoussé. De plus, la professeure fait appel, pour qualifier les infographies, à du vocabulaire (camemberts, cartes, courbes, etc.) que les élèves ne connaissent pas forcément ou ne sont pas à même de transposer dans ce contexte particulier.

Nos analyses de cette séquence ordinaire nous permettent donc d'identifier des *effets de contextes*¹⁷ tels que les définissent Delacroix & al. (2013). Ceux-ci sont prévisibles dès avant la réalisation de la séquence et entrent en résonance avec les éléments mis en évidence par Bonnéry (2009) concernant la fabrication des inégalités. Elles sont, selon lui, induites par des

¹⁷ Ces auteurs distinguent les effets dus au contexte qui seraient pris dans leur ensemble et des effets de contexte qui sont identifiés précisément et isolés, grâce à une analyse didactique. On peut citer ici à titre d'exemple, le fait d'isoler les infographies de leur contexte et de priver ainsi les élèves du substrat qui aurait permis de réduire les incertitudes inhérentes au genre. Ce que Barthes (1964) avait qualifié de « terreur du signe incertain ». Le texte servant selon lui de guide au lecteur et remplirait deux fonctions : l'ancrage qui consiste à fixer le sens en évitant cette « chaîne flottante » en orientant la lecture de l'image ; et le relais qui consiste à apporter des informations que l'image ne peut pas véhiculer (lieux, temps, personne, etc.).

dispositifs que les professeurs utilisent de manière récurrente, et ce, quel que soit leur profil. Dans notre séquence, nous pouvons repérer que le même dispositif est utilisé à chaque séance : une phase collective longue, une mise en commun qui fait apparaître des enrôlements distinctifs¹⁸ et une *institutionnalisation*¹⁹ très rapide en fin de séance.

C'est dans la classe que les difficultés, les différences, les incertitudes et les malentendus potentiels s'actualisent réellement, d'ailleurs de façon parfois imprévisible et en empruntant aux *registres cognitifs* certes, mais aussi aux registres *langagiers* et *identitaires* qui s'entremêlent.

Nous avons cependant voulu montrer que tout ne se joue pas dans l'action. Nous continuons notre analyse dans cette perspective en cherchant maintenant plus spécifiquement à mettre en lumière de manière comparative, les différents éléments qui constituent la troisième strate de l'action didactique qui met en lumière *les déterminations du jeu* (Sensevy, 2011). Nous le faisons en nous appuyant principalement sur la séquence réalisée en lycée.

■ **Analyse de la séquence au lycée professionnel**

Nous allons tout d'abord présenter le travail mené au lycée professionnel de manière contrastive avec la situation présentée auparavant au collège. Nous mettons donc l'accent sur les *déterminations* de ce *jeu*, avant de voir comment il a été *construit* dans le cas de l'infographie B analysée auparavant.

• *Une approche contrastive des déterminations du jeu*

La séquence réalisée au lycée professionnel est entièrement centrée sur l'infographie et dure cinq heures, alors que celle du collège était constituée de trois séances d'une heure et abordait différents aspects de la presse écrite. La professeure de lettres travaillait seule dans son établissement alors que la professeure-documentaliste et la professeure de vente ont élaboré cette deuxième séquence ensemble. Il faut préciser que la professeure-documentaliste est inscrite en doctorat et qu'elle est impliquée dans plusieurs projets de recherche collectifs. Cette séquence sur *les infographies se situe donc explicitement dans cette dynamique exploratoire de la translittérature*.

Les élèves concernés n'ont pas non plus un profil identique dans les deux cas. Ils ont sensiblement le même âge mais si les uns sont encore dans la filière généraliste au collège, les autres sont déjà engagés dans une voie professionnelle (CAP vente) qui constitue un choix, au moins partiel, sur lequel les deux enseignantes prennent appui pour préciser leurs objectifs.

Si dans les deux actions, nous retrouvons le même souhait de rendre les élèves capables de comprendre des infographies et de donner sa place au langage spécifique des images, d'importantes différences sont perceptibles. Si l'objectif global de la professeure de collège est d'amener les élèves à lire la « presse papier » et à savoir s'y repérer, les professeures du lycée professionnel ont plus d'ambition. Les infographies y sont tour à tour considérées comme des outils (de communication) qui sont très présents dans les espaces de vente (sur écrans en particulier) puis comme des objets d'étude (où l'on observe leurs principes de construction et les codes associés). La professeure-documentaliste déclare d'ailleurs au cours d'un entretien : « je voulais leur montrer que cette forme visuelle qu'ils croyaient maîtriser, il fallait l'exploiter, c'est-à-dire [la considérer] comme avec un autre document, ne pas se contenter de la décrire, mais l'analyser avec d'autres codes sémantiques ». Dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), qui ne dispose pas de programme établi, ce sont les intentions professorales qui président à la construction du jeu didactique. Les différences relevées viennent, au moins en partie, du contexte du lycée professionnel où les infographies ne sont pas de simples objets de

¹⁸ Ce terme « enrôlements distinctifs » est issu du vocabulaire sociologique. Il est à mettre en rapport avec ce qu'en didactique, on nomme *dévolution*.

¹⁹ Sensevy (2001) définit l'institutionnalisation comme « la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger ». Ici, on peut postuler que la capacité d'utiliser ce système de catégories ne sera assurée, à l'issue de cette séquence, que par un très petit nombre d'élèves.

lecture mais aussi des outils pour la vente. Il ne s'agit bien sûr pas ici de porter de jugement de valeur sur des personnes, ou des institutions, mais de mesurer les potentialités didactiques des séquences analysées en fonction des classes dans lesquelles elles sont réalisées. Si les deux infographies constituent, comme on l'a vu des *milieux* différents²⁰, c'est le rôle qu'on leur fait jouer que nous voulons ici mettre en exergue.

- *La construction du jeu en CAP vente*

La séquence menée en CAP semble davantage en prise avec les intérêts professionnels des élèves. Nous en présentons ici les grands traits. La première séance est consacrée à faire prendre conscience aux élèves que l'infographie est un dispositif de communication de plus en plus présent dans le milieu professionnel de la vente. Ce dispositif a ses propres codes et doit, de ce fait, être analysé en tant que tel. Les élèves doivent identifier l'idée principale qui est présentée dans une infographie sélectionnée par la professeure de vente, en lien avec le cours d'économie, et présenter la mise en scène qui a été choisie. Ils doivent réaliser ce travail, tout d'abord individuellement puis à deux, en mettant en ligne sur la plateforme *Scoop it*²¹, le fruit de leur réflexion.

Figure 6 - Contrats, milieu autour de l'infographie B au lycée professionnel



Les deux éléments ci-dessus sont présentés l'un sous l'autre sur le site, mais nous avons préféré les mettre ici en regard pour faciliter la lecture de la présentation réalisée par les élèves.

Contrat : identifier l'idée principale de l'infographie sélectionnée et présenter la mise en scène qu'elle propose.

Milieu : si l'analyse sémiotique de l'objet lui-même n'est pas très complexe à réaliser, produire un discours sur l'infographie sans cadre proposé est assez difficile. Les élèves font preuve ici d'une capacité de contextualisation intéressante. Ils identifient des changements en termes de consommation (+6.7% pour les appareils électroniques de loisirs et -11.2% pour le chauffage) et relient cela, sans vraiment pouvoir l'expliquer, à la crise de 2009.

Contrats différentiels : l'analyse des productions montre que certains élèves (travail par deux) ont pris moins de distance et ont seulement « raconté les infographies » quand d'autres décrivent le dispositif mis en œuvre.

Milieux différentiels : dans ce cas présenté ici, le *milieu* se résume à l'infographie particulière qu'ils ont à traiter et cette dernière ne prend pas nécessairement le statut d'exemplaire d'un genre de document qui présente des caractères génériques. Si certains élèves peuvent la comparer avec des infographies déjà connues d'eux, d'autres sont susceptibles de ne s'appuyer que sur l'infographie pour réaliser le travail demandé sans lire le texte. D'autres, enfin, pourraient ne lire que le texte qui l'accompagne en y cherchant les réponses aux questions du professeur sans étudier l'infographie elle-même.

²⁰ Même si elles sont chacune porteuse à leur manière d'incertitudes.

²¹ Les productions des élèves sont consultables ici : <http://www.scoop.it/ressources-expertes-dans-le-domaine-de-la-vente-pour-les-cap>

La seconde séance permet de construire une définition de l'infographie qui reprend les éléments constitutifs du document : la forme, le signe et le médium. Une réflexion individuelle amène chacun à s'interroger sur les moyens à déployer pour atteindre un objectif de communication. Dans la dernière séance, il s'agit en effet de produire une infographie, selon les règles qui ont été établies, à partir d'un texte court comprenant un ensemble de données chiffrées produites par l'Insee à propos des usages d'Internet. Il s'agit de mieux saisir que le langage infographique est une écriture à part entière.

- *La manière de jouer le jeu*

Il est important de préciser que c'est au cours de la première séance qu'un groupe de deux élèves a travaillé sur l'infographie B, reproduite ci-dessus.

La tâche qui leur était demandée leur permettait d'entrée d'être acteurs (rédaction d'une analyse par groupe de deux...) et le *jeu* semble plus simple que celui qui a été proposé aux élèves de troisième. Cependant, les lycéens ont à produire des inférences pour construire un discours sur l'infographie qu'ils analysent.

Les élèves qui ont réalisé ce travail (figure 6) ont identifié le sens global de l'infographie. Ils l'écrivent d'ailleurs en toutes lettres dans leur analyse : « le caddie nous montre bien qu'il s'agit de consommation ». Cependant, on peut constater que les élèves ne relèvent pas le fait que la référence par rapport à laquelle les variations indiquées sont calculées n'est pas connue (l'année précédente, probablement).

La valeur symbolique du code couleur vert/rouge n'est pas non plus mentionnée par les élèves dans leur travail. Que la consommation augmente peut être perçue comme positif, mais faut-il aller jusqu'à considérer que les économies d'énergies sont dommageables ? (baisse de 11% du chauffage et de l'éclairage) ? Ces éléments ne font l'objet d'aucun commentaire de la part des élèves qui ont réalisé cette analyse. Ils n'entraient visiblement pas dans le contrat tel qu'ils l'ont perçue. Le développement de l'esprit critique est pourtant un objectif essentiel de l'EMI.

Par contre, les élèves contextualisent de manière remarquable l'infographie en évoquant la crise et les modifications qu'elle est susceptible d'engendrer sur les comportements.

À l'issue de cette séquence, peu d'infographies ont été terminées dans le temps imparti (difficulté d'intégration de tableaux...). Les enseignantes ont noté des modifications au niveau des représentations chez de nombreux élèves. Ils ne sont plus tous convaincus, à l'issue de la séquence, que la compréhension d'une infographie est toujours plus simple que celle d'un texte. On peut donc considérer qu'elle a eu un réel impact didactique.

Il apparaît donc que le problème mis à l'étude par les professeurs est mieux intégré dans le cursus des élèves de CAP et que le risque de *malentendus* est moins fort que pour les collégiens. Il s'agit en effet davantage d'un enjeu d'apprentissage spécifique des infographies (jouer de l'infographie comme outil pour la vente) que d'un enjeu générique (apprendre à catégoriser les infographies comme on le ferait avec d'autres collections). Dans ce dernier cas, la polysémie intrinsèque des infographies introduit une dose importante d'incertitude qui a toutes les chances d'engendrer des malentendus dans les situations didactiques qui sont proposées aux élèves.

La professeure-documentaliste fait elle-même un constat qui l'a surprise. Elle l'exprime en utilisant la formule « les riches s'enrichissent » qu'elle a entendue plusieurs fois dans un colloque international sur la translittérature auquel elle a participé après la réalisation de cette séquence. Elle pensait au départ que ce travail sur un autre code que l'écrit classique permettrait de « donner sa chance » à chaque élève. Elle s'est rendu compte qu'il n'en est rien, si l'on n'est pas (assez) attentif à la spécificité des contextes. Cette expérience lui a donné envie de recommencer en prenant plus au sérieux les difficultés spécifiques de ses élèves.

Conclusion

Au vu de la complexité des systèmes sémiotiques que nous avons analysés, nous pouvons affirmer la nécessité d'un travail d'analyse et de production d'infographies. Mais nous tenons à distinguer deux niveaux dans les propos conclusifs qui suivent.

Le premier concerne la politique éducative. Un travail comme celui mené sur les infographies trouve naturellement sa place dans l'éducation aux médias et à l'information (EMI). En effet, l'EMI est maintenant présente dans la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République. On y lit en effet « qu'au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage ».

Le second niveau concerne l'efficacité didactique de telles actions et leur capacité à permettre l'émancipation de tous. Dans cet article, nous avons voulu mettre en évidence tout ce qui se joue, de ce point de vue, avant que la séquence ne se déroule devant les élèves. En effet, une mise en œuvre efficace de l'EMI ne pourra se faire, selon nous, qu'à partir du moment où les différences entre les élèves seront prises en compte. Il peut alors être nécessaire d'établir une hiérarchie des contextes selon qu'ils soient sociétaux (comme la présence massive du numérique dans l'environnement des élèves) ou plus spécifiques (ces élèves de troisième avaient l'année précédente à leur programme de français, la distinction entre *analyse* et *explication* et la professeure comptait pouvoir s'appuyer sur ce travail antérieur).

Les contextes singuliers (et imprévisibles) doivent aussi être pris en compte. Nous avons pu constater, *in situ*, qu'un élève de cette classe de troisième est fils de commerçant et que pour lui la presse sert d'abord à « faire passer des informations sur les produits que propose son père ». L'articulation de ces contextes, qui croisent les registres évoqués plus haut permettrait en quelque sorte d'assurer l'incertitude de la rendre stimulante sans être porteuse de trop de *malentendus*.

La théorie de l'action conjointe nous a servi de cadre pour décrire ces deux situations en usant d'un vocabulaire particulier (les trois strates du *jeu*, principalement). Nous avons tenté d'établir des dialogues avec d'autres systèmes de descriptions issus de cadres théoriques différents qui nous ont conduits à questionner chacun d'entre eux et, potentiellement, à les enrichir.

Cependant, l'effacement des frontières entre didactiques (TACD et contextualisations didactiques) et sociologie n'a de sens que si deux conditions sont réunies comme le rappelle Lahire (2007) quand il évoque la socio-didactique. Il faut, pour que le dialogue soit fécond que les disciplines aient les mêmes « théories de la connaissance » et que « les paradigmes utilisés puissent entrer en consonance ».

La première condition nous semble remplie dans la mesure où chaque discipline ici convoquée fait la part belle aux contextes et aux variations de l'action humaine. Pour ce qui est de la seconde condition, nous avons pu éprouver, grâce au travail sur notre corpus empirique, un phénomène de résonance entre les concepts de *contrats* et de *milieux différentiels* d'une part et ceux de *registres* utilisés en sociologie, d'autre part. Ils permettent en effet tous les deux de manière complémentaire de mettre en évidence les *malentendus* possibles, de manière complémentaire. Les *contrats* ont été présentés ici comme « ce qu'il y a à faire, pour l'élève » et les *milieux* comme « ce avec quoi il doit le faire ». Les *registres*, par contre, caractérisent le « terrain » sur lequel le professeur veut emmener les élèves. On voit bien cependant le caractère conjoint, et complémentaire de ces deux modes de description. Le jeu est proposé par le professeur mais le fait d'entrer dans le registre cognitif, par exemple, ne peut advenir que si les élèves l'acceptent, s'ils « jouent le jeu ».

Ces premiers résultats nous incitent à élargir le dialogue avec les problématiques développées par *l'analyse didactique contextuelle*. Celle-ci propose en effet un système de catégories

(Delcroix & al., 2013) qui distingue trois facettes de contextualisation (pédagogique, sociocognitive et noo-contextualisation). Nous pensons en particulier à cette dernière avec ses dimensions internes (instructions officielles) mais aussi externes (demandes de la société) que l'enseignant est amené à prendre en compte. Il serait intéressant de la confronter aux strates du *jeu* proposées par la TACD.

Le travail centré sur la *construction du jeu* et ses *déterminations* relaté dans cet article ne peut cependant pas rester durablement éloigné de la prise en compte de l'action effective. C'est en effet là que s'actualisent les *malentendus* et il n'est pas rare que les pronostics de l'analyse épistémique et didactique s'en trouvent déjoués.

Bibliographie

ADAM J.-M. & LUGRIN G. (2006), « Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques », *Semen*, n°22, <http://semen.revues.org/4381>, consulté le 18 juillet 2014.

BACHIMONT B. (2012), « Le gai savoir du numérique : peut-on refonder un humanisme critique dans l'infosphère numérique ? », Congrès de la Fadben, mars 2012, <http://www.canal-u.tv/video/>, consulté le 18 juillet 2014.

BARTHES R. (1964), Rhétorique de l'image, *Communications*, n°4.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, volume VII, n°2, p.29-46.

BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BUTY C. & BADREDDINE Z. (2009), « Quelques effets didactico-discursifs de l'utilisation des schémas : cas d'un enseignement d'électricité », *Aster*, n°48, p.89-110.

DELAMOTTE E., LIQUETE V. & FRAU-MEIGS D. (2014), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, n°53, p.145-156, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>, consulté le 18 juillet 2014.

DELCROIX A., FORISSIER T. & ANCIAUX F. (2013), « Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique », *Contextualisations didactiques : approches théoriques*, F. Anciaux, T. Forissier & L.-F. Prudent (dir), Paris, L'Harmattan, p.141-185.

DESCOMBES V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Éditions de Minuit.

DETIENNE M. (2000), *Comparer l'incomparable*, Paris, Seuil.

GOODY J. (1977), *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.

HASAN M., SAYED T. & HASSAN Y. (2005), « Influence of vertical alignment on horizontal curve perception : effect of spirals and position of vertical curve », *Canadian journal of civil engineering*, volume 32, n°1, p.204-212.

JOHSUA S. & LAHIRE B. (1999), « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n°4, p.29-56.

KAKPO S. & RAYOU P. (2010), « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation & Didactique*, volume IV, n°2, p.7-24.

KERNEIS, J. (2009), *Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude*, Thèse de Sciences de l'Éducation, Université de Rennes 2, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00451046>, consulté le 18 juillet 2014.

KERNEIS J. (2012), « La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias », *Jeux de savoir*, B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.173-196.

KRESS G.R. & VAN LEEUWEN T. (2002), *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*, London, Edward Arnold.

LAHIRE B. (2007), « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique*, volume I, n°1, p.73-81.

MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M. & SENSEVY G. (2002), « Vers une didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, n°141, p.5-16.

POGGI M.-P. & MONIOTTE J. (2011), « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation et didactique*, volume V, n°1, p.29-44.

ROCHEX J.-Y. (2011), « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités », *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.91-110.

SANTINI J. (2010), « Les systèmes sémiotiques dans l'action conjointe en didactique. Une étude de cas en géologie à l'école élémentaire : la coupe d'un appareil volcanique », *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°2, p.159-191.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986), *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Thèse, Université de Genève.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002), « Expliquer, comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », *Expliquer, comprendre en sciences de l'éducation*, F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.227-251.

SENSEVY G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur », J.M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p.203-224.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

STALDER A. (2013) « S'informer et informer avec un nouveau genre de document, l'infographie : une situation pédagogique translittérative ? » *Cactus acide*, <http://www.culturedel.info/cactusacide>, consulté le 18 juillet 2014.

THOMAS S. & al. (2007), « Transliteracy crossing divides », *First Monday*, volume 12, n°12. <http://www.firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>, consulté le 28 novembre 2014.

TRICOT A. (2013), « Quelques contraintes qui devraient peser sur l'EMI » Contribution à la table ronde : *Éduquer aux médias et à l'information : une urgence pour l'école ? Quels enjeux ? Quels contenus de formation ?* Conférence nationale « Culture numériques, éducation aux médias et à l'information », Lyon, <http://emiconf-2013.ens-lyon.fr/tables-rondes/table-ronde-6>, consulté le 18 juillet 2014.

WITTGENSTEIN L. (1969-1976), *De la certitude*, Paris, Gallimard.

La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ?

Sophie Morlaix & Marielle Lambert-Le Mener¹

Résumé

L'enjeu de cet article réside dans la mesure du rôle des capacités motivationnelles des étudiants sur la réussite universitaire, en adoptant une démarche quantitative et intégrative. À cette fin, les données récoltées sur des étudiants en première année de licence de trois filières permettent de contrôler un ensemble de facteurs relatifs aux caractéristiques socio-démographiques et scolaires des étudiants. Mesurée dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, il ressort des analyses que la motivation intrinsèque exerce une influence positive tandis que l'amotivation se traduit par de moins bonnes performances. Par ailleurs, la motivation est un atout pour les bons étudiants, mais ne joue qu'un rôle plus modéré pour les étudiants moyens et même nul pour les plus faibles. Enfin, la motivation apparaît comme une variable médiatrice qui exprime les effets indirects de l'origine sociale et du passé scolaire sur la réussite.

Adoptée par le parlement le 9 juillet 2013, la loi Fioraso sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) rappelle combien la question de la réussite des étudiants et de leur orientation doit être au cœur des préoccupations des pouvoirs publics. Les recherches s'intéressant aux facteurs explicatifs de la réussite à l'université sont aujourd'hui nombreuses ; elles prennent en compte des variables individuelles et/ou contextuelles qui permettent de rendre compte mais souvent partiellement de la variété dans les résultats des étudiants. L'objet de cet article se situe dans le prolongement de ces travaux cherchant à démêler l'effet des variables explicatives de la réussite universitaire, en introduisant des variables encore peu prises en compte dans le contexte français, et relevant de caractéristiques propres aux étudiants comme leur motivation, qui peut prendre des formes variées.

1. Quels facteurs explicatifs de la réussite en première année universitaire ?

■ Des facteurs contextuels aux facteurs individuels

De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année universitaire, des politiques variées ont été mises en place dans différents pays (présélection sur la base des aptitudes ; modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants ; instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants, etc.). Toutes ces politiques ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations, les capacités des étudiants et les caractéristiques des institutions universitaires. La littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de politique semble la plus appropriée. En France, une politique de lutte contre l'échec du plus grand nombre s'articule avec une volonté de promotion de l'égalité des chances visant à réduire les inégalités de réussite (Annoot, 2012). Si les effets des rares réorientations en cours d'année restent encore à déterminer, les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en

¹ Sophie Morlaix, professeur des universités & Marielle Lambert-Le Mener, maître de conférences, Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation (IREDU), Université de Bourgogne.

auraient le plus besoin (Danner, 2000 ; Fornasieri & *al.*, 2003 ; Cannard & *al.*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013). Avec l'introduction de nouvelles formes d'aide et d'accompagnement des étudiants dans le cadre du Plan Réussite en Licence (PRL) en 2007, la question de la sélection universitaire en première année mérite d'être reposée. Les conclusions des différents rapports établis sur la mise en place du PRL sont mitigées (IGAEN, 2010 ; Cour des comptes, 2012). De manière récente, la non-réduction de l'échec en licence à l'issue du PRL a été annoncée par le Ministère (MESR, 2012) et les premières tentatives de mesure de ce plan ne mettent pas en avant des effets massifs et significatifs sur la réussite des étudiants (Morlaix & Perret, 2013 ; Perret & *al.*, 2013).

Ainsi, nombre d'auteurs s'accordent sur la persistance des inégalités de réussite dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 1995 ; Euriat & Thélot, 1995 ; Langouët, 1994), la première année de licence tenant une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université (Michaut, 2000). Le développement de travaux dans les années 90 sur l'échec universitaire en première année a mis en lumière plusieurs facteurs explicatifs en traitant de la difficile transition du secondaire vers le supérieur : l'étudiant étant confronté à un changement de statut, de rôle. En effet, « *l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent* » (Coulon, 1997). C'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire. Ce processus d'affiliation conditionnerait le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Confrontés à leur nouveau métier d'étudiant, certains n'en perçoivent pas les exigences. Ces indicateurs d'adaptation à l'université seraient influencés par les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, ces dernières se rapportant aux caractéristiques personnelles d'une part, au passé scolaire d'autre part. L'origine sociale est un de ces facteurs qui joue à la fois sur l'accès à l'enseignement supérieur et sur la réussite. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont fortement représentés comparativement aux enfants d'ouvriers ; et de nombreuses études empiriques ont par ailleurs mis en évidence une corrélation entre la réussite de l'étudiant et le statut socioéconomique de ses parents ou leur diplôme (Romainville, 2000). Pour autant l'origine sociale n'explique généralement qu'1 à 5% de la variance de la réussite universitaire (Galand, Neuville & Frenay, 2005). La scolarité antérieure apparaît ainsi comme un déterminant majeur de la réussite à l'université : le type de baccalauréat et l'âge auquel il a été obtenu ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère & *al.*, 2009). Les bacheliers de la série scientifique (bac « S ») réussissent généralement mieux que les autres ; en revanche, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec (Prouteau, 2009). Le projet de l'étudiant est aussi avancé comme facteur de réussite, mais les résultats des recherches ne montrent pas de lien entre un projet bien défini et la réussite ultérieure, par contre ceux qui sont plus sûrs de leur choix obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui sont hésitants et envisagent une nouvelle orientation. D'autres facteurs relevant de l'apprentissage du métier d'étudiant, son intégration, ses méthodes de travail sont aussi analysés dans la prédiction de la réussite.

D'autres recherches (Cosnefroy & Fenouillet, 2009 ; Vallerand, Fortier & Gay, 1997 ; Viau, 2009) mettent en évidence l'engagement ou encore la motivation comme un facteur essentiel au processus d'apprentissage. Ces deux notions très proches sont pourtant bien distinctes : la motivation étant le moteur de l'action, c'est une condition nécessaire mais non suffisante de l'engagement (De Ketele & Pirot, 2000). Si l'engagement dans ses dimensions qualitatives peut être lié aux performances académiques, diverses théories (théories de l'expectation-valeur, théorie des buts d'accomplissement ou encore théorie de l'efficacité personnelle) s'intéressent au lien entre la motivation et les performances scolaires. Parmi celles-ci, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) apporte un éclairage intéressant, notamment dans le contexte des études supérieures.

■ **Motivation et théorie de l'autodétermination**

Cette théorie de l'autodétermination distingue trois formes de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Les activités motivées intrinsèquement relèvent de la propre décision de l'individu, pour le simple plaisir, pour la satisfaction inhérente à l'activité elle-même. Lire un livre par pur plaisir ou suivre un cours parce que l'étudiant aime la discipline sont des exemples de motivation intrinsèque. Elle est associée au plus haut niveau d'autodétermination. Elle repose sur le fait qu'un comportement peut être intrinsèquement motivé en dehors de toutes formes de récompense extrinsèque et de contrôle (Deci, 1971), en dehors de son utilité pour l'individu (Cosnefroy, 2004).

La motivation extrinsèque, seconde forme de régulation, se caractérise par le fait que l'individu agit dans le but d'obtenir des récompenses ou d'éviter des contraintes ou des sanctions. Les comportements sont alors des moyens pour atteindre une fin. L'individu extrinsèquement motivé peut accomplir une tâche sans en retirer de plaisir. La motivation extrinsèque représente alors un niveau moindre d'autodétermination par rapport à la motivation intrinsèque. Ce type de régulation se retrouve souvent sous forme de socialisation et se révèle nécessaire dans un objectif de bien-être social, la société nous conduisant à adopter des comportements ou attitudes qui ne sont pas intrinsèquement motivés, ni naturels, c'est le cas par exemple des jeunes enfants confrontés à l'obligation scolaire. Selon Deci et Ryan (1985), quatre types de motivation extrinsèque s'ordonnent sur un continuum d'autonomie impliquant des comportements plus ou moins autodéterminés (la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée)².

L'amotivation est un construit qui complète la compréhension du comportement motivationnel. Celui-ci se situe au plus bas niveau d'autodétermination sur le continuum. Les individus dans cet état perçoivent leur comportement comme relevant de forces externes, hors de contrôle, indépendant de leur volonté. L'individu n'est ni intrinsèquement ni extrinsèquement motivé. Il ne parvient pas à mettre en relation son comportement et les conséquences qui y sont associées.

Cette théorie de l'autodétermination a été adaptée au contexte scolaire par Fortier, Vallerand et Guay (1995) qui formulent deux hypothèses. La première repose sur le fait que les étudiants motivés intrinsèquement bénéficient d'une motivation scolaire autonome, tandis que les étudiants régulés de façon plus externe ou amotivés ont une motivation non autonome. La seconde met en lien la motivation scolaire autonome et les performances scolaires. Ainsi, une motivation scolaire autonome produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage chez les étudiants dotés de cette forme de motivation.

■ **Formes de motivation et réussite scolaire**

La motivation extrinsèque, plus aisément modifiable pour un acteur extérieur, semble être celle sur laquelle les enseignants vont pouvoir jouer en ayant recours à la récompense, renforcement positif de la motivation extrinsèque ou à la menace de punition, renforcement négatif (Sarrazin & Trouilloud, 2006). Si l'on peut présumer qu'un renforcement positif de la motivation extrinsèque

² *La régulation externe* : les comportements sont régulés par des facteurs externes traduisant un but à atteindre avec des conséquences positives ou pour éviter des conséquences négatives. Des élèves peuvent faire leurs devoirs dans le but de recevoir des éloges de leur enseignant (récompense) ou parce que leurs parents les y encouragent vivement.

La régulation introjectée se réfère à une intériorisation des raisons pour lesquelles l'individu pratique une activité. Elle est générée par une transformation des pressions externes en représentations internes. Un étudiant pourrait par exemple dire qu'il révise la nuit avant ses examens parce qu'il se sent coupable s'il ne le fait pas.

La régulation identifiée est un comportement autodéterminé, mais qui n'est pas motivé intrinsèquement, le comportement est valorisé par l'individu même s'il ne trouve pas de plaisir à le faire. Dans ce cas, un étudiant peut s'entraîner à réaliser des exercices d'application du cours, même si cette activité ne l'intéresse pas, dans le but d'être plus performant à l'examen.

La régulation intégrée, renvoie au comportement le plus autodéterminé dans la régulation extrinsèque. L'individu choisit de s'engager dans une activité, de façon volontaire et harmonieuse avec d'autres éléments importants de sa vie, non pas pour l'activité en elle-même, bien qu'elle ne soit pas déplaisante.

ne pourra que bénéficier à la motivation intrinsèque, les résultats des recherches ne montrent pas que des conséquences positives (Lieury & Fenouillet, 1996).

Le développement de la motivation intrinsèque des élèves par les enseignants n'est pas facilité par le contexte scolaire. Les élèves sont dans ce contexte par obligation, la multiplicité des individus dans une classe fait que les motivations intrinsèques ne sont pas uniques et se portent sur des activités diverses et enfin, les performances sont fréquemment évaluées (Sarrazin & Trouilloud, 2006). L'environnement et les activités scolaires comprennent donc nécessairement une part de contrainte et d'obligation. L'existence de ces paramètres, selon Viau (2009), rend inexploitable le concept de motivation intrinsèque en milieu scolaire. Cependant, la vie quotidienne, y compris en dehors du champ scolaire, consiste à réaliser des tâches et activités qui ne relèvent pas d'une motivation intrinsèque mais qui ne sont pas pour autant déplaisantes ou perçues comme des obligations. Ce constat renvoie aux différents types de régulations associés à la motivation extrinsèque. Certaines régulations sont en effet plus propices à la réalisation d'activités scolaires, à la persévérance et la performance (Sarrazin & Trouilloud, 2006). Il s'agit de la régulation identifiée et la régulation intégrée qui sont deux types de régulation autodéterminée. La première permet à l'individu de valoriser son activité par l'identification de son utilité, son comportement s'en trouve plus volontaire. Ce type de régulation permet par exemple à l'élève de percevoir l'utilité de venir à l'école pour son avenir personnel. La seconde, la régulation intégrée, est la plus autodéterminée. Elle pourrait se définir par la transformation des utilités perçues en valeurs. De ce fait, l'individu a complètement adopté les raisons de ses activités qu'il a faites siennes. C'est l'exemple de l'élève qui vient en cours car ce comportement correspond à ses valeurs. Les types de régulation de la motivation intrinsèque ont également été affinés (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Ces auteurs ont distingué la motivation à la stimulation, se rapportant à la recherche de plaisir, de beauté, d'excitation ; la motivation à la connaissance qui renvoie à la satisfaction d'apprendre, de comprendre et la motivation à l'accomplissement qui occasionne les activités qui permettent de se dépasser et d'accomplir des exploits.

Les motivations les plus autodéterminées influencent positivement les activités et performances scolaires. Des comportements spécifiques sont observés selon les degrés de motivation et de régulation. Ainsi, Ryan et Connell (1989) montrent que les élèves agissant avec une régulation externe sont moins intéressés par le travail scolaire et lui accordent moins d'importance, s'investissent moins dans leur travail et attribuent plus souvent leur échec aux autres. Les élèves dont la régulation est introjectée s'investissent plus mais présentent plus d'anxiété et des difficultés pour gérer leurs échecs. Ceux dont la régulation est identifiée manifestent du plaisir à venir en classe et ont de meilleures capacités pour faire face à l'échec. Les plus motivés, ceux dont la motivation est intrinsèque viennent avec plaisir à l'école et montrent un grand intérêt pour le travail scolaire, ils disposent également de capacités d'adaptation pour gérer les échecs.

2. La motivation de l'étudiant, facteur explicatif des différences de réussite ?

■ *Problématique et hypothèses de recherche*

Bien que les facteurs contextuels ou individuels étudiés indépendamment les uns des autres apportent tous un éclairage et une compréhension de l'échec en première année à l'université, les recherches intégratives sont assez peu nombreuses. C'est pourquoi il s'agira dans cette recherche de revenir sur les causes de l'échec à l'université afin de mieux comprendre la construction de la réussite en adoptant une approche plus intégrative. L'analyse reviendra donc sur les facteurs d'échec à l'université en France, en combinant les catégories de facteurs dont on connaît l'influence mais qui ne suffisent pas à eux seuls pour rendre compte du phénomène d'échec. Cette démarche permettra d'évaluer le poids respectif de chacun des facteurs et d'améliorer la compréhension de l'échec. L'une des originalités de cette recherche concerne la prise en compte de la motivation de l'étudiant comme facteur explicatif de la réussite universitaire.

Comme mentionné dans le rapport Simon (2006), ce facteur est une variable tout à fait primordiale de la réussite qui reste très peu étudiée en France. Ce facteur clé avancé dans les recherches notamment canadiennes et belges pour expliquer une part de la réussite des étudiants sera évalué en cours d'année. La mesure repose sur la détermination du type de motivation sur un continuum motivationnel dont on évaluera les conséquences, positives ou négatives, sur les résultats académiques et la poursuite d'études.

La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) ainsi que le continuum motivationnel qui en est issu apportent un éclairage intéressant. Les travaux s'y référant montrent que plus le niveau d'autodétermination est élevé, plus l'accomplissement d'activités scolaires est plaisant, plus la persévérance dans l'activité est importante et plus les performances sont élevées. Comme nous l'avons mentionné, le contexte scolaire impose des contraintes (obligation scolaire, imposition des activités...) et de ce fait conditionne l'élève dans une motivation extrinsèque. Même si les régulations extrinsèques identifiées ou intégrées sont plus propices aux apprentissages, la motivation intrinsèque demeure le construit le plus favorable à la performance scolaire et la poursuite de la scolarité.

Notre recherche s'inscrivant dans le milieu universitaire, nous pensons que ces contraintes (obligation scolaire, imposition des activités, contrôle par un tiers des temps d'apprentissage...) sont beaucoup moins présentes. Au contraire, le niveau de la motivation intrinsèque doit être beaucoup plus mobilisé du fait que l'étudiant est relativement libre de poursuivre ou non sa scolarité dans l'enseignement supérieur, il est libre de choisir sa filière et il est plus libre que dans le secondaire dans la gestion de son temps de travail, de son effort, de sa présence en cours, même si cette liberté doit être nuancée par les contraintes économiques et sociales que peut subir potentiellement l'étudiant.

Plusieurs hypothèses de recherche sont alors posées. La première porte sur l'effet direct de la motivation des étudiants, dans une perspective intégrative, prenant en compte des variables individuelles et contextuelles. Il s'agira de déterminer le poids de cette variable motivationnelle sur les performances des étudiants comparativement à d'autres variables, et de voir si cette motivation peut avoir des effets différents selon le niveau scolaire des étudiants. La seconde hypothèse de recherche s'intéressera plus aux effets indirects qu'aux effets directs de la motivation. Elle cherche à vérifier le postulat selon lequel le passé scolaire ou certaines caractéristiques individuelles peuvent transiter par cette variable motivationnelle pour expliquer les écarts de réussite entre étudiants.

■ ***Échantillon et collecte de données***

L'échantillon a été constitué d'étudiants de première année inscrits à l'université de Bourgogne. Un choix portant sur trois filières a dû être opéré. Les filières retenues sont celles de droit, d'administration économique et sociale (AES) et de psychologie. Ce choix résulte tout d'abord de la répartition des effectifs d'étudiants dans les diverses filières. L'échantillon théorique visé est donc de 1485 étudiants. Le choix de ces filières permet aussi de bénéficier d'une population diversifiée à la fois en termes d'origine sociale et de passé scolaire, notamment sur la série de baccalauréat. L'élaboration de cet échantillon permet en effet d'avoir deux filières homogènes socialement et scolairement, avec des compositions opposées : la filière droit est composée d'une population plutôt favorisée, alors que les étudiants de la filière AES sont d'origine plus modeste. La filière de psychologie pour sa part présente des étudiants dont le profil est plus hétérogène tant socialement que scolairement. Les étudiants interrogés sont tous inscrits en première année en 2010/2011.

La réussite des étudiants est mesurée par l'ensemble de leurs résultats aux examens des deux semestres. Les corrélations entre les résultats à chaque unité d'enseignement (UE) ainsi que les corrélations entre les deux semestres étant très fortes, c'est la moyenne annuelle de l'étudiant qui a été retenue comme variable de mesure des performances universitaires. Cette variable

quantitative a également été choisie plutôt qu'une variable qualitative de type échec vs réussite en raison des analyses statistiques menées (régression par quantile notamment).

Un ensemble de variables sur les caractéristiques individuelles a été recueilli à travers un questionnaire et complété par la base Apogée de l'université de Bourgogne. Les variables disponibles sont le genre, la date de naissance, la nationalité, la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents, le niveau de diplôme des parents, l'activité salariée de l'étudiant, le cas échéant sa PCS, le fait d'être boursier, le type de logement, la série du baccalauréat, la mention, le retard scolaire. Des questions plus qualitatives ont également été insérées, notamment sur le choix d'orientation (formation dans la filière de son premier choix, raison de ce choix, qualité de l'orientation éventuellement reçue) et sur l'évaluation du niveau de français (langue parlée à la maison, difficulté en expression orale ou écrite, difficulté en compréhension orale ou écrite).

La deuxième phase de l'enquête a permis de compléter le profil des étudiants en les interrogeant par questionnaire sur leur fréquence de travail, leurs méthodes, leurs éventuelles difficultés, les aides dont ils ont bénéficié, et leur motivation. On dispose à l'issue du questionnaire du degré de motivation général, de leur sentiment d'être préparé aux études universitaires, de leur projet professionnel, du niveau d'étude et de salaire envisagés, de la fréquence de travail personnel, de leurs méthodes de travail, de leurs difficultés en cours et/ou pour travailler et/ou pour les examens, de leur compréhension des attentes des professeurs, de leur activité salariée éventuelle (question à nouveau posée étant donné la période de la première phase d'enquête), de quel type d'aide ils ont bénéficié et si cette aide a été utile selon eux.

Enfin, sur ce même questionnaire, la motivation est évaluée de façon plus approfondie par l'échelle de motivation situationnelle (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Cette échelle permet d'identifier quatre types de motivation : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et l'amotivation. Elle se décline en seize items qui présentent des raisons pour lesquelles des personnes font une activité. Pour chaque énoncé, le sujet se positionne sur une échelle de Likert en sept points selon son degré d'accord avec la raison proposée, il coche 1 s'il n'est pas du tout en accord et 7 s'il est très fortement en accord. La motivation est mesurée en distinguant les quatre types de motivation se déclinant sur les différents items de la façon suivante : les items 1, 5, 9 et 13 renvoient à la variable motivation intrinsèque, les énoncés 2, 6, 10 et 24 correspondent à la variable régulation identifiée, les items 3, 7, 11 et 15 renvoient à la variable régulation externe et les énoncés 4, 8, 12 et 16 correspondent à la variable amotivation. À l'issue, quatre scores sont disponibles et permettent de discriminer le type de motivation.

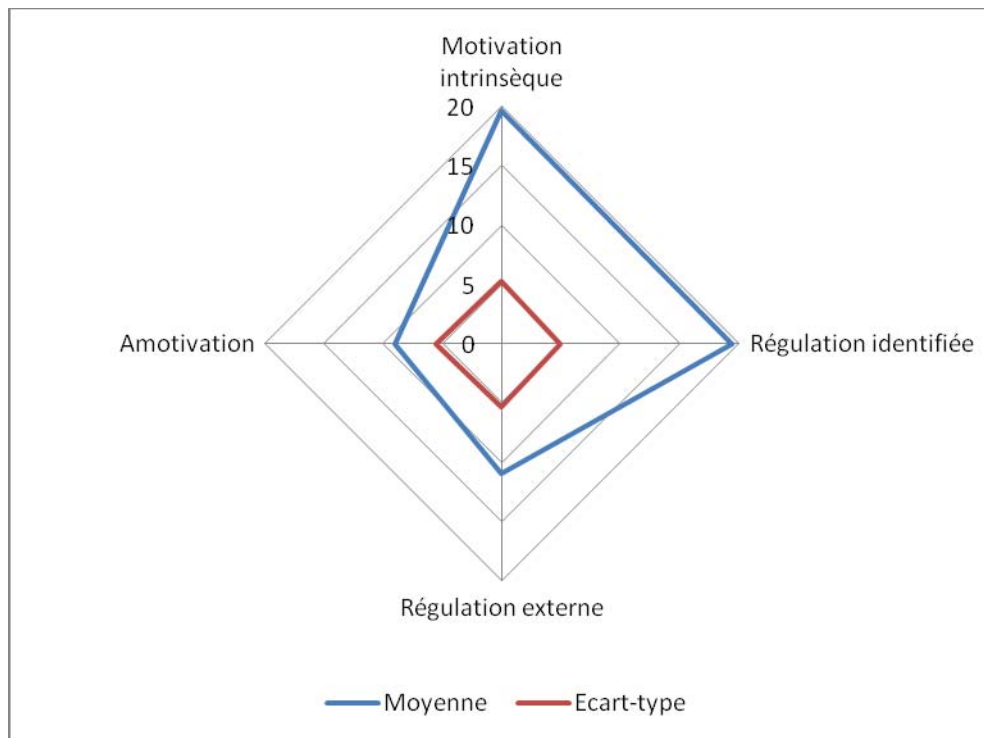
Cette échelle a été privilégiée à l'échelle de motivation en éducation mesurant la motivation contextuelle en raison de contraintes empiriques, la longueur de l'échelle de motivation situationnelle étant nettement plus courte (16 items contre 28 pour la motivation contextuelle) et son application rapide (Vallerand & Miquelon, 2008). En effet, le questionnement de la motivation s'inscrit dans une recherche plus globale impliquant un travail empirique lourd sur le plan logistique au vu du nombre d'étudiants interrogés et des différentes mesures effectuées, le temps imparti pour la passation étant par ailleurs restreint car prenant place au cours d'un enseignement. Cette échelle de motivation situationnelle mesure la motivation à un instant « t », la motivation situationnelle étant la motivation de « l'ici et maintenant » (Vallerand & Miquelon, 2008). Notre mesure de motivation nous donnera donc un état présent de motivation. Cette motivation situationnelle n'est cependant pas indépendante des autres niveaux de motivation (contextuel et global), le niveau supérieur hiérarchique proximal étant celui qui influence le plus, ici le niveau contextuel (Vallerand, 1997). En outre, la motivation situationnelle est influencée par le contexte spécifique dont elle dépend, c'est-à-dire que la motivation situationnelle se référant à une activité éducative dépend plus de la motivation contextuelle envers l'éducation, de la même façon par exemple que la motivation situationnelle envers une activité de loisirs dépend plus de la motivation contextuelle envers les loisirs que de celle envers l'éducation (Brunel, Chantal, Guay & Vallerand, 2000). Enfin, la consigne donnée pour la passation de cette échelle était que les étudiants considèrent le cursus universitaire qu'ils suivent actuellement et se prononcent sur leur motivation envers le suivi de ce cursus. Sachant que la motivation situationnelle exerce un

effet dynamique (bottom-up et top-down) sur la motivation ultérieure et au vu de son lien avec la motivation contextuelle en éducation, nous avons donc supposé que cette mesure, bien que la motivation situationnelle soit plus instable, reflète un style de motivation semblable au style de motivation contextuelle en éducation. Nous avons considéré, dans l'interprétation des résultats, le niveau de motivation mesuré comme illustratif de la motivation envers les études suivies et traité ce niveau de motivation comme facteur de réussite.

■ **Indicateurs de motivation et caractéristiques des étudiants**

La motivation est mesurée sur une échelle de motivation situationnelle comportant quatre types de motivation. Chacune de ces dimensions est évaluée par quatre items sur une échelle de 1 à 7, le score maximal par dimension peut donc atteindre 28. Nous disposons, *in fine*, de quatre scores par étudiant. Les étudiants des trois filières considérées apparaissent majoritairement comme motivés par une régulation identifiée et une motivation intrinsèque comme il peut être constaté sur le graphique 1.

Graphique 1 - Scores moyens aux quatre dimensions de motivation (N=803)



La motivation intrinsèque compte une moyenne de 19,6 points pour seulement 9 points en moyenne pour l'amotivation. Ces résultats laissent apparaître que les étudiants en début de cursus sont motivés voire très motivés et qu'ils ont intégré les raisons de leur poursuite d'études et leurs objectifs, le niveau d'autodétermination étant élevé, par définition, dans les deux dimensions de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée. Par ailleurs, l'amotivation est la dimension enregistrant l'écart-type le plus élevé (5,6), ce qui indique que l'amotivation connaît des dispersions plus fortes autour de la moyenne et que les étudiants sont plus dissemblables sur cette caractéristique.

Cette première description nous a amenées à nous intéresser au profil des étudiants motivés (présentant une motivation intrinsèque ou une régulation identifiée, niveau d'autodétermination élevé) comparativement à ceux qui apparaissent non motivés (présentant une amotivation ou une régulation externe, niveau d'autodétermination faible, voire nul).

Nous avons ainsi observé le profil social et scolaire des étudiants selon leur motivation : les étudiants non motivés sont plus souvent boursiers, et issus de catégories sociales modestes (les enfants de cadres sont plus représentés dans les étudiants motivés, les enfants d'ouvriers plus représentés chez les étudiants non motivés). Cette répartition laisse penser que le background social exerce une influence sur la motivation à poursuivre un cursus universitaire. De la même façon, le passé scolaire semble avoir un lien avec la motivation : les bacheliers scientifiques sont plus nombreux chez les étudiants motivés alors que les bacheliers technologiques et professionnels sont plus présents parmi les étudiants non motivés. Sur le même plan, ceux qui ont obtenu une mention semblent plus motivés. Les étudiants qui accusent un retard scolaire en AES et en psychologie sont plus présents chez les étudiants non motivés. On peut penser que ces étudiants, ayant déjà été confrontés à l'échec scolaire, portent moins d'espoir sur leur parcours scolaire et relatent une moindre motivation. De façon complémentaire, il ressort des données brutes que les étudiants les plus motivés sont ceux ayant des aspirations plus élevées en termes de niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre, les étudiants non motivés sont plus nombreux à vouloir une licence, alors que les plus motivés visent plutôt un master. Dans l'ensemble, l'orientation individuelle est plus mise en avant chez les étudiants motivés.

À l'issue de ces premières observations, force est de constater que les étudiants motivés n'ont pas les mêmes caractéristiques que leurs pairs moins motivés. Leur parcours scolaire est plus linéaire et plus « brillant » dans le secondaire, leur réussite universitaire est meilleure, ils viennent en outre d'un milieu familial souvent plus favorisé. Leur aspiration est plus grande en termes de niveau d'études.

3. Effets directs et indirects de la motivation sur la réussite universitaire

■ *Effet marginal de la motivation sur la réussite en première année universitaire*

Afin d'isoler l'effet net de la motivation sur la réussite universitaire, une modélisation a été élaborée permettant de prendre en compte simultanément des facteurs se rapportant à l'étudiant (caractéristiques sociodémographiques, passé scolaire, niveau initial, conditions de vie, projet personnel). Les résultats sont consignés dans le tableau ci-après.

Les résultats montrent que la prise en compte de la motivation apporte une variation sensible qui permet de gagner 3 points de variance expliquée par rapport au modèle ne tenant pas compte de la motivation. En outre, il apparaît que le fait que l'étudiant soit motivé permet d'augmenter sa réussite de 0,6 écart-type sur l'année, soit 1,8 point de plus sur sa moyenne annuelle. Cet écart expliqué par la motivation est relativement important, il dépasse l'effet de la mention au baccalauréat ou du niveau initial de l'étudiant. Seul le fait d'être issu d'une série technologique ou professionnelle impacte plus fortement la moyenne annuelle de l'étudiant. Ce résultat implique que la prise en compte de la motivation importe beaucoup dans la compréhension de la réussite.

Si la compréhension de la réussite gagne à être interprétée à l'aune de l'effet de la motivation, il convient d'explorer plus avant la façon dont la motivation peut jouer sur les étudiants, et d'observer si son impact est identique chez tous les étudiants. L'importance de ce facteur nous amène à nous interroger plus précisément sur son rôle, à savoir si la motivation joue uniformément sur la réussite, si celle-ci est plus profitable aux étudiants scolairement faibles, moyens ou bons.

Tableau 1 - Modèle analysant la variabilité des scores en fin d'année en fonction des caractéristiques des étudiants et de leur motivation

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1		Modèle 2	
		Coef.	t	Coef.	t
Diplôme de la mère supérieur au bac	Pas de dipl./1 ^{er} cycle secondaire	-0,15	ns	-0,13	ns
	CAP/BEP	-0,06	ns	-0,08	ns
	Bac. (GT et pro)	-0,27	**	-0,24	*
	Non renseigné	-0,23	ns	-0,21	ns
Filière fréquentée : Droit	AES	0,72	***	0,74	***
	Psychologie	0,92	***	0,91	***
Bac S	Bac ES	-0,35	***	-0,34	***
	Bac L	-0,56	***	-0,54	***
	Bac techno. ou pro.	-1,19	***	-1,10	***
Pas de mention	Mention	0,59	***	0,56	***
Score au DALF		0,13	***	0,13	***
Non boursiers	Boursiers	-0,23	**	-0,17	*
Logement parents	Résid. Univ.	0,27	**	0,18	ns
	Location	-0,05	ns	-0,06	ns
	Colocation	0,27	*	0,22	ns
	Autres	-0,13	ns	-0,17	ns
	Non renseigné	-0,05	ns	-0,14	ns
Pas ou peu motivé	Motivé ou très motivé			0,60	***
R ²		48,6%		51,7%	
Constante		1,14		1,09	

Note : Pour simplifier la lecture, seules les variables significatives sont présentées. Ont été prises en compte également les variables suivantes : sexe, mois de naissance, diplôme du père, âge à l'année du bac, statut de nouveau bachelier, salarié, candidature à une autre formation que celle suivie et choix de l'université car refusé ailleurs. Elles ne figurent pas dans le tableau, le coefficient qui leur est associé étant non significatif.

■ **Un effet différencié de la motivation selon le niveau scolaire de l'étudiant**

La réussite des étudiants est très hétérogène et il est probable que selon le niveau de performance scolaire des étudiants, la motivation ait une influence différenciée. Afin de tenir compte de cette hétérogénéité, une analyse par quantile est privilégiée. Ce type d'analyse permet d'observer si la motivation exerce un rôle plus important sur les étudiants faibles scolairement, c'est-à-dire dont les résultats moyens annuels se situent dans le quart le plus faible

des notes, ou par exemple si ce rôle est plus exacerbé pour les étudiants les plus forts, appartenant au quart supérieur de la distribution de la moyenne annuelle aux examens. Ou encore si la motivation joue un rôle plus déterminant chez les étudiants scolairement moyens, elle pourrait alors être un facteur clé, dans ses implications pédagogiques, pour faire basculer les étudiants « limites » vers la réussite.

Les résultats de la régression par quantile sont présentés dans le tableau 2 où sont relatés les coefficients relatifs à la motivation sous contrôle des facteurs sociodémographiques, scolaires et des conditions de vie. Il ressort des analyses que le coefficient associé à la motivation est non significatif sur le premier décile, le fait d'être motivé ou non n'explique pas le manque de réussite des 10% d'étudiants les plus faibles. L'effet devient significatif pour le quart des étudiants les plus faibles et la motivation connaît son impact le plus important dans l'explication de la réussite chez les meilleurs étudiants (le quart supérieur).

Ces résultats semblent plaider pour interpréter la motivation comme un avantage non négligeable mais pas toujours comme un facteur conditionnant la réussite. En effet, pour les étudiants du premier quartile, le gain associé au fait d'être motivé est de 2 points, apport très important mais insuffisant pour valider les examens, le score de ce premier quartile étant de 7,05. La motivation serait par contre un atout très avantageux pour les élèves médians beaucoup plus proches de la réussite. Le bénéfice un peu plus fort pour ces étudiants (+2,4 points) du fait d'être motivé implique que la stimulation de la motivation peut être envisagée comme moyen de remédiation.

L'effet différencié de la motivation selon le niveau scolaire interroge le regard qui peut être porté sur les bénéficiaires qui pourraient être tirés d'actions ou de méthodes visant à doper la motivation. Au même titre que le tutorat, des aides qui viseraient à augmenter la motivation apporteraient *a priori* des bénéfices à ces étudiants faibles ou moyens, mais ne sembleraient pas pouvoir répondre aux problématiques des étudiants les plus scolairement en difficulté. L'absence d'effet de la motivation pour le décile inférieur des étudiants semble montrer que pour les étudiants qui sont en grave échec, la motivation n'est pas un levier suffisant d'action. Une piste d'explication envisageable serait que la majorité des cas d'étudiants très faibles dépendrait de difficultés purement scolaires et académiques. Cette hypothèse est confortée par le profil de ces étudiants appartenant au premier décile. Ils présentent un niveau initial à l'entrée à l'université sensiblement plus faible, ce niveau est le reflet d'un handicap scolaire préalable à leur cursus dans les études supérieures. Le bagage scolaire et le milieu social de ces étudiants montrent par ailleurs des caractéristiques qui ne sont pas les plus propices à la réussite.

Tableau 2 - Coefficient relatif à la motivation dans les régressions par quantile toutes choses égales par ailleurs

	Q10	Q25	Q50	Q75	Q90
Motivation	0,34 (ns)	0,64***	0,79***	0,82***	0,73***

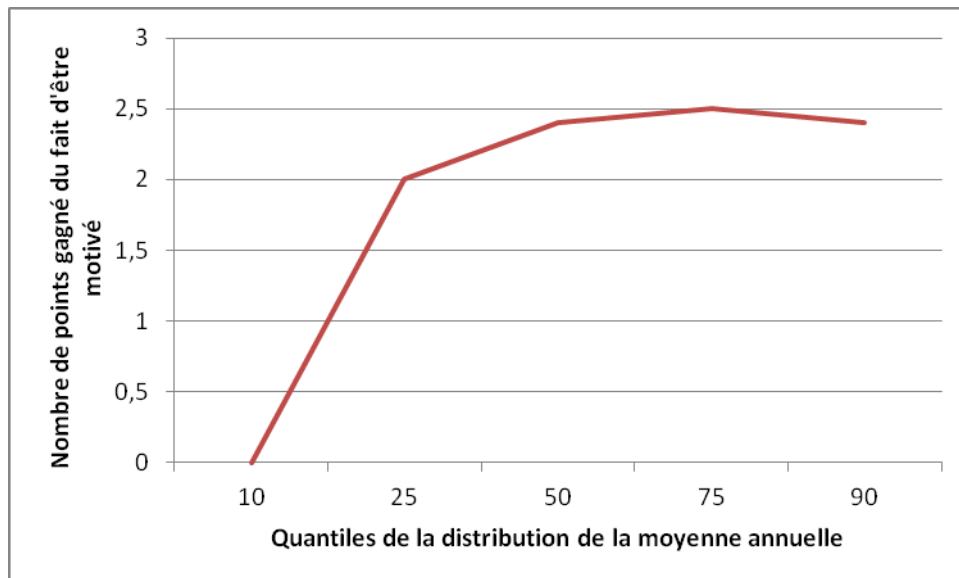
Note : les erreurs standards ont été calculées par la méthode du bootstrap avec une réplication de 20.

L'effet d'être motivé est le plus fort pour les étudiants qui se placent dans le quartile supérieur de la distribution des notes (+2,5 points) ce qui signifie que la motivation est la plus profitable pour les étudiants ayant déjà un bon niveau académique, elle serait un élément additionnel permettant aux bons étudiants d'être encore meilleurs. Tout se passe comme si la motivation avait un pouvoir de valorisation d'un potentiel scolaire déjà présent. Ce bénéfice peut être interprété à l'aune de la théorie de l'évaluation cognitive dans laquelle sont mobilisés les sentiments de compétence et d'autodétermination. Bien que la variable utilisée soit dichotomique et rassemble dans la modalité des étudiants motivés, les étudiants qui fonctionnent sur un mode de régulation identifiée et ceux qui sont intrinsèquement motivés, dans les deux cas, les comportements sont autodéterminés. Les résultats montrent que l'agissement sous-tendu par ce haut niveau d'autodétermination chez les étudiants qui ne présentent pas de difficulté scolaire est d'autant

plus rentable que leurs capacités initiales sont élevées. On peut supposer que cette plus-value obtenue par les meilleurs étudiants est le fruit de la combinaison d'un sentiment de compétence plus élevé, renforcé par des performances élevées et d'un sentiment d'autodétermination.

La tendance du poids de la motivation qui s'accroît avec le niveau des étudiants trouve un point de rupture avec les étudiants les plus brillants, ceux du dernier décile. Ces étudiants les plus performants connaissent un effet de la motivation légèrement moins élevé que les étudiants du dernier quartile. La motivation exerce toujours un rôle sur les performances mais son bénéfice redescend à 2,2 points (graphique 2). Cet effet pourrait être qualifié « d'effet plafond » de la motivation étant donné que son impact s'exerce jusqu'à un certain niveau de performance scolaire, au-delà duquel l'effet de la motivation retombe. Il peut être postulé que les étudiants les plus performants possèdent des facilités intellectuelles qui sont telles que la motivation perd de son influence sur les résultats et que ce sont les aptitudes qui vont primer.

Graphique 2 - Gain en nombre de points sur la moyenne annuelle du fait d'être motivé selon les quantiles sur la distribution des notes moyennes annuelles



Il ressort des précédentes analyses que la motivation exerce un impact sur les performances scolaires, et que celui-ci est relativement important au regard de l'impact des autres facteurs contrôlés. Cet effet de la motivation est en outre variable selon le niveau scolaire de l'étudiant. Si l'effet direct de la motivation a été exploré, cet effet va être décomposé pour vérifier si la motivation n'exerce qu'un effet indépendant ou si au contraire elle est médiatrice de l'effet d'autres variables. Nous chercherons donc à comprendre la construction de l'effet sur la réussite en analysant les effets directs et indirects de la motivation.

■ **Effets indirects de la motivation sur la réussite en première année universitaire**

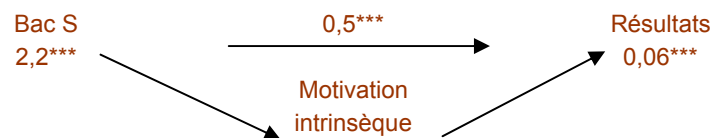
Comment interpréter cette influence plus forte de la motivation chez les meilleurs étudiants ? La motivation a-t-elle un impact seulement direct sur la réussite ? Nous allons chercher, pour répondre à ces questions, par où passe la motivation pour exercer son effet, en précisant la construction de son impact.

Le premier postulat réside dans l'influence du passé scolaire sur le degré d'autodétermination des comportements. Le sentiment d'efficacité personnelle étant une composante de la motivation et dépendant des réussites et échecs passés, il est probable que le sentiment d'efficacité personnelle puisse être en lien avec le passé scolaire, opérationnellement avec le fait d'avoir

suivi dans l'enseignement secondaire une série scientifique. L'obtention d'un baccalauréat scientifique, plus prisé, impacterait positivement le sentiment d'efficacité personnelle et dans le même sens la motivation. L'effet du passé scolaire serait ainsi médiatisé par la motivation. Une analyse en pistes causales sous Lisrel (figure 1) permet de vérifier qu'il existe une médiation partielle de la motivation intrinsèque entre la série du baccalauréat et la réussite des examens universitaires. Le fait d'être bachelier scientifique exerce en effet un impact direct significatif de 0,5***, mais exerce un impact encore plus fort sur la motivation intrinsèque (2,2***), la motivation intrinsèque étant elle-même vecteur d'une meilleure réussite.

À l'inverse, le fait d'être bachelier technologique ou professionnel (cf. annexe, figure 3) a un impact direct négatif, mais également un effet négatif indirect sur la motivation intrinsèque qui se trouve significativement amoindrie par ces parcours scolaires, tout en gardant un effet positif sur les résultats. Le passé scolaire opérationnalisé par la série du baccalauréat se traduit donc par un effet indirect qui s'ajoute à son effet direct sur la réussite. Le poids majeur du passé scolaire sur la réussite trouve dans cette médiation une part d'explication.

Figure 1- Analyse en pistes causales mettant en relation la série du baccalauréat (S), la motivation intrinsèque et la note moyenne annuelle aux examens



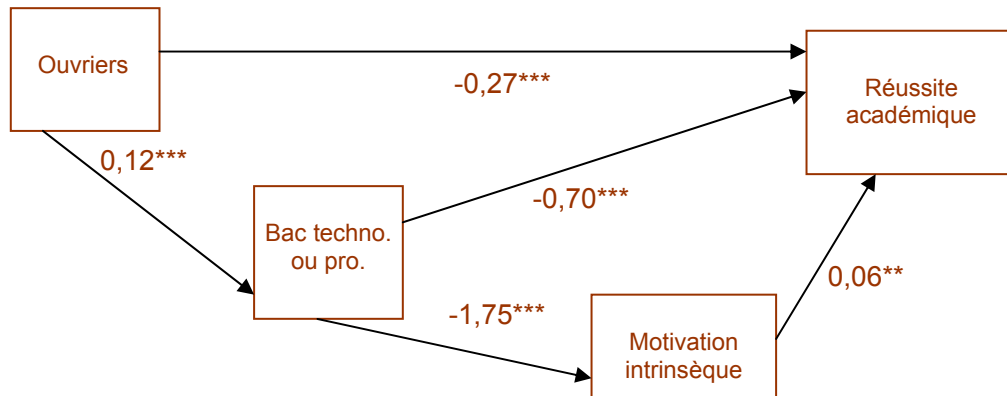
La décomposition de l'effet du passé scolaire apporte plusieurs éclairages. Le premier est que la prédominance du poids du passé scolaire n'est peut-être pas dépendante uniquement de facteurs purement scolaires. En effet, la motivation est une variable médiatrice de cet effet et explique une partie de cet effet par un effet indirect. D'autre part, les résultats permettent de mettre en exergue le fait qu'un parcours scolaire passant par une série scientifique est bénéfique, à la fois sur la réussite universitaire mais également sur la motivation intrinsèque. Cet effet du passé scolaire n'est pas univoque, au-delà d'un effet positif pour les étudiants issus de la série scientifique, il existe un effet négatif d'un parcours par les séries technologiques et professionnelles sur la motivation intrinsèque. Une interprétation possible serait que ces séries ne jouissent pas d'une bonne réputation et sont des voies considérées comme des voies de secours plutôt que comme des voies choisies. Ces séries, constituées principalement d'élèves qui ont éprouvé des difficultés et qui ont quitté un parcours en cursus général, ne sont pas propices à renforcer un sentiment de compétence, quand les élèves y sont orientés pour des causes relatives à des difficultés scolaires.

L'effet négatif des parcours scolaires technologiques ou professionnels sur la motivation intrinsèque pourrait également être interprété en fonction de la composition de ces filières qui sont plus socialement défavorisées. Cependant, les analyses en pistes causales ne montrent pas d'effet du milieu social d'origine sur la motivation intrinsèque.

L'effet du milieu social est en fait antérieur et se répercute sur la probabilité d'intégrer les séries technologiques et professionnelles. Un modèle plus complet est testé (figure 2) pour comprendre les relations entre le milieu social d'origine, la filière suivie dans le secondaire, la motivation et la réussite universitaire. Il s'avère que deux médiations partielles se succèdent, c'est-à-dire que dans un premier temps le milieu social exerce un impact à la fois sur la réussite mais également un impact indirect sur la filière suivie pendant le secondaire. Le fait d'être enfant d'ouvrier augmente la probabilité d'intégrer une filière technologique ou professionnelle et diminue la probabilité d'intégrer un cursus scientifique. Au contraire, le fait d'être enfant de cadres diminue la probabilité d'intégrer une série technologique ou professionnelle et augmente celle d'entrer en filière scientifique (cf. annexe, figures 4 et 5). Cette série caractérisant le parcours scolaire de l'étudiant est donc dépendante en partie de l'origine sociale, c'est la première médiation, dans un

second temps cette série exerce un double impact. Un effet direct et fort sur la réussite, mais aussi un effet indirect sur la motivation intrinsèque. Cette motivation intrinsèque décroît avec un parcours dans le secondaire en filière technologique ou professionnelle mais s'accroît si l'étudiant est issu d'une filière scientifique. L'effet de la filière scientifique garde un effet positif médiatisé par la motivation intrinsèque sur la réussite. La motivation intrinsèque conservant dans tous les cas un effet direct positif sur la réussite.

Figure 2 - Analyse en pistes causales mettant en relation l'origine sociale (ouvriers), la série du baccalauréat (techno. ou pro), la motivation intrinsèque et la réussite universitaire



La motivation intrinsèque est donc affectée par le cursus antérieur de l'étudiant, et l'origine sociale par répercussion n'est pas sans lien avec le niveau de motivation. Si la motivation intrinsèque favorisant la réussite des étudiants est médiatrice de l'effet du passé scolaire sur la réussite, on peut se demander également si l'amotivation qui exerce un impact négatif sur les performances scolaires est aussi dépendante du passé scolaire. Les analyses en pistes causales montrent en effet que l'amotivation est aussi affectée significativement par le passé scolaire. Les étudiants issus d'une série scientifique dans le secondaire développent moins de comportements non autodéterminés, tandis que les étudiants sortants de séries technologique ou professionnelle risquent plus d'être non autodéterminés quant à leur poursuite de la formation choisie dans le supérieur et donc par un effet indirect réduisent leur chance de réussite.

D'autres modèles causaux ont été testés afin de renforcer la validité de ceux qui viennent d'être présentés, notamment pour écarter d'autres sources de variation de la motivation, à savoir si la motivation est médiatrice d'autres facteurs. À l'issue de ces analyses, il ressort que le sexe n'influence pas la motivation intrinsèque, ni le retard scolaire, ni le fait d'être nouveau bachelier ou encore d'être boursier.

Conclusion

Les facteurs influençant la réussite de l'étudiant : son « capital » de connaissances, son niveau initial, son parcours scolaire, ses capacités cognitives et son « background » personnel exercent un impact fort ou plus indirect. La réussite cependant ne peut pas dépendre uniquement de facteurs antérieurs à l'entrée à l'université. L'étudiant est en effet un apprenant actif qui joue un rôle dans son apprentissage et sa réussite. Il s'avère, au vu des résultats, que sur le continuum de l'autodétermination, c'est la motivation intrinsèque et l'amotivation qui exercent le plus d'effet, respectivement positif et négatif, sur la réussite universitaire. Pour que le degré d'autodétermination ait un rôle significatif, il semble que l'autodétermination doive être très forte, ou à l'inverse absente. La partition des étudiants selon qu'ils soient ou non motivés montrent que la motivation permet un gain de 1,8 point sur la moyenne de première année universitaire ce qui est un avantage non négligeable, y compris au regard des caractéristiques scolaires dont il a été mentionné qu'elles sont le déterminant le plus fiable et le plus fort. Cet effet n'est cependant pas

linéaire et la régression par quantile a permis de mettre au jour un effet nul de la motivation pour les étudiants les plus faibles (premier décile) et un effet maximal pour ceux qui appartiennent au quartile supérieur. Par ailleurs, la construction de l'effet de la motivation est sous-tendue par le passé scolaire de l'étudiant, un parcours plus général et brillant augure une motivation plus forte. L'origine sociale joue pour sa part un rôle en amont sur la détermination du choix de la série dans le secondaire se répercutant indirectement sur la motivation.

Ces résultats sont encourageants pour les enseignants du supérieur qui pourraient avoir le sentiment d'un déterminisme relativement fort émanant du parcours scolaire des étudiants à qui ils enseignent. Certes l'effet du passé scolaire sur la motivation est antérieur à l'entrée à l'université et conforterait plutôt l'idée que les élèves scolairement mieux armés auraient un sentiment de compétence plus élevé favorisant une motivation intrinsèque et la réussite. Néanmoins, le gain apporté par le fait d'être motivé est conséquent et il peut être supposé qu'un travail sur le renforcement du sentiment de compétence serait favorable à la réussite. Même si celui-ci est dépendant de l'expérience antérieure scolaire, le sentiment de compétence continue de se construire tout au long du cursus y compris au cours des années dans le supérieur.

Bibliographie

ANNOOT E. (2012), *La réussite à l'université, du tutorat au plan licence*, Bruxelles, De Boeck.

BEN ABID ZARROUK S. & WEISSER M. (2013), « Les stratégies de réussite des étudiants et leur influence sur l'efficacité du tutorat. », *Recherches en éducation*, n°16, p.90-104.

BEAUPERE N., BOUDESSEUL G. & ERLICH V. (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université : comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, Paris, La Documentation française.

BRUNEL P.C., CHANTAL Y., GUAY F. & VALLERAND R.J. (2000), *D'où provient la motivation situationnelle? Analyse de l'effet Top Down en situation naturelle*, Congrès international de la Société Française de psychologie du Sport (SFPS).

CANNARD C., ENTENMANN F., PARIS S., DELMAS F. & GRAFF C. (2012), « Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°28-2.

COSNEFROY L. (2004), « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », *Revue française de pédagogie*, n°147, p.107-128.

COSNEFROY L. & FENOUILLET F. (2009), « Motivation et apprentissages scolaires », *Traité de psychologie de la motivation*, P. Carré & F. Fenouillet (éd.), Paris, Dunod, p.127-146.

COUR DES COMPTES (2012), *Rapport public annuel 2012*, Paris, Cour des comptes.

COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.

DANNER M. (2000), « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, p. 25-41.

DECI EL. (1971), « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°18.

DECI EL. & RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.

DECI EL. & RYAN R.M. (1991), « Amotivational approach to self: integration in personality », *Nebraska symposium on motivation, Volume 38 : Perspectives on motivation*, R. Dienstbier (éd.), Lincoln, University of Nebraska Press, p.237-288.

- DECI EL. & RYAN R.M. (2000), « The “what” and “why” of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, n°11.
- DE KETELE J.M. & PIROT L. (2000), « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 26, n°2, p.367-394.
- DURU-BELLAT M. (1995), « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1ère année d'université », *Savoir*, n°3, p.399-416.
- EURIAT M. & THELOT C. (1995), « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, volume 36, n°3 p.403-438.
- FENOUILLET F. & LIEURY A. (2006), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition.
- FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N. & SERE M.-G. (2003), « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises », *Recherche et formation*, n°43, p.29-45.
- FORTIER M.S., VALLERAND R.J. & GUAY F. (1995), « Academic motivation and school performance : toward a structural model », *Contemporary Educational Psychology*, n°20.
- GALAND B., NEUVILLE S. & FRENAY M. (2005), « L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir ? », *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°39, p.5-17.
- GUAY F., VALLERAND R.J. & BLANCHARD C. (2000), « On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS) », *Motivation and Emotion*, n°24.
- IGAEN (2010), *Note relative à la mise en œuvre du PRL*, Rapport 2010-091.
- LANGOUET G. (1994), *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF.
- LIEURY A. & FENOUILLET F. (1996), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2012), *Rapport 2011 Du Comité de Suivi de La Loi LRU*.
- MICHAUT C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat.
- MORLAIX S. & PERRET C. (2013), « L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire », *Recherches en éducation*, n°15, p.137-150.
- PROUTEAU D. (2009), « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 », *Note d'information 09.23*, p.1-6.
- ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.
- RYAN R.M. & CONNELL J. (1989), « Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°57.
- SARRAZIN P. & TROUILLOUD D. (2006), « Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'autodétermination », *Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation*, P. Dessus & É. Gentaz (éd.), Paris, Dunod, p.123-141.
- SIMON T. (2006), *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*, Paris, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- VALLERAND R.J. (1997), « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », *Advances in experimental social psychology*, M. Zanna (éd.), New York, Academic Press, p.271-360.
- VALLERAND R.J., FORTIER M.S. & GUAY F. (1997), « Self-determination and persistence in a real-life setting : toward a motivational model of high school dropout », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°72.
- VALLERAND R.J. & GROUZET (2001), « Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique », *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*, F. Cury & P. Sarrazin (éd.), Paris, Presses universitaires de France, p.57-95.

VALLERAND R.J. & MIQUELON P. (2008), « Le modèle hiérarchique : une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque », *Bilan et Perspectives en Psychologie Sociale*, R.V. Joule & P. Huguet (éd.), Paris, Presses universitaires de France, p.163-203.

VIAU R. (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

Annexes

Figure 3 - Analyse en pistes causales mettant en relation la série du baccalauréat (technologique ou professionnel), la motivation intrinsèque et la note moyenne annuelle aux examens

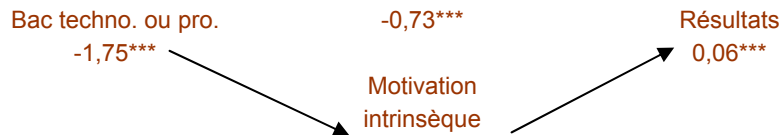


Figure 4 - Analyse en pistes causales mettant en relation l'origine sociale (cadres), la série du baccalauréat (techno ou pro), la motivation intrinsèque et la réussite universitaire

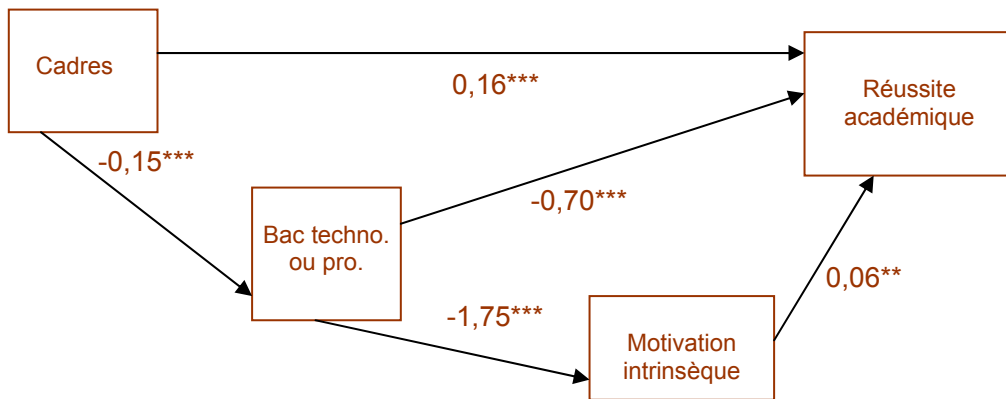
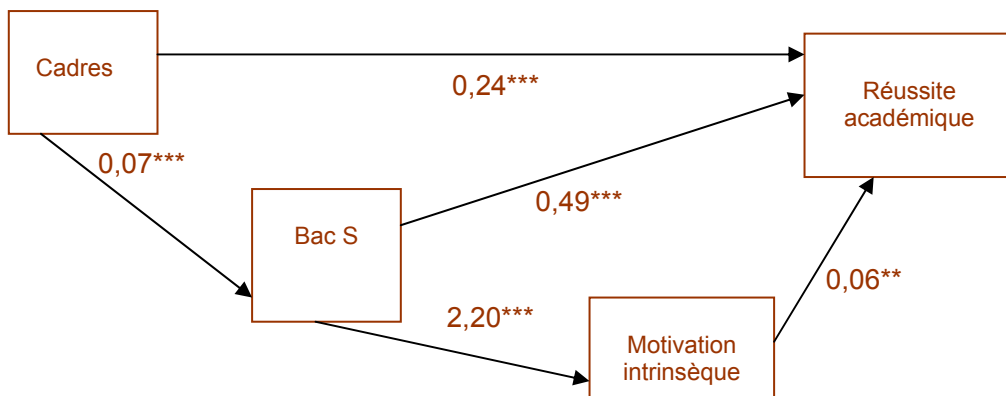


Figure 5 - Analyse en pistes causales mettant en relation l'origine sociale (cadres), la série du baccalauréat (S), la motivation intrinsèque et la réussite universitaire



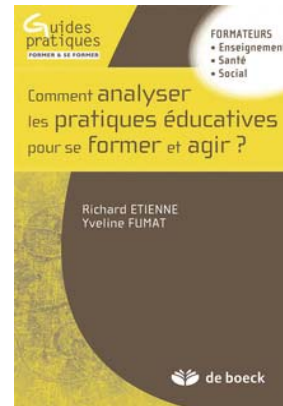
Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?

Richard Étienne & Yveline Fumat

La formation des enseignants n'a pas toujours été pensée comme une nécessité dans la tradition française de primat des savoirs. La création des IUFM (Institut universitaire de formation des Maîtres) puis l'universitarisation de la formation avec la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont marqué des étapes dans la professionnalisation du métier d'enseignant et dans la formalisation progressive de savoirs à dispenser, qui ne peuvent plus se réduire aux savoirs disciplinaires, au sens où ils qualifient les savoirs de la ou des discipline(s) à enseigner aux élèves. Pourtant les résistances (sociales, politiques, scientifiques) demeurent notamment fondées sur la doxa conservatrice que le métier de professeur ne s'apprendrait que « sur le tas ».

Le guide pédagogique que nous proposons Richard Étienne et Yveline Fumat arrive à point nommé dans un contexte tendu de tensions autour de la formation des professeurs, formation largement entamée par les réformes successives, le levier majeur – les concours de recrutement – n'ayant jamais été activé par les politiques publiques.

L'ouvrage a pour ambition d'élaborer non pas un dictionnaire de « bonnes pratiques » mais une méthode d'analyse (individuelle et collective) des situations éducatives, que tout enseignant, formateur ou responsable de formation pourra travailler à sa guise, en cheminant dans les chapitres par un parcours de lecture personnel. Car « chaque parcours est personnel et il tient compte tout autant du passé que de projets et s'inscrit dans un *kairos* (mot grec difficile à traduire mais que l'on peut relier à une opportunité) ; chaque apprentissage se fait en fonction de rencontres qui ne peuvent pas être décidées à l'avance et chaque situation enfin apporte son lot de potentialités qui sont le propre d'un apprentissage authentique » (p.14). Il s'agit bien de comprendre ces situations dans leur complexité, dans leur épaisseur humaine et institutionnelle sans chercher de solutions immédiates.



De Boeck, Guides Pratiques, 2014

L'agir enseignant requiert des gestes professionnels ajustés (p.250). Ce qui justement nécessite le détour réflexif, non seulement une exploration des enjeux singuliers de type clinique mais aussi la prise en compte problématisée de la dimension institutionnelle. Car il s'agit bien d'apprendre à faire face à l'imprévu et de sinon gérer, au moins *faire avec* l'émotion que provoque la situation. C'est tout l'enjeu de construire un habitus réflexif.

L'idée d'un nécessaire tournant réflexif dans le monde de la formation est ici relayée par un modèle, construit de trois « gradins » : la relation entre les personnes, les phénomènes de groupe et les déterminants institutionnels.

La première partie présente la construction progressive du modèle d'analyse de l'arène pédagogique, qui n'a d'autre ambition que de devenir une grille d'analyse heuristique permettant de rendre la réalité intelligible à ses pratiquants. Et l'on sait à quel point il n'est pas aisé de saisir ce qui joue derrière des situations professionnelles engageant un travail de *l'humain sur l'humain*. Ce qui est particulièrement notable dans cette partie c'est que justement ce modèle est construit « pas à pas » (p.20) déconstruisant chacun des enjeux et des implicites, étayant les propositions par des savoirs stabilisés en sciences humaines et sociales, explicitant les choix et les taxinomies.

La seconde partie consiste en le déroulement d'un dispositif d'analyse des situations dans le cadre de la formation professionnelle. La présentation commentée d'un dispositif à visée professionnel et démocratique le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative), doublée de la retranscription

intégrale d'une séance de GEASE et de son décryptage, tout autant que la présentation du travail en méta-GEASE ainsi que l'illustration par sept séances de GEASE suivie de leurs méta-GEASE plus succinctement relatées, donne de la chair et de l'humanité au compte-rendu du dispositif, utilisé en formations d'enseignants, de personnels de direction, de soin ou du social. La montée en généralité issue du travail de méta-GEASE débouche sur la nécessité de définir des classes de situations utiles au décryptage en temps réel. Mutatis mutandis, tout enseignant /formateur se retrouvera nécessairement dans l'une ou l'autre des séances relatées... celle du conflit de loyauté concernant particulièrement le recenseur de ce livre !

Forts de leur longue expérience les auteurs, dans la dernière partie de ce guide pratique auront pour objectif de former et superviser les animateurs de dispositif GEASE.

Enfin last but not least, l'ouvrage est particulièrement lisible et adapté à son lectorat : illustré de textes d'auteur courts, de mémentos pratiques, de séances de GEASE, mais aussi de fiches récapitulatives très efficaces.

Béatrice Mabilon-Bonfils

Professeure de sociologie & directrice du laboratoire École, mutations, apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise

L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques

Raymond Bénévent & Claude Mouchet

Fernand Oury (1920-1998) est un des plus grands pédagogues du XX^e siècle. Instituteur et « artisan pédagogue » (comme il aimait à dire, cf. p.338), il a été à la fois un praticien et un théoricien. A la différence de Freinet qui se méfiait des intellectuels, Fernand Oury, frère du psychiatre et psychanalyste Jean Oury (décédé le 15 mai 2014), a été en contact avec de grands penseurs français de son temps, en particulier Lacan (qui fut son analyste), Dolto, Guattari, Deligny. Critiquant aussi bien l'école-caserne que l'école-nuage, il a fondé la pédagogie sur la notion d'institution, en pensant celle-ci à partir essentiellement des concepts de la psychothérapie institutionnelle. Il se pourrait bien que l'idée d'institution et de *praxis* institutionnelle soit une idée d'avenir, non seulement pour la pédagogie, mais aussi pour les pratiques sociales et politiques, autrement dit pour l'émancipation humaine. La pédagogie institutionnelle (la PI) n'appartient pas au passé, elle est bien vivante, elle est une pédagogie pour l'école d'aujourd'hui : le livre de Raymond Bénévent et Claude Mouchet *L'école, le désir et la loi* en fait la démonstration.

Cet ouvrage de près de cinq cents pages, paru dans la collection Matrice de Jacques Pain (qui a réédité les classiques de la pédagogie institutionnelle publiés pour la première fois par François Maspero dans la fameuse « Série pédagogique » dirigée par Fernand Oury, Aïda Vasquez et Émile Copfermann) est, à ce jour, le travail le plus complet et le plus approfondi sur le parcours de Fernand Oury et sur l'histoire, les concepts et les pratiques de la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique. Ce livre est à la fois scientifique et engagé – un engagement qui ne nuit pas à la scientificité du travail. Pour faire l'histoire de la pédagogie institutionnelle d'Oury, outre les œuvres mêmes d'Oury (écrites en collaboration avec d'autres), les auteurs se sont appuyés notamment sur les ouvrages déjà consacrés à cette pédagogie, sur les livres de Raymond Fonvieille (qui fut l'autre grand acteur de la rupture du groupe parisien de l'ICEM avec Freinet), sur des inédits d'Oury (cf. par exemple, p.164, 172, 422), sur les revues pédagogiques (en particulier *L'Éducateur* – la revue de l'ICEM, *L'Éducateur d'Île-de-France* –



Champ social éditions, Collection Matrice, 2014

la revue de l'Institut Parisien de l'École Moderne (IPEM), *Éducation et techniques* – la revue du Groupe Techniques Éducatives (GTE), nom du groupe parisien après son exclusion de l'ICEM), sur les archives de Jean Oury et sur des entretiens avec Jean Oury, Joëlle Oury (la fille de Fernand) et des acteurs de la pédagogie institutionnelle (Catherine Pochet, etc.).

Ils confrontent ces différentes sources entre elles, en particulier les textes parus dans les revues de l'ICEM avec leur reprise dans les livres d'Oury (cf. p.72-74). En ce qui concerne les ruptures entre Oury et Freinet puis entre Oury et Fonvieille, les auteurs prennent parti pour Oury, mais ils s'efforcent d'établir les faits avec objectivité ; sur l'histoire du GTE, ils examinent de façon critique la version donnée par Fonvieille dans *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*.

L'école, le désir et la loi s'ouvre sur une conversation entre Jean Oury et Lucien Martin qui pose des jalons : les moments importants dans le parcours de Fernand (Hispano-Suiza, Saint-Alban, l'IMP d'Herbault, etc.), les rencontres décisives (Raymond Petit, militant trotskyste à l'usine Hispano-Suiza ; Félix Guattari, élève dans la classe d'Oury quand celui-ci débute comme remplaçant dans un lycée professionnel ; Tosquelles, Freinet bien sûr, Vasquez, Pochet, etc.) ; il se termine par un ensemble de documents photographiques, les dernières photos – un stage PI en 2012 – attestant de l'actualité de la pédagogie institutionnelle. Les deux premières parties de l'ouvrage sont consacrées à la biographie intellectuelle d'Oury et à la genèse de la pédagogie institutionnelle, la dernière partie expose les concepts et les pratiques de cette pédagogie, en particulier le système des institutions.

Bénévent et Mouchet commencent par retracer les années de formation d'Oury. Notons d'abord l'importance de l'environnement culturel

et politique lié à l'usine Hispano-Suiza de Bois-Colombes : « des sympathies trotskystes sans affiliation » (p.32), l'engagement dans le mouvement des Auberges de Jeunesse, les « caravanes ouvrières » – fréquentées aussi par Guattari (cf. l'hommage de celui-ci à Raymond Petit : *Raymond Petit et le groupe Hispano*, dans Felix Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, Maspero, 1972). Nous connaissons déjà les débuts d'Oury dans le métier d'instituteur par le récit autobiographique « Mémoires d'un âne » (*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p.49-75). Les auteurs s'appliquent à démêler dans ce récit ce qui correspond à l'expérience d'alors et ce qui relève de la reconstruction après-coup. Selon eux, Oury a terminé son apprentissage du métier plus tôt qu'il ne le dit lui-même et « il est en pleine possession des moyens que les techniques Freinet lui ont permis de découvrir dès 1953 [date de la lettre à Freinet] » (p.37). Un des apports du travail de Bénévent et Mouchet est de montrer qu'Oury est très tôt – c'est-à-dire avant la rupture avec Freinet et même pour une bonne part avant sa rencontre avec lui – en possession des éléments principaux de sa pédagogie. Lorsqu'en 1949, il rencontre Freinet, Oury est déjà un pédagogue novateur et c'est dès la période qui va de 1954 (Herbault) à 1958 qu'il met en relation la pédagogie avec la psychanalyse grâce en particulier à l'apport fondamental de Jean Oury et de la psychothérapie institutionnelle. Alors qu'il n'avait pas encore entendu parler de Freinet (« En 1945, dans ma classe, on avait fait un journal. J'avais réinventé. Jamais entendu parler de Freinet. », dit-il dans un entretien avec Martin paru dans la livraison de novembre-décembre 1982 de la revue *Esprit*), Oury expérimente (mais sans théoriser) en juillet 1940 à l'Île-Saint-Denis, commune située près de Saint-Denis où il fait ses premières expériences pédagogiques, une organisation du travail basée sur une loi de la classe et un « conseil des responsables » (réunion du maître avec les élèves responsables de la classe). En juillet 1946, il visite l'internat de La Bastide à Beau-Soucy (Essonne) ; il y prend connaissance d'une organisation complexe avec des rôles différents et il y voit une imprimerie qui est utilisée dans un but éducatif et une monnaie intérieure qui sert une fois dans l'année lors d'une foire. N'arrivant pas à importer dans sa classe une part de ce qu'il a vu fonctionner à Beau-Soucy (« Trente heures par semaine je fais taire et obéir [...] », écrira-t-il dans *De la classe coopérative...*, p.72), il cherche alors, dans une sorte de fuite, à réaliser hors de l'école ce qu'il n'arrive pas à réaliser dans l'école. Oury traverse, entre octobre 1947 et juillet 1949, une crise à la fois personnelle et professionnelle, et il se retrouve devant le dilemme : ou changer de

métier ou changer *le* métier (cf. p.53). C'est dans ce contexte qu'il rencontre Freinet, à Cannes, en 1949, lors d'un stage d'été. Le même été, il invente, à Groix, en colonie de vacances, le conseil (cette fois avec tous les enfants) ; il l'expérimente à la fois en classe (dans son CE2 de La Garenne puis dans sa classe de perfectionnement à Nanterre) et en colonie de vacances (notamment à l'IMP d'Herbault). De 1949 à 1954, Oury introduit dans sa classe les techniques Freinet et, dans le même temps, il impose dans *L'Éducateur* le thème de l'école urbaine (l'école-caserne). En 1955, après un stage au Centre de Beaumont, il prend en charge, et ce jusqu'en 1963, une classe de perfectionnement à Nanterre ; après quoi il devient, jusqu'à la fin de sa carrière, formateur d'enseignants spécialisés.

Jean Houssaye avait déjà souligné l'importance des expériences d'Oury dans les colonies de vacances (cf. J. Houssaye, « À l'origine de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances », dans Martin, Meirieu et Pain (dir.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Matrice, 2009). Bénévent et Mouchet montrent, en s'appuyant sur des écrits d'Oury en 1954 (archives Jean Oury), que l'expérience d'Herbault (1952-1955) a été décisive : Oury commence à nouer dans sa pratique et sa pensée la pédagogie, la psychothérapie institutionnelle et la psychanalyse. En septembre 1947, Jean Oury arrive à l'hôpital de Saint-Alban, en Lozère, comme interne auprès du psychiatre catalan Tosquelles (ancien militant du POUM, condamné à mort par Franco) ; en décembre 1948, il y accueille son frère qui est gravement dépressif. La psychanalyse entre alors dans la vie personnelle (décision de commencer une analyse avec Lacan) et professionnelle de Fernand Oury. Celui-ci, à Saint-Alban, découvre, outre une presse Freinet, des collectifs soignants influencés par la psychanalyse et un travail d'« aseptie de l'ambiance » (selon l'expression de Tosquelles et de Jean Oury) qui deviendra la psychothérapie institutionnelle (ce nom sera proposé par les psychiatres Daumézou et Koechlin en 1952, cf. p.122). « Dès lors, dans le sillage de son frère Jean, [...] Fernand ne cessera plus de fréquenter ces lieux [en particulier la clinique de La Borde à Cour-Cheverny], tentant de ménager des ponts entre ces deux modèles de structuration de la *praxis* qui s'ouvraient à lui simultanément : la pédagogie Freinet d'une part ; la pratique des soins psychiques en institution, soutenue par les concepts de la psychanalyse, d'autre part », écrivent les auteurs (p.107). En juin 1952, Jean Oury commence à travailler à Herbault (Loir-et-Cher), un établissement pour enfants et adolescents débiles légers ou moyens ; il y fait

venir Fernand pour encadrer la colonie de vacances de l'IMP durant l'été 1953 (l'expérience sera renouvelée en 1954 et 1955). Oury met en place la *Charte* des droits et des devoirs, le *Nylon* (du nom de ce textile solide et facilement lavable !), assemblée hebdomadaire de la collectivité, le *Permis de circuler*, institution créée par Oury dès 1951 à la colonie de La Bassine (Tarn) et qui est une première mouture du système des ceintures dans la pédagogie institutionnelle, les *TOG*, travail obligatoire gratuit, à la fois services et sanctions (sur cette confusion, cf. p.110). À Herbault, ce ne sont pas les techniques Freinet qui prédominent, mais des dispositifs démocratiques articulant loi et liberté dans la perspective d'un devenir-sujet des enfants. « L'obéissance à la loi collective, écrit Oury en 1954 à Herbault, devient non une humiliation (la preuve d'une abdication), mais un honneur (la preuve d'une possibilité de choix : ce sont les hommes qui obéissent aux lois acceptées, non les chiens. [...]). Le but des enfants et du moniteur devient commun : rendre le plus possible d'enfants libres et responsables. Faire des hommes avec des enfants. Ça s'appelle l'éducation. » (p.109-110). Ce texte semble d'inspiration rousseauiste (Oury aurait-il lu, à cette époque, l'*Émile* ?), mais les auteurs y voient surtout une influence de la psychanalyse. « L'essentiel de la révolution, de nature finalement éthique, tentée par Fernand Oury est peut-être là : non pas induire pour elle-même une mutation des comportements, mais attendre cette mutation d'un remaniement de la *motion désirante* elle-même [...] » (p.113).

Bénévent et Mouchet analysent avec finesse l'évolution d'Oury dans sa prise de conscience de ce qui est humanisant et thérapeutique dans « la classe moderne ». Ils pointent le rôle décisif de Jean Oury dans les années 1957-1958. Fernand Oury constate que sa classe est thérapeutique, mais, en bon militant de l'ICEM, il attribue cet effet uniquement aux techniques Freinet et au rapport de l'enfant au maître, alors même que, depuis l'expérience d'Herbault, il est déjà attentif à la dynamique intrapsychique de l'enfant et aux relations entre enfants. Dans son intervention lors de la réunion organisée en septembre 1957 par l'IPEM sur le caractère thérapeutique de « la classe moderne », Jean Oury déclare que les techniques Freinet sont importantes par les échanges qu'elles rendent possibles : « le plus important dans la technique Freinet, c'est peut-être la modification radicale du milieu qu'elle permet. [...] Qu'est-ce qui me semble surtout thérapeutique ? Le volume des échanges joue à mon sens un rôle prépondérant » (cité p.121). Ce qui est thérapeutique, ce sont les dynamiques relationnelles entre enfants – ce que Jean puis Fernand Oury éclairciront par les notions

psychanalytiques de transfert et d'identification. Les techniques Freinet ne sont, selon les expressions des auteurs (p.122), que « la cause occasionnelle » de l'effet thérapeutique et « la cause réelle » en est la qualité relationnelle du milieu : ce qui interdit toute fétichisation des techniques Freinet. Fernand Oury en vient à subordonner le concept d'activité à celui d'échange. « Cette classe où l'échange constitue la base de la pédagogie, écrit-il en 1958, doit être très désaliénante. » (cité p.128) Les auteurs soulignent le déplacement qu'opère Oury grâce à son frère Jean. Ils écrivent : « Les techniques Freinet, toujours nécessaires, ne le sont plus parce qu'elles sont actives ; ni parce qu'elles induisent seulement l'expression du sujet, mais parce que les échanges qu'elles supportent et qui les supportent tissent un « milieu » humain et social qui est le véritable vecteur, moyennant les dynamiques transférentielles, de leur effet thérapeutique. » (p.128-129). Approfondissant la question du pouvoir désaliénant et thérapeutique de « la classe moderne », Oury repère que c'est le conseil de coopérative (qu'il nomme pour la première fois *institution*) qui a un effet humanisant et thérapeutique : « en substituant à l'action de l'adulte celle du groupe d'enfants, la coopérative thérapeutique permet *d'influer sur les sujets chez qui la relation enfant adulte est perturbée* [souligné dans le texte]. Cette catégorie d'enfants demande chez l'éducateur des qualités de psychothérapeute qu'on ne peut demander à un instituteur. [...] Peut-être le mot instituteur va-t-il changer de sens ? Chargé d'instituer les enfants, c'est-à-dire de les adapter par l'endoctrinement ou le conditionnement à un type d'institution prévu par la société, peut-être l'instituteur va-t-il devenir essentiellement créateur d'institutions ? » écrit Oury en septembre 1958 dans la brochure de l'IPEM *Action psychologique de la coopérative dans la classe moderne* (cité p.132 et 134). Oury vient de découvrir l'essentiel de ce qui va devenir la pédagogie institutionnelle : ce ne sont ni les techniques Freinet proprement dites, ni le milieu, mais les institutions, et en premier lieu le conseil, qui ont une action humanisante et thérapeutique. L'année 1958 est donc, comme l'établissent les auteurs, l'année décisive dans la constitution de la pédagogie institutionnelle. Oury repense la coopérative et le conseil en allant au-delà de ce que Freinet lui-même en a dit ; certes il met en œuvre les techniques Freinet, mais celles-ci, dès 1958, n'ont plus dans la pédagogie institutionnelle une position architectonique. La séparation d'avec Freinet devient inévitable. Cette rupture a des raisons pédagogiques (le problème de l'école de banlieue méconnu par la majorité rurale de l'ICEM, celui de la présence de l'inconscient dans la classe) et des raisons

organisationnelles (l'absence de démocratie dans l'ICEM, le refus de Freinet de lui donner des statuts). Mais les « parisiens » se font des illusions sur l'état de leurs relations avec Freinet, ils dénie la profondeur des divergences, ils croient en la possibilité d'une discussion sérieuse. Oury et Fonvieille sont exclus du mouvement Freinet au congrès de Saint-Étienne des 25-30 mars 1961.

Le GTE se constitue en mai 1961, animé par Oury et Fonvieille (qui en devient le président). Instituteur à Gennevilliers, Fonvieille (1923-2000) a suivi une classe, à partir de la rentrée 1955, du CP au CM2, puis il prend en charge une classe de fin d'études. Le GTE s'ouvre dès le début à des non-instituteurs. Fonvieille reprochera à Oury d'avoir, avec son frère, imposé dans le GTE une orientation psychothérapeutique ; cependant, selon les auteurs, nombre de ces critiques n'ont pas été faites en 1961, mais datent seulement du moment de la rédaction de *Naissance d'une pédagogie autogestionnaire*, à savoir 1989. En lien avec des universitaires (Lapassade, Lobrot et Loureau), Fonvieille constitue en 1965, avec Bessière (un jeune instituteur de l'école de Gennevilliers) et Lobrot, le Groupe de Pédagogie Institutionnelle (GPI) qui met en relation le pédagogique avec le politique à travers l'idée d'autogestion. En 1966, le GTE se dissout. Bénévent et Mouchet retracent, dans la deuxième partie du livre, l'histoire du GTE qui échoue à se constituer en un mouvement pédagogique démocratique. En février 1962 se tient à Montry (Seine-et-Marne) un colloque du GTE auquel participent Jean Oury, « acteur dominant de ce colloque » (p.190) et Guattari. Le document pédagogique qui en est issu défend une pédagogie du groupe qui prend appui, non seulement sur la psychanalyse, mais aussi sur la théorie sartrienne des groupes dans la *Critique de la raison dialectique* et le structuralisme de Lévi-Strauss. Dans une conférence prononcée le 15 novembre 1962 et intitulée *Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique* (ce texte, publié en décembre 1962 dans *Éducation et techniques*, sera republié en 1971 par Émile Copfermann, dans la Petite Collection Maspero, dans le livre *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*), Jean Oury développe les concepts de transferts latéraux, de rapports duels et de rapports triangulaires, concepts qui seront repris par Fernand. « Un changement dans le champ du collectif de la classe, dit Jean Oury, peut entraîner un remaniement "intrasubjectif" fondamental pour l'avenir d'un enfant. [...] Il faudrait ouvrir un chapitre où nous traiterions de la notion de transfert dans le groupe avec tous les corollaires qu'on peut y trouver, depuis la dynamique des transferts latéraux jusqu'aux jeux des rapports

complémentaires, des rapports duels aux rapports triangulaires [...] » (cité p.200-201). Dans ce texte, Jean Oury ne dit pas aux enseignants, du haut de sa science psychiatrique et psychanalytique, ce qu'ils doivent faire, mais il expose, comme disent les auteurs, le « soubassement métapsychologique de l'activité pédagogique des maîtres des classes nouvelles » (p.202). À partir de 1963, les rapports avec Georges Lapassade vont accentuer les divisions à l'intérieur du GTE. Oury avait proposé à l'universitaire de faire une conférence mais celui-ci ne voulait pas se contenter de discourir, il voulait intervenir en psychosociologue critique des institutions. Georges Lapassade, dans ces années-là, défend une sociologie d'intervention, une sociologie en acte à visée subversive qui provient de la psychosociologie des petits groupes (cf. la dynamique de groupe de Kurt Lewin). L'analyse institutionnelle, telle que la conçoit Lapassade, cherche à mettre à jour, dans les groupes, ce qui est caché ou refoulé par la routinisation et bureaucratisation du groupe, pour permettre aux acteurs de s'interroger sur leur rôle et de se réappropriier le groupe. Lapassade fait parvenir au GTE un texte sur la « formation des éducateurs » intitulé *Problèmes de pédagogie institutionnelle* (cf. p.211). Oury critique vivement l'utilisation par Lapassade de l'appellation de « pédagogie institutionnelle ». L'expression aurait été inventée par Jean Oury qui l'aurait utilisée pour la première fois lors du congrès de l'ICEM de 1958, mais elle ne figure pas dans le résumé que Fernand a fait de l'intervention de son frère. C'est dans l'article de Jean Oury de 1962 (*Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique*) que l'expression de « pédagogie institutionnelle » apparaît pour la première fois dans un écrit : « j'avais proposé, il y a quelques années, le terme de "pédagogie institutionnelle", à ce courant de transformation du travail à l'intérieur de classes, pensant que ce n'est pas hasard si ces grandes architectures – hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues » écrit Jean Oury. En outre, Fernand Oury, reproche à Lapassade de ne pas prendre en compte la condition réelle de l'instituteur, une condition de « subalterne sans pouvoir » (cité p.218) et de croire que l'analyse institutionnelle pourrait suffire pour transformer cette situation. L'école-caserne ne laisse, selon Oury, aucune liberté à l'enseignant dans l'école ; celui-ci ne peut prendre des initiatives que *dans sa classe*, des initiatives mal acceptées par l'école (cf. dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, p.104-108, la distinction entre les *éléments* – sur lesquels le pédagogue peut agir – , et les *données* – qui marquent une limite à son action). En fin de compte, Lapassade, selon les auteurs, a activement contribué à rendre

irréversible l'opposition entre les deux courants du GTE. Fonvieille et Bessière vont trouver chez les « institutionnalistes lapassadiens » (Lapassade, Lobrot et Loureau) de quoi opposer aux frères Oury une pédagogie institutionnelle autogestionnaire. Mais selon Bénévent et Mouchet, Lapassade « laissait de côté les différences fondamentales existant entre des enfants, adolescents et jeunes adultes dans leur rapport à leurs enseignants et celui qu'entretiennent des formateurs et leurs collègues [en italique dans le texte] [...]. Il laissait accroire également que les élèves et leurs enseignants ont le même pouvoir de décision sur l'organisation de l'école, du lycée, de l'université que les enseignants travaillant ensemble sur la base du volontariat dans un mouvement pédagogique » (p.215).

L'arrivée de la psychologue vénézuélienne Aida Vasquez dans le GTE en 1962 va contrebalancer l'influence de Lapassade. La collaboration entre elle et Oury donne un nouvel essor au travail de création de la pédagogie institutionnelle. Engagée dans une thèse sur « l'étude des relations humaines dans la classe » (cf. p.247), Vasquez observe ce qui se passe dans les classes de membres du GTE qui l'accueillent ; elle constate que, comme elle l'écrit dans un article d'octobre 1964, « les effets thérapeutiques se situent toujours dans le cadre des activités scolaires. Le rôle du maître ne peut alors être assimilé purement et simplement à celui du thérapeute » (cité p.253 ; voir aussi p.258-261 l'intervention de Guattari lors de la conférence du GTE du 3 décembre 1964). Oury et Vasquez fondent, en 1963, au sein du GTE, le Groupe d'Education Thérapeutique (GET) pour travailler à partir de monographies d'enfants. « Ainsi en moins de deux ans et demi [...], écrivait Bénévent et Mouchet, la jeune femme qu'était Aida Vasquez s'était révélée comme un complément indispensable à l'action de l'instituteur de Nanterre ; elle avait su lui insuffler l'énergie et la confiance nécessaires pour passer, après l'épisode du GTE, des articles de revues plus ou moins confidentielles à l'édition dans une grande maison d'édition parisienne. Seront ainsi produits deux ouvrages, en 1967 et en 1971 (*Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*) qui allaient compter parmi les succès de la littérature pédagogique française de cette seconde moitié du XX^e siècle, où le duo Vasquez-Oury est indissolublement lié. » (p.254-255). Après la dissolution du GTE, Oury renonce à construire un mouvement pédagogique d'envergure nationale. Tout en participant activement aux différentes structures qui se forment (les collectifs locaux des *Champignons* GETs, le *Collectif des Équipes de Pédagogie*

Institutionnelle, Genèse de la coopérative avec des membres de l'ICEM, l'*Association vers la Pédagogie Institutionnelle*), il se consacre principalement à la rédaction d'ouvrages avec successivement Aïda Vasquez, Jacques Pain, Catherine Pochet, Françoise Thébaudin. Il devient ainsi, pour tous ceux qui s'engagent dans la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique, le référent théorique. Après avoir rencontré en 1973 Michel Amram et Fabienne d'Ortoli, il parraine, avec Françoise Dolto, l'école de La Neuville, ce qui lui offre l'occasion de concrétiser son rêve d'une école expérimentale à visée pédagogique et thérapeutique. Fernand Oury décède, à la clinique de La Borde, chez son frère, le 19 février 1998.

La troisième partie de *L'école, le désir et la loi* porte sur les concepts et les pratiques de la pédagogie institutionnelle : l'analyse institutionnelle de l'école-caserne, l'apport de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle, l'édifice des institutions, les effets de l'institutionnalisation de la classe. *Chronique de l'école-caserne* paraît en 1972. Oury (en collaboration avec Jacques Pain) y définit l'école-caserne par son gigantisme architectural, par la prédominance de la relation hiérarchique et par l'humiliation qui en résulte : l'école-caserne prépare les enfants du peuple à la soumission et au travail docile à l'usine et au bureau. Cependant, Oury ne critique l'école-caserne qu'après avoir montré, dans les deux livres écrits avec Aïda Vasquez, que d'autres pratiques pédagogiques existent dans des classes urbaines de l'école publique. « Nous avons signalé des possibilités actuelles avant de dénoncer le fait école-caserne » écrit-il dans *Chronique de l'école-caserne* (cité p.300). Oury occupe une position singulière dans les années post-soixante-huit ; il s'oppose aussi bien aux défenseurs de l'école républicaine qui contestent que l'école publique ait un rôle de reproduction des inégalités sociales qu'aux militants révolutionnaires pour lesquels aucune action de transformation de l'école n'est possible dans une société capitaliste. Il affirme l'existence à la fois de « déterminismes sociaux s'exerçant sur l'école et [d'une] autonomie relative des acteurs sociaux. » (cité p.310). Autre particularité de la position d'Oury dans ces années-là : loin de préconiser une pure et simple destruction de l'école-caserne qui ouvrirait sur une liberté laissée à elle-même, Oury dénonce violemment « l'école libérée [...] l'école-nuage, sans limite, sans lieu, sans loi » (*Esprit*, novembre-décembre 1982, cité p.326) et il s'en prend – avec une certaine injustice, selon nous – aux pédagogues libertaires et autogestionnaires (cf. dans la quatrième de couverture, la phrase suivante (de

l'éditeur ?) : « les pédagogues "libertaires" [...] qui laissent la "liberté ensauvagée" à sa propre pente autodes-structrice » ; mais, nous semble-t-il, et quelles que soient les critiques qu'on peut leur adresser par ailleurs, l'école de Summerhill et les classes de pédagogie institutionnelle auto-gestionnaires – celle de Raymond Fonvieille, par exemple – ne sont ni des déserts ni des jungles...). En fait, à travers cette critique d'une école ensauvagée, il est signifié « en creux », comme disent les auteurs, que « la libération par rapport à l'école-caserne ne vaut que si la liberté ainsi conquise se voit proposer [...] un processus concomitant d'autoélaboration. C'est en cet endroit exact que s'est situé, dans la construction de la pédagogie institutionnelle, le double impact de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle. » (p.327)

La pédagogie institutionnelle noue entre eux les trois champs constitutifs d'un milieu réellement éducatif : le champ matérialiste des techniques, le champ sociologique des institutions et phénomènes de groupe et le champ psychanalytique de la présence de l'inconscient dans la classe. Les auteurs exposent, sobrement et clairement (sans jargon lacanien et en se référant à l'ouvrage classique : le « Laplanche et Pontalis »), les concepts psychanalytiques dont font usage les théoriciens et praticiens de la pédagogie institutionnelle (inconscient, libido, pulsion, désir, Œdipe, castration, Loi, transfert, identification, sublimation) ; ils les présentent à la fois dans leur signification proprement psychanalytique et dans leurs « résonances pédagogiques » (p.329). Il ne s'agit pas, pour Oury, de vouloir que les enseignants deviennent des « maîtres-psychanalystes », mais d'éclaircir par la psychanalyse ce qui se passe dans une classe institutionnalisée. Les concepts de désir et de Loi sont les deux apports majeurs de la psychanalyse à la pédagogie institutionnelle. « Il nous arrive de résumer notre point de vue : "une pédagogie basée sur le Désir". Désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et aux maîtres d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires suppose des investissements libidinaux et leur sublimation dans le travail et le langage grâce à des institutions adéquates. » (*De la classe coopérative ...*, cité p.334 et 359). La Loi n'est pas ce qui fait obstacle au désir, elle en est au contraire l'opérateur, en obligeant l'enfant à renoncer à la toute-puissance du pulsionnel et à découvrir ses propres désirs (cf. p.338-339). Dans la pédagogie institutionnelle, où il s'agit de la classe et non de l'individu en tant que tel, l'apport de la psychanalyse passe aussi par la psychothérapie institutionnelle. La psychanalyse ne peut aider à comprendre la classe qu'à la condition d'« une

reformulation des notions en termes de groupe » et « de penser la psychothérapie en institution ». (*Vers une pédagogie institutionnelle*, cité p.331). Un des apports importants de *L'école, le désir et la loi* est d'établir avec rigueur que les « thèses, concepts ou outils majeurs de la pédagogie institutionnelle [...] plongent leurs racines dans la psychothérapie du même nom » (p.480). La psychothérapie institutionnelle apparaît pendant la Seconde Guerre mondiale quand les psychiatres Tosquelles et Bonnafé prennent conscience que les institutions de soins, telles qu'elles fonctionnent, sont pathogènes et qu'il faut d'abord soigner l'institution elle-même. La psychothérapie institutionnelle marche, selon l'expression de Tosquelles et Jean Oury, sur deux jambes, la jambe freudienne (la clinique des psychoses) et la jambe marxiste (la critique sociale des institutions) ; l'aliénation en effet est double, aliénation psychique et aliénation sociale, et l'une ne doit pas être rabattue sur l'autre (cf. p.348). Tosquelles distingue aussi (distinction fondamentale) entre établissement et institution. Un établissement est pourvu d'une administration, d'un règlement intérieur, de fonctions officielles (soigner, instruire, etc.), de statuts (le statut est la place officielle occupée par un individu, cf. p.350 : la distinction entre fonction, statut et rôle). L'institution, quant à elle, est un lieu d'échanges. Tosquelles donne l'exemple de la famille. Il y a des familles qui sont en fait des établissements (« à chacun son rôle fonctionnel ») et « il n'est pas dès lors surprenant que dans ces familles il n'y ait pas d'échanges. Or la famille a vocation d'être une institution, un lieu d'échanges économiques, sexuels et culturels. Lorsque la famille devient un établissement, il n'est pas étonnant qu'elle "produise" des enfants qui présentent un certain nombre de troubles [...] » (cité p.358). Une institution n'est donc réellement une institution que si elle favorise les échanges, que si elle est instituante d'échanges. D'où la dialectique de l'institué et de l'instituant, des « grands machins » et des « petites machines ». L'essentiel, ce n'est pas le nombre d'institutions instituées, mais le processus d'institutionnalisation qui les anime. « Il s'agit de désinstitutionnaliser-réinstitutionnaliser. Autrement dit, de créer des institutions dans l'institution, de construire des petites machines qui remettent en cause les grands machins », dit Oury en 1983 (cité p.373). L'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans la psychothérapie institutionnelle n'est donc pas fortuit, il n'est pas dû au hasard biographique (le lien familial entre Fernand et Jean Oury) ni au fait que Fernand Oury a travaillé dans une classe de perfectionnement – et l'erreur de Fonvieille a été de croire que la psychanalyse et la psychothérapie institutionnelle n'avaient d'intérêt que dans le

travail avec les « cas pathologiques » et non pas avec les enfants « normaux » des classes ordinaires. Que ce soit à l'hôpital ou que ce soit à l'école, il s'agit en fin de compte, dans des contextes différents, de la même *praxis* institutionnelle. C'est le nouage du désir, de la Loi et de l'institution qui fait de la classe un milieu humanisant et thérapeutique, un milieu éthique, porteur des apprentissages scolaires : tel est l'apport majeur de la psychothérapie institutionnelle à la pédagogie institutionnelle. Les institutions, en effet, sont des « pièges à désir », selon l'expression de Francis Imbert (*cf.* p.359) et des pièges pour l'inscription du désir dans la Loi, elles sont des tiers, opérateurs de médiatisation et de triangulation des relations. « C'est peut-être là la caractéristique de la pédagogie institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges dans et hors du groupe », écrivent Vasquez et Oury (*Vers une pédagogie institutionnelle*, cité p.361). Bénévent et Mouchet ont donné comme titre à leur livre : *L'école, le désir et la loi*. En effet, écrivent-ils, « cette mise en rapport du désir et de la Loi [...], dans la mesure où il contredit l'essence de toutes les pédagogies traditionnelles – fondées sur l'inhibition et la répression du désir par l'obligation – est la dimension fondamentale et révolutionnaire de la pédagogie institutionnelle » (p.370). Dans leur présentation de « l'édifice des institutions » (le conseil, le quoi de neuf ?, la monnaie intérieure, les lois de la classe, les ceintures, les métiers), les auteurs ne font pas simplement une description fonctionnelle des institutions, ils s'attachent à les penser, par-delà leur forme instituée, dans leur dynamique instituante. Les techniques Freinet, en tant qu'elles mettent les élèves en activité et qu'elles suscitent des échanges, sont le préalable du travail d'institutionnalisation. « Dans les lois de la classe, *l'assignation au langage* est tout simplement fondatrice » (p.379) et le « je ne me moque pas » qui, comme condition de la parole, est non négociable, « apparaît du coup comme lieu exact où les lois de classe affleurent la Loi symbolique elle-même » (p.380). Le conseil – œil, cerveau, rein, cœur du groupe-classe – selon les métaphores de *Vers une pédagogie institutionnelle* est « l'institution instituante de toutes les autres institutions » (p.364). Bénévent et Mouchet montrent, de façon nouvelle, que l'écriture occupe une place centrale dans le conseil et ils font l'hypothèse que celui-ci a une fonction de scribe et une fonction d'interprétant du groupe-classe (*cf.* p.472). On retrouve cette importance primordiale de l'écriture dans la monographie, cette pratique essentielle de la

pédagogie institutionnelle. « La monographie d'écolier : vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie », disait Lacan à Oury en 1972 (cité p.427).

L'école, le désir et la loi est désormais, nous semble-t-il, l'ouvrage de référence sur la pédagogie institutionnelle de Ferdinand Oury. Nous poserons toutefois deux questions au sujet de cette pédagogie, d'une part celle de son lien avec les techniques Freinet, d'autre part celle de son rapport avec les didactiques. La pédagogie institutionnelle, écrivent les auteurs, « entérine intégralement l'apport de la pédagogie Freinet, à la fois dans sa visée et dans ses outils » (p.480) ; mais Oury disait aussi en 1983 qu'« on peut remplacer le journal scolaire par des cerfs-volants ou un atelier de mécanique, à la limite par n'importe quoi » (cité p.372). La *praxis* institutionnelle s'appuie-t-elle nécessairement sur les techniques Freinet ou bien peut-elle s'adosser à toute technique susceptible de mettre les élèves en activité et de susciter des échanges ? La pédagogie institutionnelle crée, grâce aux institutions, un milieu éthique vecteur du désir d'apprendre, mais Oury ne s'interroge guère sur les apprentissages eux-mêmes. La pédagogie institutionnelle est-elle indifférente aux didactiques ? Ou bien y a-t-il la possibilité d'un regard « institutionnel » sur les dispositifs d'apprentissage (par exemple sur les dispositifs de débat en sciences, en français, en éducation morale et civique) ?

La pédagogie institutionnelle de Ferdinand Oury est vivante, comme en témoignent non seulement l'école de La Neuville, mais aussi des écoles publiques qui fonctionnent entièrement selon les concepts et pratiques de la pédagogie institutionnelle, par exemple l'école de Javrezac en Charente et l'école polyvalente de la rue Pajol dans le 18^e arrondissement de Paris (*cf.* sur ces deux établissements publics, Charlotte Hess et Valentin Schaepelynck, « Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle », dans *Tracés*, n°25, 2013). À l'école de La Neuville, « les élèves s'emparent d'une loi de réciprocité des échanges, autre référence à F. Oury, écrivent François Jacquet-Francillon et Camille Suzanne Savio, dans « Notre visite du 28 mars 2013 à l'école de la Neuville » (*Le Télémaque*, n°44, 2013. [...]) Car ce qui nous a frappés, dans les réunions auxquelles nous avons assisté, c'est que toute personne y est à la fois, actuellement ou virtuellement, aidée et aidante, destinataire et destinatrice, questionnée et questionneuse, objet et sujet de la réflexion collective, etc. » Dans ce moment, où le ministère de l'Éducation nationale remet l'éducation morale au programme, il serait bon de relire Oury, car, comme le dit très justement François Jacquet-Francillon, dans son

article « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale » (*Le Télémaque*, n°23, 2003), « malgré les apparences, les livres de Fernand Oury sont des ouvrages complets d'éducation morale en régime démocratique. » Enfin, il y a, nous semble-t-il, une actualité sociale et politique de l'idée d'institution et de *praxis* instituante, comme le montre le long chapitre intitulé « La praxis instituante » du récent livre de Pierre Dardot et Christian Laval, *Commun – Essai sur la révolution au XXI^e siècle* (La Découverte, 2014). « Il faut accepter d'apprendre intellectuellement et politiquement d'un mouvement qui a d'emblée inscrit la question de la création de l'institution au cœur de sa réflexion et de sa pratique : la Psychothérapie institutionnelle (« PI » par abréviation) » écrivent Dardot et Laval dans *Commun* (p.445). Redisons avec Fernand Oury : « peut-être [le professeur] va-t-il devenir essentiellement créateur d'institutions ? »

Jean-Marc Lamarre

Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires

Jacques Bernardin

Le point sur... Pédagogie est une collection destinée « aux étudiants en sciences de l'éducation, aux étudiants en formation pour l'enseignement et aux enseignants du terrain » selon l'éditeur, De Boeck. L'ouvrage de Jacques Bernardin propose une synthèse, en 136 pages, des recherches qui ont exploré le rapport au savoir et à l'école. Cette synthèse mêle des éléments de l'histoire des idées qui permettent de comprendre l'émergence de ce qui est devenu un champ de recherche autonome depuis une trentaine d'années, une présentation des principaux paradigmes de ce champ, et des résultats d'enquêtes empiriques. L'auteur, président du Groupe français d'éducation nouvelle, est un spécialiste de l'entrée dans l'écrit à l'école, associé à l'équipe CIRCEFT - ESCOL (Université Paris 8).

L'introduction expose les questions dont sont parties des recherches qui entendaient dépasser à la fois la sociologie critique de la reproduction, par l'école, des inégalités sociales et l'hypothèse d'un « handicap socioculturel » des enfants des classes populaires : les effets du social sont-ils si systématiques ? Quelle place a le sujet dans la production de son histoire ? Le destin scolaire serait-il scellé d'avance ?

Ce dépassement s'est ancré dans une démarche visant à prendre en compte le versant subjectif de l'expérience scolaire : le rapport au savoir, le rapport à l'école, le rapport à l'écrit des élèves... et ce qui les influence, de la socialisation familiale aux pratiques enseignantes.

Le premier chapitre réinscrit la notion de rapport au savoir dans sa filiation historique, en montrant comment elle est née d'une exploration des « impensés de la sociologie critique » (p.17) et a donné lieu à une série d'élaborations théoriques et de tentatives définitives à mesure que les chercheurs avançaient, grâce aux enquêtes de terrain. Dans la clarification de la notion, un saut qualitatif important a été franchi au début des années 1990 par l'équipe ESCOL, avec la distinction entre le volet identitaire et le volet épistémique du rapport au savoir : « (l'équipe) parle de rapport identitaire au savoir quand celui-ci prend sens par référence à des modèles identificatoires, des attentes, à la vie qu'on veut mener, au métier que l'on veut faire. [...] Le rapport épistémique au savoir se définit



De Boeck, Collection *Le point sur...* 2013

en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : qu'est-ce que savoir ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Quel but vise-t-on ? Qu'est-ce que cela implique comme posture de l'apprenant ? Et quels moyens convient-il de mettre en œuvre pour y parvenir ? » (p.22). Le chapitre s'appuie sur quelques-unes des premières enquêtes empiriques majeures qui, parce qu'elles s'intéressaient à la subjectivité des élèves face à l'école, aux savoirs et à l'apprendre ont contribué à montrer que « ce qui fait la différence » entre les élèves qui réussissent et ceux qui échouent n'est pas, *in fine*, strictement imputable à leur origine sociale, mais bien à un rapport à l'école plus ou moins instrumental, plus ou moins chargé de sens.

Le second chapitre opère un déplacement d'abord vers les recherches sur le rapport au langage, puis vers celles sur le rapport à l'écrit, le rapport à l'école étant conditionné par le fait que les savoirs scolaires sont des savoirs fondés en raison écrite. Si, comme l'a postulé Jack Goody, l'écriture est une « technologie de l'intellect » au sens où il est impossible de dissocier le contenu véhiculé du véhicule lui-même (la forme graphique), et si le propre de l'écriture est de favoriser l'abstraction, la rationalité et la réflexivité, on comprend que le rapport à l'écrit de l'élève va être au cœur de sa maîtrise, ou non, de situations scolaires qui nécessitent une mise à distance du réel pour le penser, par un « traitement cognitif » (p.44) des objets, langagiers ou non. Le chapitre présente un certain nombre d'enquêtes, qui, de l'entrée dans l'écrit telle qu'elle s'opère en cours préparatoire (CP) aux nouveaux lycéens contemporains, ont mis en lumière des pratiques sociales de référence et des engagements dans les activités scripturales (en réception, lecture, comme en production, écriture) contrastées socialement, permettant d'avancer dans la reconnaissance des éléments différenciateurs devant l'écrit.

Après avoir présenté les caractéristiques du rapport à l'école des jeunes de milieux populaires, le troisième chapitre cherche à comprendre comment la famille influence le rapport à l'écrit, les mobiles d'apprendre et le rapport épistémique au savoir, et pourquoi les pratiques pédagogiques contemporaines telles qu'observées dans les classes en transformant l'enfant en élève, intègrent, ou non, ces éléments de différenciation. Le corpus empirique présenté provient d'enquêtes réalisées en maternelle et en primaire. En maternelle, les conclusions auxquelles est parvenu le groupe de chercheurs autour d'Élisabeth Bautier, est que les interactions « ne permettent pas aux élèves non familiers des usages scolaires de construire le véritable sens ni la spécificité du langage scolaire » (cité p.98), pour partie parce que les objets d'apprentissage restent dans l'implicite, pour partie parce que le cadre des activités reste flou (et privilégie le « faire » sur « l'apprendre ») et *in fine* parce que l'individualisation des activités, pensée pour aider les plus fragiles, contribue à leur isolement et à leur retrait plus qu'à leur réussite. En élémentaire, les travaux du réseau Reseida ont montré que l'illusion de la transparence des situations, des objectifs d'apprentissage et du sens des activités, parce qu'elle laisse dans l'ombre les enjeux cognitifs, laisse entendre qu'il suffit de « faire » pour réussir, ce qui est loin d'être le cas, notamment quand l'individualisation de l'aide apportée par l'enseignant produit des rapports aux savoirs et aux tâches scolaires très différents selon les élèves, « de véritables "contrats didactiques différentiels" propres à accroître les différences » (p.103).

On le voit, l'enjeu de l'ouvrage est triple : montrer de quoi est né le déplacement de l'analyse macrosociologique qui conduisait au fatalisme pédagogique à des analyses investiguant « les relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir » (p.21) ; comprendre, ce qui, dans le rapport à l'écrit des élèves, peut engendrer la difficulté scolaire ; voir comment les pratiques enseignantes peuvent, quand elles n'identifient pas assez clairement ce qui « fait la différence » avec ces élèves éloignés de la culture scolaire/culture écrite peuvent contribuer à aggraver, plutôt qu'à minimiser, les effets différenciateurs.

Au titre des remarques conclusives, on notera qu'on reste par contre un peu sur sa faim quant à la notion de « milieux populaires ». Jacques Bernardin pointe justement que « Nouveaux besoins sociaux, structures scolaires, dynamique d'établissement, effet de contexte : l'ensemble de ces éléments infléchit les destinées singulières, témoignant des limites des logiques explicatives

de la macrosociologie » (p.16), faisant implicitement référence au fait que les recherches sur le rapport au savoir, soucieuses d'intégrer l'élève comme sujet, c'est-à-dire comme acteur, sont nées d'une volonté de dépasser le pessimisme pédagogique auquel pouvait conduire une lecture réductrice de Bourdieu et Passeron. Il reste par contre trop discret sur la notion même de « milieux populaires », dont on ne sait pas bien comment elle a évolué depuis la formulation de la théorie de la Reproduction, et qui reste, du coup, nébuleuse. De même, à défaut d'être traité, car tel n'était pas l'objet de cet ouvrage, on aurait aimé que soient mentionnées, à titre de pistes de recherche, les évolutions d'un rapport à l'écrit (et y compris à l'écrit scolaire, en toute hypothèse) bouleversé par les nouvelles technologies, et le développement de ce qui est désormais connu sous le terme de littératie médiatique multimodale, dont participent pleinement les élèves des milieux populaires.

Dans le même ordre d'idée on regrette un peu le glissement, qui est sans doute ici insuffisamment problématisé, entre le « rapport au savoir » et le « rapport à l'école », notamment parce que l'expérience scolaire est loin de se réduire à l'expérience d'un certain type de savoirs, les savoirs scolaires, et qu'il se joue à l'école bien d'autres choses.

On reste de même un peu perplexe sur l'optimisme pédagogique conclusif, car on a parfois le sentiment que l'auteur nous dit implicitement qu'il faudrait, et qu'il suffirait que les pratiques enseignantes ordinaires intègrent ce que l'on sait désormais de « ce qui fait la différence » entre les élèves pour procéder à ce « décapage lucide et exigeant des éléments faisant obstacle à la démocratisation scolaire et à l'émancipation des élèves » (p.121). Lui-même formateur de futurs enseignants, est bien placé pourtant pour voir à quel point la pratique enseignante se réalise « sous contraintes », et il a d'ailleurs très bien pointé à plusieurs reprises le leurre que peuvent constituer les pédagogies centrées sur l'activité (faire pour faire) ou encore l'individualisation des démarches d'apprentissage (qui bénéficient probablement moins aux élèves qui en auraient le plus besoin). Bref, on aurait aimé, sans que cela ne débouche sur une disculpation des enseignants, que soit davantage pointé l'ensemble des choix institutionnels qui fonctionnent comme autant d'injonctions et conduisent les enseignants à faire ce qu'ils font (ou ce qu'ils peuvent, d'ailleurs).

Il n'en reste pas moins que l'ouvrage a toute sa place dans la bibliothèque de l'étudiant ou de l'enseignant. Alors même que le champ du « rapport au savoir » est désormais parfaitement balisé et que ses principaux acquis devraient en

principe faire partie de la culture commune des enseignants, notamment parce que les recherches qui se réclament de ce champ ont pointé la nécessité de la vigilance face aux malentendus sociocognitifs et au caractère discriminant de certaines pratiques enseignantes, les dernières données de l'enquête PISA nous rappellent à quel point le chemin de la réduction des inégalités scolaires reste long à parcourir.

L'ouvrage est à cet égard bienvenu, car il est accessible, dans une distance pourtant difficile à trouver entre érudition et vulgarisation excessive. L'approche est rigoureuse, le style net, clair et concis, bien que le format de la collection ne rende pas justice à la richesse des enquêtes empiriques qui ont permis depuis les années 1990 d'avancer dans la connaissance de ce rapport au savoir et que l'auteur connaît bien. Il constitue donc aussi un point de départ pour le lecteur curieux de trouver des pistes de lecture.

Marie Salaün

*Professeur d'université,
Centre de Recherche en Éducation de Nantes*

Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Lille 3

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Sylvie GUIONNET, Ingénieur d'édition, Université de Nantes

Membres du comité éditorial

Céline CHAUVIGNÉ (Maître de conférences, Université de Nantes)

Edwige CHIROUTER (Maître de conférences, Université de Nantes)

Sylvain DOUSSOT (Maître de conférences, Université de Nantes)

Guillaume DURAND (Maître de conférences, Université de Nantes)

Yves DUTERCQ (Professeur, Université de Nantes)

Pascal GUIBERT (Maître de conférences, Université de Nantes)

Magali HERSANT (Professeur, Université de Nantes)

Bruno LÉBOUVIER (Maître de conférences, Université de Nantes)

Christian ORANGE (Professeur, Université Libre de Bruxelles)

Thérèse PEREZ-ROUX (Professeur, Université de Montpellier)

Marie SALAÜN (Professeur, Université de Nantes)

Annette SCHMEHL (Maître de conférences, Université de Nantes)

François SIMON (Maître de conférences, Université de Nantes)

Isabelle VINATIER (Professeur, Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006