



Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire Émergence d'un genre scolaire disciplinaire

Pascal Dupont

► To cite this version:

Pascal Dupont. Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire Émergence d'un genre scolaire disciplinaire. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2010. Français. <tel-00975803>

HAL Id: tel-00975803

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975803>

Submitted on 23 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

**Délivré par Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)
Discipline ou spécialité : Sciences du Langage**

**Présentée et soutenue par
Pascal DUPONT**

Le 24 septembre 2010

Titre :

**Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire
Émergence d'un genre scolaire disciplinaire**

JURY

BUTLEN Max, Maître de Conférences en Langue et Littérature françaises,
Université de Cergy-Pontoise

CHABANNE Jean-Charles, Professeur de Sciences de l'Éducation, Université
de Montpellier 2

DOLZ-MESTRE Joaquim, Professeur Ordinaire de Sciences de l'Éducation,
Université de Genève

GRANDATY Michel, Professeur de Sciences du Langage, Université de Toulouse
2 Le Mirail

LAFONTAINE Lizanne, Professeure de Sciences de l'Éducation, Université de
Quebec en Outaouais

Ecole doctorale : Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition
(CLESCO)

Unité de recherche : URI OCTOGONE, EA 4156, Laboratoire Jacques Lordat

Directeur(s) de Thèse : **Michel GRANDATY**

Rapporteurs : **Jean-Charles CHABANNE, Lizanne LAFONTAINE**

Dédicace

À ma femme, Corinne, sans l'aide de qui rien n'aurait été possible

À mes fils, Valentin et Benjamin

Remerciements

À **Michel Grandaty** qui m'a accompagné tout au long de cette recherche pour sa patience, sa disponibilité, son soutien constant. Ses conseils pertinents et attentifs m'ont été précieux, ainsi que son ouverture d'esprit et sa bonne humeur ;

Aux **enseignants maîtres-formateurs** et **professeurs stagiaires** qui m'ont accueilli dans leur classe. Sans eux et leur confiance, cette recherche n'aurait pas été possible ;

Aux **élèves** des classes d'Onet le Château et de Millau en Aveyron ;

Aux membres du jury qui ont accepté de porter un regard sur mon travail, **Lizanne Lafontaine** et **Jean-Charles Chabanne** rapporteurs de ma thèse, **Joaquim Dolz-Mestre** et **Max Butlen** qui en ont été les examinateurs ;

À tous mes collègues du groupe de recherche pluridisciplinaire du **GRIDIFE** de l'IUFM Midi-Pyrénées avec qui les échanges ont toujours été d'une grande richesse. Je dois beaucoup à ses séances de travail collectif ;

À l'ensemble des **formateurs** de L'IUFM Midi-Pyrénées et des **maîtres-formateurs** des différents départements de l'académie avec lesquels je travaille depuis de nombreuses années pour la formation des maîtres parce qu'enseigner est un métier qui s'apprend.

Table des matières

Avant -propos	2
Introduction	6

PREMIÈRE PARTIE

Approche historique, institutionnelle et épistémologique de l'objet de recherche	13
Introduction	14

Chapitre 1

L'oral et les échanges à l'école primaire (fin du 19^{ème} siècle à 1995)	17
1.1 Plus d'un siècle entre écrit et absence	17
1.1.1 L'oral et la matrice disciplinaire du français	17
1.1.2 Le statut de l'oral dans les instructions officielles du début du 20 ^{ème} siècle	19
1.1.3 Les échanges maître-élèves	21
1.2 Le tournant communicatif des années soixante	23
1.2.1 Les évolutions du système éducatif français	23
1.2.2 Le plan de rénovation de l'enseignement du français	26
1.2.3 Les activités de communication dans les IO des années soixante	28
1.2.4 Les types d'échanges et leur champ de référence	30
1.3 Retour de l'écrit et incertitudes d'un enseignement de l'oral dans les années 80	32
1.3.1 Le hiatus entre injonctions, recherche et pratiques de classe	32
1.3.2 La préséance de l'écrit dans la matrice disciplinaire du français et les IO	34
1.3.3 La maîtrise de la langue et la transversalité de l'oral	36
1.3.4 Les obstacles à un enseignement de l'oral	38

Chapitre 2

La reconnaissance de l'oral et les échanges à l'école primaire	40
2.1 Vers une didactique de l'oral : la nouvelle place donnée aux échanges en classe dans les années quatre-vingt-dix	40
2.1.1 Les grands niveaux de traitement des enjeux relatifs à l'oral	40
2.1.2 De nouvelles références théoriques	42
2.1.3 Des objets d'enseignement formalisables	45
2.2 La structuration du champ des échanges dans les années deux mille	47
2.2.1 La légitimation de l'enseignement de l'oral	48
2.2.2 La reconfiguration de la matrice disciplinaire du français	49
2.2.3 La prise de parole publique et l'émergence de formes scolaires de débat	52
2.2.4 Des objets d'apprentissage à la professionnalité des enseignants	54
2.3 Les échanges oraux à l'école primaire : du dialogue au débat	55
2.3.1 L'évolution des focalisations sur les échanges en classe dans les programmes	56
2.3.2 Le spectre des formes scolaires du débat dans les programmes	60

Chapitre 3	
La lecture de la littérature à l'école primaire	65
3.1 La littérature et l'école	65
3.1.1 Absence de la discipline littérature et pratiques scolaires	65
3.1.2 La constitution d'un répertoire d'œuvres pour la jeunesse	69
3.1.3 La littérature de jeunesse et l'institution scolaire.....	72
3.2 La littérature à l'école	74
3.2.1 La légitimation de la discipline littérature à l'école	75
3.2.2 Les orientations d'une approche littéraire à l'école	76
3.2.3 Une rupture avec les représentations traditionnelles de l'apprentissage de la lecture : le débat interprétatif littéraire	81

DEUXIÈME PARTIE

Point de vue et méthodologie adoptés	86
---	----

Introduction	87
---------------------------	----

Chapitre 1

Un point de vue didactique	88
---	----

1.1 Le débat interprétatif littéraire un nouveau lieu d'intervention didactique	88
--	----

1.1.1 Un objet didactique inédit	88
--	----

1.1.2 Un genre scolaire disciplinaire	90
---	----

1.2 Le débat interprétatif littéraire, une multiplicité d'approches didactiques	91
--	----

1.2.1 Les didactiques de l'oral	91
---------------------------------------	----

1.2.2 Incidences de ces orientations quant à la discipline du français et à la littérature	92
--	----

1.2.3 La didactique de la littérature à l'école primaire.....	94
---	----

1.2.4 Didactique de la littérature et activités langagières.....	94
--	----

1.2.5 Éloignement et convergences de ces approches didactiques possibles.....	95
---	----

1.3 Le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire	97
--	----

1.3.1 Un genre scolaire disciplinaire flou	98
--	----

1.3.2 Connaître et reconnaître le débat interprétatif littéraire	99
--	----

1.3.3 Le débat interprétatif littéraire, un événement langagier singulier	100
---	-----

1.3.4 L'enseignement du débat interprétatif littéraire	100
--	-----

1.3.5 Le débat interprétatif littéraire, des repères pour la formation ?.....	101
---	-----

1.3.6 Récapitulatif des objectifs généraux de la recherche	102
--	-----

Chapitre 2

Les choix méthodologiques	103
--	-----

2.1 Aspects méthodologiques de la recherche	103
--	-----

2.1.1 Épistémologie et pratiques réelles	103
--	-----

2.1.2 Circularité de la méthodologie de recherche.....	104
--	-----

2.1.3 Une méthodologie d'essence qualitative	105
--	-----

2.1.4 Une méthodologie d'essence comparatiste	108
---	-----

2.2 La constitution des corpus	109
---	-----

2.2.1 Présentation des corpus recueillis	109
--	-----

2.2.2 Les aspects déontologiques et scientifiques concernant le choix des enseignants... ..	111
---	-----

2.2.3 Les aspects institutionnels de la constitution des corpus	112
---	-----

2.2.4 Les aspects relatifs à la transcription des corpus oraux	113
--	-----

TROISIÈME PARTIE

Les genres, un cadre conceptuel intégrateur pour l'élaboration d'un modèle descriptif didactique du débat 115

Introduction 116

Chapitre 1

Le genre dans le domaine de la didactique 117

1.1 Qu'est-ce qu'un genre ? 117

1.1.1 La définition du concept de genre par Bakhtine 117

1.1.2 Les propriétés des genres selon Bakhtine 120

1.1.3 Les intérêts du concept de genre d'un point de vue didactique 123

1.1.4 Les limites du concept de genre d'un point de vue didactique 125

1.2 La métaphore du genre outil 126

1.2.1 Des outils pour enseigner 126

1.2.2 Propriétés communes du genre et de l'outil 128

1.2.3 Du concept de genre au méga-outil du genre scolaire oral 130

1.3 La modélisation des genres 132

1.3.1 Principes et finalités de la modélisation des genres 133

1.3.2 Le modèle didactique du genre scolaire du débat régulé 134

1.3.3 Du genre scolaire au genre scolaire disciplinaire du débat 138

Chapitre 2

Le genre du débat dans le domaine de la didactique de la littérature 144

2.1 De nouvelles lignes de partage 144

2.2 Les relations dans le couple compréhension/interprétation 146

2.2.1 Un rapport d'exclusion entre compréhension et interprétation 146

2.2.2 Un rapport hiérarchique entre compréhension et interprétation 147

2.2.3 Un rapport d'inclusion entre compréhension et interprétation 148

2.2.4 Un rapport dialectique entre compréhension et interprétation 149

2.2.5 Mise en regard des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation 150

2.2.6 Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation 151

2.3 L'œuvre littéraire, objet de la lecture et du débat 152

2.3.1 Le champ de la littérature de jeunesse 152

2.3.2 Œuvres littéraires, compréhension et interprétation 154

2.4 La relation de l'élève lecteur à l'œuvre littéraire 156

2.4.1 Le sujet lecteur 156

2.4.2 Les postures de l'élève sujet lecteur 158

Chapitre 3

Le genre du débat interprétatif littéraire, lieu d'intervention didactique 161

3.1 Le méga-outil du genre scolaire disciplinaire 161

3.1.1 Le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire 161

3.1.2 Le genre scolaire oral, lieu d'intervention didactique 163

3.2 Les composantes génériques disciplinaires du débat interprétatif littéraire 164

3.2.1 Le dispositif d'apprentissage 165

3.2.2 Les types de débat littéraire 167

3.3 Les composantes génériques langagières du débat interprétatif littéraire 168

3.3.1 Le genre outil d'enseignement/apprentissage : médiations et cadre coopératif 169

3.3.2 Le genre, émergence d'un objet de discours : interaction et conduites discursives 172

3.3.3 Le genre, la production langagière : les textes du débat 175

3.3.4 Le modèle descriptif didactique du genre du débat interprétatif littéraire 176

QUATRIÈME PARTIE

La mise à l'épreuve du modèle descriptif didactique du genre du débat interprétatif littéraire 179

Introduction générale 180

Chapitre 1

Étude des composantes génériques langagières du débat en littérature 182

Introduction 182

1.1 Présentation des séances du premier corpus 183

1.1.1 Les deux classes lisent Le Petit Chaperon Vert, une saynète en deux actes de Cami 183

1.1.2 Place du débat dans le parcours de lecture littéraire 184

1.1.3 Les enjeux du débat interprétatif littéraire 186

1.1.4 Synthèse 1 : les composantes génériques disciplinaires des débats 187

1.1.5 La délimitation du corpus..... 187

1.2 La mise à l'épreuve du genre, outil d'enseignement/apprentissage 189

1.2.1 Les médiations relatives à la tâche disciplinaire 189

a) Comment la tâche disciplinaire est-elle engagée ? Quantité, fonction et localisation des énoncés des enseignants 189

b) Comment la tâche disciplinaire est-elle guidée ? Usages de la modalité interrogative 190

1.2.2 Les médiations relatives à la gestion de la tâche langagière 192

a) L'orientation de la tâche langagière 192

b) L'engagement dans la tâche langagière 194

c) La conduite de la tâche langagière 196

1.2.3 Synthèse 2 : le genre, outil d'enseignement/apprentissage 200

1.2.4 L'enseignant et le cadre coopératif 201

a) Place et rôle de l'enseignant dans la construction du cadre coopératif..... 201

b) Les effets de l'orientation de l'activité des élèves 203

1.2.5 Les élève et le cadre coopératif 204

a) Place des élèves dans l'échange 204

b) Progression de l'échange 205

1.2.6 Synthèse 3 : le genre, outil d'enseignement/apprentissage 208

1.2.7 À quelles conditions le genre scolaire disciplinaire devient-il outil d'enseignement/apprentissage..... 209

a) Orientation de l'action langagière commune 209

b) Fixation des significations de l'activité 211

1.3 La mise à l'épreuve du genre, l'émergence d'un objet de discours 212

1.3.1 La structure de l'interaction 213

a) La circulation de la parole et les enchaînements du dialogue 213

b) Asymétrie et symétrie des échanges 215

1.3.2 L'interaction, espace langagier coopératif 215

a) La construction de l'échange : dialogue et polylogue..... 215

b) L'interaction, aire de négociation des significations 219

1.3.3 Les conduites discursives 221

a) La longueur et le degré de complexité des énoncés produits..... 221

b) Les conduites discursives utilisées par les élèves 224

c) L'enracinement des conduites discursives dans des mondes de référence 228

1.3.4 Synthèse 4 : le genre, émergence d'un objet de discours..... 229

1.3.5 Comment le genre se constitue-t-il en objet de discours ?..... 230

a) Structure de l'interaction et espace langagier coopératif 230

b) Conduites discursives 231

1.4 La mise à l'épreuve du genre, les productions langagières	233
1.4.1 Les écrits de travail	233
a) Les écrits témoins.....	234
b) Les suites anticipées.....	236
1.4.2 Le texte dialogal du débat	237
1.4.3 Les outils langagiers de tissage du texte dialogal	239
1.4.4 Les postures de lecture littéraire.....	241
a) Les phases/postures projetées	242
b) Les déplacements de postures	243
1.4.5 Synthèse 5 : le genre, les productions langagières	245
1.4.6 Quels sont les genres produits ? Répondent-ils aux enjeux du genre ?.....	245
a) Les textes du débat.....	246
b) Textes et postures de lecture littéraire	246
1.5 Conclusion	247

Chapitre 2

Étude de l'investissement par les enseignant du méga-outil du genre du débat interprétatif littéraire

Introduction	252
2.1 Présentation des séances du second corpus	253
2.1.1 Les deux classes lisent des œuvres littéraires parodiques	253
2.1.2 Les textes choisis.....	255
2.1.3 La mise en place des séances	257
2.2 La prise en compte des composantes génériques dans la première séance : l'investissement du méga-outil	258
2.2.1 La planification de l'activité d'enseignement	259
a) Le titre de la séance.....	260
b) Objets d'enseignement et compétences visées	260
c) Le rôle de l'enseignant	262
d) Le dispositif	263
2.2.2 Synthèse 1 : l'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté : deux logiques d'action a priori	264
2.2.3 La gestion en temps réel des composantes du genre	266
a) Le genre objet d'apprentissage ?.....	267
b) Les composantes génériques privilégiées	269
c) Des composantes génériques contre productives	277
2.2.4 Synthèse 2 : tensions entre logique d'action et pratiques réelles dans l'interaction	283
2.2.5 L'auto-analyse par les enseignants de ce temps d'enseignement	285
a) Les représentations du genre scolaire disciplinaire.....	285
b) Compétences mobilisées et obstacles repérés.....	290
2.2.6 Un premier état de l'appropriation du méga-outil du genre scolaire disciplinaire... ..	293
2.3 Modifications de l'organisation de la pratique et des représentations des enseignants par l'action située	294
2.3.1 Les prescriptions des enseignants	294
a) La séquence et la structure de la séquence.....	294
b) Les objets d'enseignement programmés	295
c) La gestion prévisionnelle des séances.....	296
d) Le dispositif et les types de débat	297
2.3.2 Synthèse 4 : les ajustements des logiques d'action des deux enseignants	299
2.3.3 L'actualisation des pratiques des enseignants	301
a) Les objets d'enseignement déclarés	302
b) La conduite des séances	308

2.3.4 Synthèse 5 : les logiques d'action et les ajustements de l'organisation des pratiques des deux enseignants	313
2.3.5 L'auto-analyse par les enseignants des séances 2 et 3	317
a) Organisation des pratiques et objets d'enseignement visés	317
b) Réussite des débats	318
2.3.6 Synthèse 6 : Un second état de l'appropriation du méga-outil du genre scolaire disciplinaire à l'issue de la séquence.....	319
2.4 Conclusion	321
Conclusion générale	324
Table des figures et des tableaux	332
Table des annexes.....	333
Bibliographie	334

Avant-propos

J'ai d'abord enseigné une dizaine d'années en école primaire comme instituteur, puis j'ai repris des études de linguistique et de lettres modernes pour devenir professeur de français en collège et en lycée. Un de mes objectifs, pendant toutes ses années, a été d'essayer de transmettre ma passion des livres à mes élèves. Un programme de littérature n'existant pas à proprement parler à cette époque à l'école primaire, et la littérature de jeunesse prenant tout juste son envol, j'ai privilégié le contact avec de nombreux textes et les échanges autour des livres à partir d'animations d'un coin lecture, que je voulais le plus vivant possible, et de rencontres avec des classes de maternelle à qui mes élèves présentaient de différentes façons des albums ou des histoires « sans images ». Devenu professeur de lettres, j'étais impatient de partager avec mes élèves mes lectures et mes découvertes. Mais la lecture d'œuvres imposées, privilégiant une approche critique, souvent très éloignées de leurs préoccupations et de leur univers culturel, sur lesquelles un travail était à fournir, les motivaient peu, d'autant que beaucoup d'entre eux se trouvaient souvent déjà en difficulté quant à leur maîtrise de la langue et aux apprentissages scolaires en général. Mon expérience acquise à l'école primaire m'a été utile et j'ai repris des activités de médiation : spectacle et mise en scène de théâtre, exposition sur un genre comme le fantastique, présentation de livres par un tiers invité ou débat autour de films et de livres.

Formateur à l'IUFM, essentiellement pour l'école primaire, tout en approfondissant les domaines de l'apprentissage de la lecture, de l'expression écrite, de l'étude de la langue ou du développement du langage chez le jeune enfant, j'ai continué à promouvoir à la fois des activités de médiation comme les défis lecture par exemple, donnant une large place aux échanges, et la construction de parcours de lecture qui permettent d'explorer un texte sans l'épuiser. Ainsi, les notions de construction d'un rapport aux livres et de partage de la lecture m'apparaisaient, de part mon expérience, capitales, le rôle de l'école n'étant pas uniquement d'apprendre à lire mais de préparer et de continuer cet apprentissage en amenant les élèves à développer des pratiques autonomes de lecture ; sachant qu'au-delà de la lecture plaisir, on peut penser qu'un élève qui ne lit pas seul ne domine pas vraiment le savoir lire ce qui entraîne des conséquences négatives sur l'ensemble de la scolarité. Les programmes de l'école primaire française de 2002, réaménagés en 2007 puis 2008 allaient

ouvrir de nouvelles perspectives à la fois quant à la lecture d'œuvre littéraire et aux échanges qu'elle pouvait susciter.

De fait, ces programmes de l'école primaire française de 2002 s'ouvraient sur un double pari que doit gagner en permanence le système éducatif. Celui de l'égalité des chances : c'est à l'école que se construit l'esprit des enfants, qu'ils prennent leur élan et que s'installe leur volonté de réussir. Et celui de l'excellence pour tous : il s'agit de donner le meilleur à chaque enfant. En écho à la définition de ces missions fondamentales de l'institution scolaire, étaient présentées les priorités de ces programmes. En premier lieu, la maîtrise de la langue française, notre « maison commune », sans laquelle un enfant est « évincé, blessé, humilié, et par conséquent exclu »¹(2002, p. 8). Puis en seconde place, l'initiation à une culture littéraire et artistique qui doit permettre de réduire l'inégalité culturelle et par voie de conséquence l'inégalité sociale qui en résulte. Ces priorités généreuses, fortement ancrées dans l'idéal républicain, s'appuyaient en outre sur des recherches récentes en didactiques notamment dans le domaine du français dans lequel se faisaient jour deux grandes nouvelles orientations épistémologiques : l'apparition du paradigme de la lecture littéraire et un enseignement explicite de l'oral de la maternelle au CM2, orientations maintenues dans les programmes de 2007, puis de 2008.

Ainsi, les objectifs du cycle 3 de l'école primaire mettent l'accent sur la maîtrise des discours d'un point de vue énonciatif et pragmatique, les échanges verbaux dans la classe étant spécifiés à travers la notion de genre : prise de parole en public, participation à des dialogues collectifs, débats. Dans les différentes situations de travail évoquées, l'oral est désigné à la fois comme un moyen d'enseignement pour l'enseignant, comme un moyen d'apprendre pour les élèves, et comme un objet d'apprentissage. Les programmes postulent de plus, une relation forte entre oral et littérature. D'une part, ils justifient la lecture littéraire par sa relation à l'oral : « La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent². » (2002, p. 157) ; la littérature contribuant par un processus d'acculturation à nourrir la conversation ordinaire des élèves. D'autre part, l'oral n'a plus simplement pour fonction de vérifier la compréhension d'un texte dans un jeu de

¹ Les citations des programmes de 2002 font référence à la première édition préfacée par Jack Lang, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, parue aux éditions CNDP/XO.

² Introduction des programmes du cycle des approfondissements.

question/réponse, il est le lieu de l'interprétation des textes, le creuset unissant solidairement l'expression du sujet lecteur, l'émergence d'impressions et de nouvelles significations, une communauté discursive. L'apparition concomitante de la lecture littéraire et des genres oraux dans les programmes est donc le produit d'un double déplacement, celui de la compréhension vers l'interprétation et un dialogue entre texte et lecteurs ; celui d'une approche communicative essentiellement expressive à un enseignement de l'oral à travers des séances spécifiques.

Si le débat interprétatif littéraire est présenté comme un puissant moyen d'investigation des textes et d'approche de l'interprétation dans les différents documents prescriptifs ministériels, il n'a pas été clairement défini. Ceci est dû au fait qu'historiquement la notion de débat dans un contexte scolaire est apparue tardivement et ne peut s'appuyer sur une tradition empirique construite et avérée. De plus, le débat implique des échanges entre maître et élèves régis par des pratiques sociales spécifiques qui diffèrent des échanges routiniers en classe et dans lesquelles les protagonistes de l'interaction doivent apprendre, petit à petit, à se situer afin de gérer conjointement ce contexte discursif. Enfin, reste à cerner des objets d'apprentissage qui se construiront par l'expérience, le partage, l'appartenance à une communauté discursive. Le débat interprétatif littéraire ne peut se réduire uniquement à un apprentissage technique : il doit permettre d'échanger des idées, de confronter des points de vue de manière argumentée, de rencontrer des textes, des livres, des auteurs et les lectures d'autrui. Au-delà d'une simple discussion, il pose la question de l'articulation entre des usages de la langue et un objet de discours qui ne renvoie pas à des connaissances normées comme dans d'autres champs disciplinaires mais à des visées exploratoires et heuristiques.

Depuis quelques années, dans les IUFM, se sont mis en place des formations sur l'oral, non seulement à l'école maternelle mais aussi à l'école primaire, et sur la lecture littéraire pour les enseignants du premier degré, tant en formation initiale qu'en formation continue. Cependant, nombre de ces enseignants hésitent encore à mettre en œuvre des débats interprétatifs littéraires comparativement à d'autres activités comme la lecture en réseaux qui, elle, rencontre un réel succès dans les classes ou du moins témoignent de difficultés récurrentes. Interrogés sur ce point, les enseignants font état de deux obstacles majeurs : la difficulté de gérer ce type d'échange en dégagant un espace dans lequel les élèves parlent entre eux, et l'orientation de l'action didactique qui doit conjuguer plusieurs

approches (l'oral, la lecture, la littérature). Quant à ceux qui s'efforcent de pratiquer régulièrement cette activité avec leurs élèves, ils font souvent part d'une certaine insatisfaction : les élèves participent, les échanges sont souvent intéressants mais qu'en reste-t-il vraiment ? Les élèves ont-ils appris quelque chose ? Il faut dire que si le débat interprétatif littéraire est devenu une rubrique très fréquente dans différents manuels scolaires de français, les outils à destination de l'enseignant manquent cruellement, le guidage pédagogique se réduisant le plus souvent à un simple questionnaire sans que l'activité elle-même et ses enjeux soient véritablement définis.

C'est l'ensemble de ces constats, qui initialement, ont motivé mon projet de recherche.

INTRODUCTION

Le point de départ de notre projet de recherche est précisément daté par la parution des textes officiels définissant les programmes d'enseignement de l'école primaire en France en 2002. Ces programmes réorganisent en profondeur la discipline du français³ en faisant émerger notamment un nouveau domaine, celui de la littérature et en identifiant clairement l'oral comme un objet d'enseignement et non seulement comme un outil de communication. Parmi la diversité des approches préconisées pour aborder les textes littéraires, figure en bonne place le débat interprétatif littéraire, objet didactique inédit, dont l'importance est soulignée de façon constante dans les différents textes officiels et documents d'accompagnement. Celui-ci, emblématiquement, se trouve au confluent de la lecture littéraire et de l'oral. Nous nous plaçons donc dans une perspective didactique dans la mesure où nous nous interrogeons sur ce genre prescrit, inscrit dans un champ disciplinaire circonscrit, à la fois comme outil d'enseignement/apprentissage⁴ utilisé par les enseignants, mais également comme objet d'apprentissage lui-même pour les élèves.

Cette perspective de recherche, didactique, implique non seulement d'établir un lien avec telle ou telle discipline universitaire mais également de faire référence aux disciplines scolaires enseignées et à ce que l'historien Guy Vincent (1980, et al. 1994) a formalisé à travers le concept de « forme scolaire ». Cette forme scolaire lui permet de désigner les modes d'organisation et de structuration des contenus disciplinaires et de leurs enseignements/apprentissages (découpage et rangement des savoirs dans des disciplines distinctes, institution d'un espace-temps scolaire et d'une progression des apprentissages). Nous entendrons donc par discipline scolaire un ensemble de savoirs qui en constituent le fondement, leurs modalités d'enseignement, les textes prescriptifs qui en désignent les

³ Par commodité, nous utiliserons le terme « français » pour désigner la discipline scolaire bien que cette appellation ait pu varier dans le temps : langue et éléments de littérature (1882), langue française (1887), français (1972), maîtrise de la langue (1992), langue française et éducation littéraire et humaine (2002)

⁴ Nous utilisons le signe « / », non pour désigner une relation d'équivalence dans le couple enseignement et apprentissage mais pour indiquer une relation. Certains auteurs comme Chartran, préfèrent utiliser le trait d'union pour indiquer qu'il existe un lien intrinsèque entre ces deux pôles didactiques.

objectifs et la nomment, et les cadres théoriques (qu'ils soient scientifiques ou politiques) qui l'orientent.

A ce titre, JF Halté (1992, p. 10 et 39) indiquait déjà que le français ... « n'est pas tout à fait une discipline comme les autres ». Il souligne qu'« il n'y a pas de correspondance précise entre le français comme matière et le découpage disciplinaire des savoirs », les relations entre ces deux ordres, discipline savante/discipline scolaire, pouvant être variables (Reuter & Lahannier-Reuter, 2004) relativement à leur symétrie (à une discipline scolaire correspondant plusieurs disciplines savantes), et à leur modalité (sélection des théories, des objets, des modes de contextualisation). D'autre part, le français est une discipline plurielle centrée sur des champs conceptuels délimités, celui de l'écriture, de la lecture, de la littérature, de l'orthographe, de la grammaire, de l'oral, etc., délimitant à leur tour des secteurs didactiques : on parle communément de didactique de la lecture, de l'oral, de la lecture littéraire, etc.

Comme le fait remarquer G. Legros (2004), on ne voit donc pas du côté des savoirs savants « quelle discipline pourrait coiffer l'ensemble des activités de français », d'autant que la dimension langagière des apprentissages est transversale et est aussi le véhicule de l'ensemble des disciplines enseignées⁵. Enfin, les contenus de l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire se caractérisent par l'articulation entre des savoirs et le développement de compétences qui ont pour finalité générale la production et la réception des discours oraux et écrits en relation avec les pratiques sociales existantes de la langue maternelle ; la transmission de valeurs éthiques et esthétiques ; la construction de « rapport à » : rapport avec la langue, avec l'aimer lire, avec la littérature, etc.

A partir de ce constat, nous avons fait le choix de préférer à une présentation descendante de notre recherche, des savoirs constitués aux savoirs enseignés et appris (pour reprendre le sous-titre : « Du savoir savant au savoir enseigné », du célèbre ouvrage d'Yves Chevallard)⁶, une démarche ascendante et située. C'est-à-dire que nous avons choisi d'envisager notre étude tout d'abord à partir du point concret qui en constitue l'objet, en l'occurrence ici, le débat interprétatif littéraire didactiquement inédit et

⁵ Claudine Garcia-Debanç (2001) cite comme disciplines universitaires de référence plurielles et concurrentes : la littérature, la littérature comparée, les sciences du langage, la sémiotique, la sociologie des pratiques culturelles ...

⁶ Yves Chevallard, (1985), *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné* – Grenoble, La Pensée Sauvage.

emblématique ; et de son inscription dans son lieu spécifique de production (l'école, la classe), mais aussi de son instant de production (temporalité institutionnelle, temporalité des programmes, temporalité didactique d'une séance).

Les programmes français de l'école primaire ont spécifié les débats par leur fonction dans les différents champs disciplinaires. C'est ainsi qu'il est question de « débat réglé » dans lesquels la classe organise et régule la vie collective ou de « débat sur l'interprétation »⁷ d'un texte littéraire. Si le débat réglé est un objet didactique qui a été identifié avant la parution des programmes de 2002⁸ et qui renvoie à des pratiques pédagogiques déjà anciennes⁹, le débat interprétatif, ne fait pas pour sa part, référence à un modèle didactique déjà existant ou à des pratiques solidement établies à l'école primaire comme la dictée ou encore l'enseignement de la grammaire¹⁰. Les contours de sa pratique demeurent flous pour nombre d'enseignants ce qui en fait « un lieu problématique » (Dubois-Marcoin & Tauveron, 2008) du point de vue de sa nature et de ses finalités et « une activité périlleuse » (ibid.) du point de vue de sa gestion par l'enseignant et les élèves. Le terme lui-même semble avoir été forgé à l'occasion de ces programmes¹¹. Les textes officiels instituaient donc ici, en le nommant, un nouvel objet didactique qui n'avait été pris en charge que de façon partielle par la recherche en didactique.

C'est pourquoi, pour décrire et comprendre les conditions de son émergence, il nous a tout d'abord paru nécessaire d'adopter une approche historique afin d'analyser comment l'évolution de l'institution scolaire, de la discipline français, des programmes, des pratiques de travail à et sur l'oral ainsi que de la place donnée à la littérature ont amené les prescripteurs à déclarer le débat interprétatif comme objet d'enseignement/apprentissage.

⁷ Le terme de « débat interprétatif » apparaît en tant que tel dans le document d'accompagnement paru en 2003, *Lire et écrire au cycle 3*, (pages 28 et 30). CNDP

⁸ Le genre du débat comme pratique nécessaire pour la participation citoyenne démocratique a été défini didactiquement par De Pietro et al. en 1997 dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux*, et en 1998 par Dolz et Schneuwly dans leur ouvrage, *Pour un enseignement de l'oral, Initiations aux genres formels à l'école*, paru aux éditions ESF

⁹ Par exemple depuis longtemps la pédagogie Freinet donne une place importante à la régulation des relations inter-personnelles et de groupe dans la classe à travers des dispositifs comme le « Quoi de neuf ? », les « conseils », les « réunions coopératives ».

¹⁰ Les programmes de 2002 proposent d'organiser des débats interprétatifs dès l'âge de cinq ans.

¹¹ A notre connaissance, le terme « débat interprétatif » n'apparaît pas dans la littérature pédagogique et didactique avant février 2002, date de parution des programmes.

Une fois objet déclaré et prescrit, le débat interprétatif demande à être circonscrit pour être enseigné / appris, ce qui renvoie à un double enjeu, celui de sa reconnaissance en tant que forme scolaire afin de le rendre visible et explicite ; et celui de la professionnalité des enseignants qui pour en conduire l'enseignement / apprentissage doivent être à même de créer des situations d'apprentissage et de les conduire dans le temps réel de l'enseignement en faisant face à l'imprévisibilité inhérente aux échanges oraux.

Notre étude des conditions d'émergence du débat interprétatif littéraire nécessitait donc l'élaboration d'une modélisation descriptive permettant de rendre compte de la complexité de l'objet considéré ancré à la fois dans les domaines de l'oral et de la lecture littéraire, et pouvant se traduire par des traces empiriquement observables. Pour ce faire nous nous sommes fondés sur différents travaux didactiques notamment ceux de l'équipe de recherche Genevoise du GRAFE¹² qui travaille depuis de nombreuses années sur la notion d'outil et la modélisation des genres ; et sur les travaux du groupe de recherche INRP « Oral »¹³ dont la conclusion porte sur la détermination de lieux d'intervention didactiques. Nous avons également pris en compte les travaux des didacticiens de la lecture littéraire relativement à la réception des textes (Poslaniec 2002, Rouxel 2002, Soulé, Tozzi & Bucheton 2008) et à la mise en place d'un travail explicite sur l'interprétation des œuvres littéraires (Tauveron, 1999, 2001, 2002, 2004).

Cette étude des conditions d'émergence du débat interprétatif littéraire nécessitait également de pouvoir le saisir dans la dynamique de la classe. Le débat interprétatif littéraire prescrit dans les programmes français du cycle 3 depuis 2002, prescription reprise dans les programmes de 2008, fait partie des activités scolaires que les enseignants déploient lors de séances de littérature. Il importe donc de décrire comment il est mis en scène, construit et négocié dans les pratiques réelles en acte des enseignants et des élèves.

Notre recherche se propose donc de décrire et de comprendre l'émergence du genre du débat interprétatif littéraire à partir d'un triple questionnement :

¹² Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

¹³ Dont le rapport final de recherche a été coordonné par Grandaty, M & Turcot, G.

- Quelles configurations et reconfigurations successives de la matrice de la discipline du français à l'école primaire ont pu conduire les prescripteurs à instituer le débat interprétatif littéraire ?
- Quelle unité d'analyse utiliser pour le « reconnaître », c'est-à-dire rendre compte des composantes constitutives disciplinaires et langagières qui le caractérisent, et de leur dépliage lors de séances de classe ?
- Comment les pratiques de classe elles-mêmes génèrent et actualisent les composantes du débat ?

Pour apporter des éléments à notre troisième question, deux types de corpus ont été recueillis. Le premier est constitué par l'enregistrement vidéo et la transcription d'une séance de débat mise en œuvre dans deux classes de cycle 3. Ces séances ont été réalisées à partir d'un scénario de parcours de lecture commun à deux enseignants mais sans qu'aucune consigne préalable ne leur ait été donnée. Cette première étude de cas a pour objectif de mettre à l'épreuve la catégorisation descriptive de l'unité d'analyse construite a priori. Une seconde étude de cas, cette fois longitudinale, a été constituée comprenant l'enregistrement et la transcription de trois séances menées dans deux classes à partir de trois œuvres littéraires communes, ainsi que les fiches de préparation des enseignants et des questionnaires oraux qui ont été réalisés après chacune des séances. Ce second corpus a pour fonction d'analyser comment les enseignants investissent les composantes disciplinaires et langagières du débat pour planifier et conduire des séances.

Ce projet de recherche a pris naissance au sein des travaux du groupe de recherche pluridisciplinaire de l'IUFM Midi-Pyrénées – École interne de l'Université Toulouse 2 le Mirail de l'ERT 64 du GRIDIFE¹⁴ co-dirigé par Claudine Garcia-Debanc et Marie-France Carnus dont les principaux axes sont l'épistémologie des disciplines, l'étude des pratiques observées et déclarées, la construction de modules pour la formation initiale et continue des enseignants. Il s'inscrit plus particulièrement dans une opération relative à la création et à la gestion d'un contexte discursif dans une séance d'enseignement et au développement de l'expertise professionnelle pour la construction des apprentissages langagiers

¹⁴ Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et de la Formation des Enseignants.

Notre étude est essentiellement à visée descriptive et compréhensive sans l'arrière-plan d'une volonté de transformation de la mise en oeuvre de débat pendant le temps de recherche. Elle s'articule en quatre parties.

La première partie est consacrée à une approche historique, institutionnelle et épistémologique qui justifie le choix de notre objet d'étude. Elle retrace les changements sociaux et institutionnels, l'évolution des programmes, les apports des théories de référence qui ont favorisé et légitimé l'émergence de la forme scolaire du débat interprétatif littéraire dans les années deux mille. Le chapitre 1 se focalise sur les phases de disparition et de résurgence de l'oral à l'école primaire, et les formes d'échanges en contexte scolaire jusque dans les quinze dernières années. Le chapitre 2 s'ouvre sur la naissance d'une didactique de l'oral qui initie une réflexion sur la formalisation d'objets d'enseignement et la professionnalité des enseignants. C'est dans ce contexte qu'apparaît dans les programmes français de l'école primaire une présence massive de la parole publique et de formes scolaires variées du débat dans différentes disciplines scolaires dont la littérature. Enfin, le chapitre 3 dresse un état des lieux de la lente constitution de la littérature en discipline scolaire à l'école primaire, des grandes orientations d'une approche littéraire à l'école et de la rupture d'avec les représentations traditionnelles de l'apprentissage de la lecture que représente la proposition du débat interprétatif littéraire.

Dans la deuxième partie, le point de vue et la méthodologie adoptés sont précisés. Le premier chapitre indique les assises sur lesquelles nous nous appuyons pour notre étude : l'épistémologie, la recherche, les pratiques de classe ; et la pluralité des champs didactiques dont peut relever notre objet, d'où la nécessité de l'inscrire dans un cadre intégrateur, le genre. Le deuxième chapitre aborde la question des problèmes des méthodes d'investigation liées à l'oral et éclaire nos choix, celui d'une méthodologie circulaire, d'essence qualitative et comparatiste. Nous exposons ensuite différents aspects relatifs à la constitution des corpus recueillis.

A partir du point de vue développé dans la partie précédente, est présenté dans la troisième partie un cadre conceptuel intégrateur pour décrire notre objet d'étude, celui du méga-outil du genre scolaire disciplinaire en tant que lieu d'intervention didactique. Le premier chapitre définit le concept de genre d'après les travaux de Bakhtine et en souligne l'intérêt didactique. Puis, nous revenons sur l'introduction de ce concept dans le champ didactique à travers la métaphore du genre outil qui a permis la modélisation du débat

comme genre scolaire et envisageons l'existence de genres scolaires disciplinaires. Le second chapitre inscrit le genre du débat dans la discipline de la littérature en relation avec des finalités d'apprentissage spécifiques dans le domaine de la lecture et avec un objet, l'œuvre littéraire. Pour finir, nous dégagons dans le troisième chapitre les composantes génériques disciplinaires et langagières du débat en littérature afin de construire un modèle descriptif didactique du débat interprétatif littéraire.

La quatrième partie met à l'épreuve des pratiques de classe la modélisation élaborée a priori. L'étude de cas du premier chapitre a pour fonction de mieux cerner la catégorisation descriptive de l'unité d'analyse constituée par le modèle du genre. Elle porte plus particulièrement sur la description et la compréhension des séances au regard des composantes génériques langagières du genre scolaire disciplinaire oral. L'étude de cas longitudinale du second chapitre aborde la question de l'investissement par les enseignants des composantes disciplinaires et langagières du genre afin de créer et de gérer des séances d'apprentissage. Nous observons en quoi l'action située des enseignants modifie les représentations qu'ils se font du débat interprétatif littéraire.

A l'issue de notre travail, nous nous interrogerons sur la traduction concrète qu'il serait possible de lui donner dans la formation des enseignants et l'enseignement des genres scolaires disciplinaires.

PREMIÈRE PARTIE

**Approche historique, institutionnelle et
épistémologique de l'objet de recherche**

Introduction

En France, l'une des caractéristiques frappantes des programmes de 2002 du cycle des approfondissements est leur organisation autour de deux grands domaines généraux : « la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique - avec des enseignements maintenant plus ancrés dans leurs disciplines de référence, qui fournissent à chacun les bases d'une culture équilibrée » (MEN, 2002, p. 155)¹⁵. Cette organisation conduit à l'effacement de l'étiquette générique disciplinaire « français » qui fait place à une trilogie. Le domaine transversal de la maîtrise du langage et de la langue française inclut le domaine langue française et éducation littéraire et humaine dans lequel sont distingués deux champs disciplinaires relatifs au français, la littérature (dire, lire, écrire) qui apparaît pour la première fois en tant que discipline dans les programmes du primaire et acquiert ainsi une légitimité bien que beaucoup plus tardive qu'au collège et qu'au lycée, et l'observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire).

Une seconde caractéristique de ces programmes, tout aussi frappante, est la place accordée à l'oral, à la fois au sein des disciplines et en tant qu'outil transversal. Il est de fait significatif que, dans la présentation des objectifs de ces programmes, l'ensemble des activités de français fassent systématiquement référence au couple oral/écrit comme on peut le constater à maintes reprises : « La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, **à l'oral comme à l'écrit**, est l'objectif essentiel de l'école primaire », « Au cycle 3, aucun des différents aspects de la maîtrise du **langage oral et écrit** ne doit être négligé » (Ibid., p.165-166, c'est nous qui soulignons). Il s'agit à l'école de développer « l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme » (Ibid., p. 165). Pour répondre à cet objectif, les programmes 2002 du cycle 3 insistent particulièrement sur la prise de parole publique et les dialogues collectifs ce qui suppose une certaine systématisme des activités ainsi que leur formalisation progressive : « Par exemple, prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait, ne s'improvise pas. » (Ibid., p. 168).

¹⁵ Les citations des programmes de 2002 font référence à la première édition préfacée par Jack Lang, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, parue aux éditions CNDP/XO.

Ces programmes, tout en donnant une place beaucoup plus importante qu'auparavant à la littérature et à l'oral, ont le souci d'apporter des outils d'analyse et des outils pratiques aux enseignants : « La méthode qui a présidé à l'élaboration des programmes de l'école primaire fait souffler un esprit nouveau. Jusqu'ici les programmes se bornaient à l'énoncé de notions et de connaissances. Les nouveaux programmes insistent sur les démarches à mettre en œuvre. »¹⁶ (Ibid., 2002, p. 13). Ainsi, les deux grandes orientations nouvelles du français à l'école primaire sont accompagnées par deux colloques organisés par la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) qui se déroulent coup sur coup dans le courant de l'année 2002¹⁷.

La présentation des actes du premier colloque¹⁸ souligne la nécessité d'une réflexion sur la place de l'oral à l'école : « L'oral, élément essentiel de la didactique du français, est en effet porteur d'enjeux forts, aussi bien en termes de scolarisation, de lutte contre l'échec scolaire que de socialisation. », tandis que celle du second colloque¹⁹ rappelle que « Les nouveaux programmes de l'école primaire, notamment du cycle III, donnent une place particulièrement significative à l'initiation des élèves à la littérature. » et annonce l'objectif de « [...] bâtir une pédagogie renouvelée pour enseigner la littérature ». La deuxième partie des actes de ce colloque consacrée à l'aide à la lecture est orientée vers les pratiques à mettre en œuvre, et tout particulièrement les lectures en réseaux. Celles-ci supposent non seulement la mise en relation des œuvres et la structuration d'une culture (Tauveron, 2004, p. 83) mais impliquent également une posture de sujet lecteur et les interactions entre élèves (Devanne, 2004, p. 87). Aussi, le programme national de pilotage de la Direction de l'Enseignement scolaire, tout en désignant clairement les nouveaux champs ouverts par les principales orientations des programmes de 2002, rapproche dimensions langagières et littéraires, l'oral apparaissant comme une entrée²⁰ privilégiée dans la lecture littéraire et la mise en débat des textes.

Car bien que dans ces programmes, la maîtrise du langage et de la langue française constitue un domaine transversal concourant à la construction de compétences générales²¹

¹⁶ Préface de Jack Lang aux programmes de 2002. Ces programmes seront en effet suivis de la publication de différents documents d'accompagnement.

¹⁷ Il s'agit d'une université d'été, et d'une université d'automne.

¹⁸ Didactiques de l'oral, actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'IUFM de Montpellier les 14 et 15 juin 2002

¹⁹ La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, du 28 au 31 octobre 2002

²⁰ Au sens où l'on parle d'entrée dans la langue maternelle, ou d'entrée dans l'écrit.

²¹ « Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de communication qui s'établissent dans la classe. » (MEN, 2002, p. 167)

travaillées dans l'ensemble des disciplines, elle donne lieu aussi à des contenus spécifiques qui visent quant à eux la construction des connaissances et des savoir-faire du domaine disciplinaire considéré. Les activités de langage sont alors situées disciplinairement, on « parle » de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc.

C'est dans ce cadre qu'apparaît avec insistance dans les programmes²² la question du débat dans différentes disciplines, notamment en cycle 3, en éducation civique²³ et en littérature²⁴. Dans chacun de ces champs disciplinaires, les programmes caractérisent le débat par sa nature ou sa fonction, il est question de « débat réglé » dans lesquels la classe organise et régule la vie collective ou de « débat sur l'interprétation »²⁵ d'un texte littéraire.

Pourtant, cette résurgence de l'oral dans la sphère scolaire, ne doit pas faire oublier que, paradoxalement, les préoccupations concernant l'oral et les échanges en classe sont présentes dans les instructions officielles pour l'enseignement du français dès la publication des premiers textes institutionnels comme l'a montré par exemple l'étude de Delcambre (1999) sur le collège²⁶. Il est vrai, qu'une telle étude, aussi complète, reste à faire pour l'école primaire.

C'est pourquoi il nous semble utile, dans un premier temps, d'analyser comment ont été envisagées les pratiques de travail à l'oral et sur l'oral en fonction des changements intervenus sur un plan social et scolaire, de l'évolution des prescriptions et des conceptions de l'activité langagière, des théories de référence qui les sous-tendent et déterminent des objets à enseigner. De même, bien que plus brièvement, nous essaierons de retracer la place qu'a occupée la littérature à l'école primaire et le rôle qui lui a été attribué. A travers cette étude, notre objectif est de rendre compte de la façon dont ces éléments ont contribué à faire émerger la forme scolaire du débat interprétatif littéraire dans les années deux mille.

²² Le terme débat, y est cité 46 fois.

²³ « Le débat hebdomadaire consacrée à la vie collective sert de champ privilégié pour le débat réglé ». Ibid. p. 169

²⁴ « Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue ». Ibid. p. 173

²⁵ Le terme de « débat interprétatif » apparaît en tant que tel dans le document d'accompagnement paru en 2003, *Lire et écrire au cycle 3*, (pages 28 et 30). CNDP

²⁶ L'Histoire de l'enseignement du Français du XVIIème au XXème siècle (1993-1995/2006) d'A. Chervel, montre cependant la place tout à fait secondaire occupée par la parole à l'école jusqu'au XXème siècle.

Chapitre 1

L'oral et les échanges à l'école primaire (De la fin du 19^{ème} siècle à 1995)

« Rappelant les avatars récents de la notion (cf. *Inter-Actions*, 1992), je qualifiais l'oral de *serpent de mer* pour ses grandes aptitudes en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives. L'oral, décidément, est un objet à récurrence obstinée. (Halté, 2005, p. 11)

1.1 Plus d'un siècle entre écrit et absence

Si l'on jette un bref coup d'œil rétrospectif sur une large période qui court de l'invention de L'Instruction Publique²⁷, dont l'un des objectifs premiers est justement l'apprentissage de la langue française orale et écrite²⁸ (Brunot, 1905-1938 / 1967-1985, p. 147 et 148), jusqu'aux années soixante, force est de constater que l'oral n'a jamais été mis sur un plan d'égalité avec le lire et l'écrire.

1.1.1 L'oral et la matrice disciplinaire du français

Deux raisons majeures peuvent être avancées pour expliquer cette différence de traitement entre le domaine de l'oral et le domaine de l'écrit :

D'une part, bien sûr, l'acquisition du langage se fait d'abord en milieu socio familial ouvert : l'enfant arrive à l'école sachant déjà parler. Pendant longtemps, l'oral n'a donc pas été considéré comme un domaine nécessitant un apprentissage spécifique. Au contraire de la lecture et de l'écriture, liées indéfectiblement à l'institution scolaire, il apparaît d'abord comme une activité naturelle, spontanée et intuitive (Collinot & Mazière, 1999, p. 80). L'oral, la capacité à échanger s'apprendraient tout seul, ne s'enseigneraient pas. Il s'agirait simplement d'une question de développement ou de maturation, associés à la fréquentation assidue de ses semblables. On retrouve encore trace de cette position chez les

²⁷ Dont l'un des actes fondateurs est le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique* présenté par Condorcet en 1792.

²⁸ « L'enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République. »

tenants du « bain linguistique », c'est-à-dire d'une l'exposition intensive à la langue (beaucoup écouter, beaucoup parler), qui soulignent son rôle dans la vitesse des acquisitions (Chabanal, 2003)

D'autre part, l'écrit est historiquement la matrice de l'enseignement du français reposant sur des exercices canoniques comme la rédaction ou la dictée : le rôle primordial de l'école primaire a été avant tout la transmission égalitaire de savoirs linguistiques, au sens fort de vocabulaire, grammaire, orthographe, sous-tendue par une conception normative de la langue (Halté, 2005). C'est cette domination massive de l'écrit pendant plus d'un siècle que Barthes dénoncera en 1975 dans l'un des premiers numéros de la revue *Pratiques* sous la dénomination de « scriptocentrisme ».

Aussi, bien que l'oral puisse être chargé de valeurs positives quant à la formation et à l'expression de la pensée²⁹ (IO 1938, p 168)³⁰, l'oral étant le reflet et l'outil de la pensée et non un outil de communication, son rôle demeure essentiellement fonctionnel dans le champ scolaire et son apprentissage, avant tout linguistique, n'est guère différencié de celui de l'écrit³¹. A la fin du 19^{ème} siècle, il s'agit simplement de poursuivre le vaste dessein d'uniformisation de la langue française et de marquer les écarts entre langue familiale et langue scolaire. L'inspecteur général de l'Enseignement Primaire, Irénée Carré rend populaire une « méthode maternelle » (Puren, 2003) proposant de reproduire au sein de la classe les conditions dans laquelle l'enfant a appris à parler sa langue maternelle à la maison par un va-et-vient du vu au dit. La leçon de choses, véritable exercice de vocabulaire, en est une pratique représentative :

« Dans la leçon de langage, l'élève doit apprendre simultanément à montrer les objets quand on les nomme et à nommer des objets quand on les montre ; à qualifier les objets ; à exécuter par imitation des actes qu'on leur commande et à dire eux-mêmes ce qu'ils font ou voient faire. » (Carré, 1889).

De même, la maîtrise d'une prononciation correcte était présentée dans les livres de grammaires du 19^{ème} siècle comme une condition indispensable à l'apprentissage d'une

²⁹ Les citations des programmes de 1923 et de 1938 qui suivent font référence à leur publication dans l'ouvrage d' A. Guillot. Horaires, programmes, examens, Instructions Officielle. Paris : Sudel 5^{ème} édition, 1972.

³⁰ « Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. » p. 168

³¹ On peut encore lire dans les Instructions relative aux arrêtés du 5 mars 1942 : « Elocution et rédaction constituent au fond une même discipline. Apprendre à parler ou apprendre à écrire, c'est apprendre à analyser et à traduire sa pensée ». Programmes et instructions de l'enseignement primaire. Bibliothèque pédagogique Priam. Maison d'édition des primaires. Chambéry. 1946

orthographe correcte. (Collinot & Mazière, 2009, p. 53). Les rédacteurs d'exercices reproduisent à l'écrit des traits saillants de l'oral en le phonétisant ou en imitant le continuum de la parole, charge aux élèves de corriger ces erreurs. L'objectif de ces exercices, qui se rapprochent d'exercices de traduction, est de conférer à la langue orale les mêmes caractéristiques que la langue écrite pour penser le passage de l'énoncé fautif à l'énoncé correct³².

1.1.2 Le statut de l'oral dans les instructions officielles du début du 20^{ème} siècle

Les instructions officielles, quant à elles, expriment sans ambages, la méfiance des prescripteurs institutionnels au début du 20^{ème} siècle vis-à-vis de la langue maternelle parlée par les élèves :

« Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire ». ³³

Cette méfiance, n'est pas exempte de stigmatisation sociale. La langue sert le désir de conserver, voire de creuser un écart entre les classes. Elle trahit et révèle les origines sociales des élèves :

« [...] ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu [...] lorsque l'élève appartient à un milieu cultivé, qui surveille son langage, il parle un français correct [...] dans le cas contraire, il parle une langue entachée, comme celle des siens, de termes impropres et de constructions vicieuses ». ³⁴

Une frontière est donc clairement dessinée pour distinguer la langue ordinaire d'usage courant, une langue souvent mêlée « de termes impropres, indifférentes aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes », ³⁵ de celle qui doit être pratiquée à l'école. La tâche que se fixe l'école primaire est avant tout d'enseigner « la pratique exacte et sûre de la langue » ³⁶, une langue correcte qui « ne peut

³² « C'est par ces références à la langue parlée que l'on dissipera les confusions orthographiques que commettent les enfants dans la langue écrite. » Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1938, p. 170

³³ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1923, p. 108

³⁴ Instructions officielles de 1938.

³⁵ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1938, p. 158

³⁶ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1938, p. 158

trionpher que par l'enseignement grammatical »³⁷ ; de construire des savoirs métalinguistiques ou de parler l'écrit, c'est-à-dire de permettre l'acquisition d'un langage au plus proche de la norme écrite.

Dans les prescriptions scolaires (1923-1938), il n'existe d'ailleurs pas de rubrique « Oral » mais un ensemble d'activités regroupées sous le terme d' « Elocution » qui fait partie de l'ensemble « Langue française ». L'élocution, sous sa forme latine d'*elocutio*³⁸ est l'une des trois composantes de la rhétorique (Maurer, 2002) et garde de ses origines une orientation vers le modèle écrit. Ainsi, les seuls exercices oraux reconnus sont des exercices monologiques comme la « lecture expressive » qui « fait sentir la beauté des morceaux » et la récitation de textes littéraires choisis adaptés « par leur nature et leur taille » à l'âge des enfants :

« Il importe de ne leur proposer que des textes de premier ordre, dans lesquels la suite des mots et des propositions obéisse à un certain mouvement qui soit exactement le mouvement même de la pensée et du sentiment ».³⁹

La littérature et l'enseignement de la langue maternelle ont partie liée. Le point de départ de l'activité orale est un texte lu qu'il convient de mettre en voix ou de mémoriser afin d'en restituer la richesse lexicale ou syntaxique. Les textes littéraires retenus ont une fonction de modèles langagiers dont il convient de refléter et de ressusciter la beauté originelle. Cette transmission émotive d'un « faire sentir » implique la passivité et la révérence des élèves, (Halté, 1992) à qui il n'est demandé que de parler comme un livre.

Les exercices de lecture expressive et de récitation demeurent des exercices solitaires. Il est précisé dans les textes officiels que les élèves « apprendront par eux-mêmes »,⁴⁰ qui ne font l'objet d'aucune forme de préparation dans la classe, ni d'aucun apprentissage spécifique qui permettraient la construction de savoir-faire scolaires.

³⁷ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1938, p. 168

³⁸ Après la recherche d'arguments (*inventio*), et la façon de les ordonner (*dispositio*), l'*elocutio* correspond à l'ornement de la parole à l'aide de figures de rhétorique.

³⁹ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1938, p. 161

⁴⁰ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1923, p. 108

1.1.3 Les échanges maître-élèves

Les échanges maîtres-élèves ne sont pas pour autant totalement absents des prescriptions officielles. Il y est fait référence au dialogue magistral destiné à « éveiller les intelligences, les exciter, par l'interrogation répétée, à l'étude personnelle et à la réflexion »⁴¹. On peut encore noter, par exemple, dans la lente émergence du dialogue pédagogique, la constitution d'un modèle d'échanges entre le maître et les élèves sur des sujets moraux dans les instructions de 1938, la conversation, en référence au questionnement socratique (Cauterman & Delcambre, 1997). Mais ce modèle demeure un modèle idéal, les échanges sont encadrés par de très nombreuses recommandations et restrictions. Il faut que les élèves s'habituent à « [...] écouter jusqu'au bout, avec courtoisie et patience, les gens qui ne sont pas de leur avis ». Et que l'enseignant de son côté, prenne garde à ce que ces échanges ne dégèrent pas : « [...] en monologues successifs, en débats passionnés ». Il lui est fait enfin l'injonction de « bannir soigneusement de ces exercices tous les sujets qui seraient de nature à troubler la sérénité des études »⁴² pour transmettre aux élèves « les principes mêmes de la morale que nous avons reçue de nos pères et mères ».⁴³

Quant aux échanges entre élèves, ils sont considérés comme des entraves au bon déroulement des activités d'enseignement. Ils sont traditionnellement frappés d'interdit et désignés exclusivement par des termes à connotation péjorative : l'enseignant doit éviter les « bavardages tumultueux »⁴⁴, source de chahut⁴⁵, et si l'élève parle, c'est par une phrase, et en s'adressant au maître.

Du côté cette fois-ci, non plus de l'apprentissage du français, mais des pratiques professionnelles ordinaires des enseignants, perdure globalement une double tendance, celle du travail individuel des élèves et celle de la leçon frontale conduisant le maître, autorité intellectuelle garante du savoir, à transmettre les connaissances verbalement à des enfants le plus souvent contraint à l'attention, à l'immobilisme et au silence. Cette double tendance ne favorise évidemment pas l'oral dans la classe ni les échanges entre élèves. Le

⁴¹ Circulaire du 26 septembre 1922

⁴² Instructions Officielles de 1938 citées par JF Halté (2005)

⁴³ Lettre de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883. pp. 84-89 In Horaires, programmes, examens, Instructions officielle. A. Guillot. Paris : Sudel 5^{ème} édition, 1972

⁴⁴ Ibid. JF Halté (2005)

⁴⁵ Le bavardage est encore récemment cité comme le premier des problèmes chroniques rencontrés par les enseignants : « Le bavardage est ce qui exaspère le plus fréquemment les enseignants du primaire. » Charles (1997)

maître sert de modèle, guide, l'élève reproduit, applique. La magistralité n'a cependant jamais été promue au rang de méthode officielle dans l'enseignement primaire. Un pédagogue comme Ferdinand Buisson⁴⁶ à l'origine d'une première (déjà) révolution pédagogique, distingue plusieurs modalités d'enseignement⁴⁷ possibles. Il préconise l'usage du mode simultané qui « place le maître en face d'une classe constituée à la fois selon les critères d'âge et le degré d'instruction et lui fait transmettre le savoir selon une démarche collective » (Gillig, 1999). Et dès les années 30, Célestin Freinet, promoteur d'une pédagogie originale visant à développer des méthodes actives qui à la fois motivent les enfants et leur permettent des apprentissages, donne une place importante à deux dimensions complémentaires : d'une part à la parole de l'élève (témoignage individuel, conseil) et d'autre part à la communication de ces paroles dans le milieu familial ou dans le cadre d'échanges avec d'autres écoles (journal scolaire, correspondance)⁴⁸. Ces influences se retrouvent après guerre dans le rapport Langevin-Wallon qui préconise une évolution des pratiques d'enseignement :

« Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un et l'autre étant susceptible de mettre en jeu les aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité ». (1946/2004, pp. 58-59).

Mais à part quelques exceptions notoires, dont les 200 classes nouvelles créées en 1945 par Gustave Monod, il faudra attendre les années soixante pour que les méthodes proposées par les mouvements d'éducation nouvelle soient l'un des leviers du renouvellement pédagogique d'une école française en pleine mutation (Albertini, 1992, p. 81).

⁴⁶ Ferdinand Buisson (1841-1932). Directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, puis président de la Ligue de l'enseignement de 1902 à 1906 et auteur du « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » achevé en 1887

⁴⁷ Il distingue les modes individuel, mutuel, simultané et mixte.

⁴⁸ « Au lieu de considérer, comme le fait l'école traditionnelle, que l'enfant ne sait rien et qu'il appartient à l'éducateur de tout lui apprendre – ce qui est prétentieux et irréalisable – nous partons, pour notre enseignement, des tendances naturelles à l'action, à la création, à l'amour du beau, au besoin de s'exprimer et de s'extérioriser ». (La méthode naturelle. Tome 1 : l'apprentissage de la langue, Delachaux et Niestlé, 1968, p.170)

1.2 Le tournant communicatif des années soixante

Le système éducatif français des années trente aux années soixante va connaître des évolutions radicales (Lelièvre, 1996 pp 5-27). Cette évolution accompagne de nouvelles demandes sociales adressées à l'institution scolaire.

1.2.1 Les évolutions du système éducatif français

Le système fermé mis en place par Jules Ferry à la fin du XIX^{ème} siècle est partagé en deux instances, l'école primaire gratuite d'une part et le collège et le lycée payant d'autre part. Il reflétait l'organisation en classes sociales de la nation, et va peu à peu se déliter. La gratuité de la classe de sixième en 1933⁴⁹ puis l'allongement du temps de scolarité à 14 ans en 1936⁵⁰, la suppression de l'examen d'entrée en sixième en 1956 puis le nouvel allongement de la scolarité à 16 ans⁵¹ en 1959, la création des CES⁵² en 1963 puis du collège unique en 1975⁵³, sont autant de réformes qui vont entraîner la transformation de l'ancien système en une école démocratique⁵⁴ pour répondre à la demande sociale. Ces transformations successives du cadre scolaire conduisent à une croissance quantitative exceptionnelle du public scolaire, progressivement des élèves de plus en plus nombreux fréquentent l'école de plus en plus longtemps.

Par ailleurs, l'idée du rôle de l'école en tant que facteur d'intégration sociale et vecteur privilégié permettant l'accès à une profession va largement se diffuser. En effet, le nouveau système qui se met en place a pour vocation de donner la possibilité à tous d'accéder à des études supérieures, notamment aux enfants des classes populaires. La position sociale à l'issue de la scolarité est alors imputable au mérite de l'élève, à sa capacité de témoigner de ses compétences par le biais de l'évaluation scolaire.

De ce fait, l'institution scolaire va obliger de repenser les méthodes et les contenus d'enseignement en vigueur, ce qui explique le vaste mouvement de rénovation

⁴⁹ Qui doit beaucoup à la pugnacité d'Edouard Herriot. C'est sous le gouvernement de ce dernier que l'appellation du ministère de l'Instruction publique devient ministère de l'éducation nationale.

⁵⁰ Réforme Zay

⁵¹ Réforme Berthoin

⁵² Réforme Fouchet

⁵³ Réforme Haby

⁵⁴ Cette démocratisation continuera d'être affirmée dans les années quatre-vingts par le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Pierre Chevènement, qui fixe à l'école l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat.

pédagogique qui marque cette période : il faut que l'école s'adapte à son nouveau public. (Lelièvre & Nique, 1993)

C'est dans ce contexte que, dans les années soixante, le statut de l'oral et des échanges à l'école se voit modifié selon quatre facteurs :

- Le projet, fondateur de l'école publique, de la construction de l'unité linguistique de la France à travers l'école est achevé. Le français est devenu la langue commune de la nation. À un bien parler historique, construit sur une référence quasi exclusive à l'écrit, va se substituer un bien parler en situation, l'accent se portant davantage sur des savoir faire, la mise en œuvre de savoirs linguistiques. Les Instructions Officielles de 1972⁵⁵ indiquent ainsi dans une formule « qui s'applique aussi bien à l'expression orale qu'à l'expression écrite, que l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser » [...] notamment en travaillant à « l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer »⁵⁶.

- L'ambition politique affichée pour et par l'école est de faire acquérir au futur citoyen au cours de sa scolarité les compétences de communication qui lui seront nécessaires sur un plan professionnel, social, ou culturel. De leur côté, les espaces communicationnels sociaux comme la publicité ou les médias, entrent à l'école. Dès lors, il ne peut plus être question d'approches purement formelles et décontextualisées du langage, c'est l'ensemble des pratiques langagières en usage dans la sphère privée ou publique qui sont à considérer dans l'enseignement du français (Collinot & Mazière. Ibid. p.131). L'école est amenée à accueillir une plus grande diversité de discours et à prendre en compte la variation linguistique.

- À l'encontre des discours développés au sujet de l'école, de son fort pouvoir intégrateur et de sa réactivité aux changements économiques et sociaux, émergent dans les années soixante, grâce aux travaux de sociologues, les problématiques de la reproduction par le système éducatif des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot & Establet, 1975) et de l'échec scolaire qui en résulte. Cette question va devenir une

⁵⁵ Les citations des programmes de 1972 qui suivent font référence à leur publication dans l'ouvrage de A. Guillot. Horaires, programmes, examens, Instructions officielle. Paris : Sudel Additif à la 5^{ème} édition, 1972.

⁵⁶ Additif Instructions officielles de 1972, p. 4

préoccupation constante des milieux pédagogiques : à la fin du primaire, on comptait ainsi en 1960 plus de la moitié des élèves en retard⁵⁷ (Rouchette, 1971 ; Paul & Troncin, 2004). Suite aux travaux de Bernstein (1975) qui montrent que l'école valorise des usages du langage qui entrent ou non en concordance avec les usages du langage construits familialement et socialement par les élèves, le handicap socio-culturel, auquel il est fait explicitement référence dans les textes officiels de 1977⁵⁸, sera présenté comme la cause majeure de cet échec. Lahire (1993) revisitera cette question des inégalités sociales et de l'échec à l'école primaire en faisant état de la « discontinuité radicale », obstacle à la construction de nouveaux types de rapports au langage et au monde, qui peut exister pour des élèves des classes populaires entre leurs pratiques langagières ordinaires et les pratiques langagières de l'école, « lieu de culture écrite », où dominant, y compris à l'oral, les formes scripturales.

- Le rapport au langage étant pointé comme élément majeur d'explication de l'échec scolaire des milieux populaires et cet échec se manifestant dès l'école primaire ; le langage oral, son acquisition, son fonctionnement, apparaissent dans les années soixante-dix comme un lieu central d'intervention éducative dès l'école maternelle pour le faire reculer. Refusant de s'en tenir à une approche uniquement défectologique et à la seule analyse des caractéristiques individuelles de l'enfant « qui échoue (considéré comme *handicapé, en retard, voire malade*) »⁵⁹, Laurence Lentin dans une série de trois ouvrages qui ont fait date (1972, 1973, 1977) expose ses recherches sur l'apprendre à parler puis sur le passage de l'oral à l'écrit et sur le rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. Ses hypothèses de travail la conduisent à envisager les articulations entre l'ensemble des activités langagières : le parler, le lire et l'écrire. Le travail sur l'oral vise alors non seulement au développement des compétences langagières orales mais également au développement de l'écrit.

⁵⁷ Annexe 1 : évolution des pourcentages d'élèves en retard au CP et au CM2 depuis 1960

⁵⁸ « La multiplication des classes maternelles, qui a marqué ces dernières années et qui va se poursuivre, assure aux enfants une formation préalable qui facilite considérablement leurs premiers apprentissages, **en limitant notamment l'effet des handicaps socio-culturels** ». Ministère de l'éducation. Réforme du système éducatif. Contenus de formation à l'école élémentaire. CNDP.

⁵⁹ Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant. Tome 3. Paris : ESF, p. 17

1.2.2 Le plan de rénovation de l'enseignement du français

A la fin des années soixante le travail de la commission Rouchette⁶⁰ qui a donné lieu à la publication du Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire (1971), va ainsi marquer une rupture par rapport à la tradition pédagogique en vigueur depuis les instructions officielles de 1923. Les conclusions de ce rapport prennent appui à la fois sur les nouvelles demandes sociales faites à l'école, approfondissement de la formation élémentaire et exigences de la démocratisation, ainsi que sur les apports scientifiques de la psychologie qui pose les problèmes d'apprentissage et de développement en termes de construction continue et dynamique, et de la linguistique qui montre que l'observation du fonctionnement réel de la langue est la condition de toute réflexion féconde et de tout perfectionnement.

Ces conclusions valorisent l'usage de l'oral pour lequel on essaie de construire une pédagogie : une primauté est accordée à la communication, la plus grande partie de l'horaire de français devant être consacrée par priorité à des activités d'entraînement. La classe devient un lieu où une place importante est accordée aux échanges oraux entre élèves, à la créativité, à l'expression⁶¹. (Rouchette, 1971).

Les programmes de 1972, issus en partie de ce plan de rénovation, sont dédiés exclusivement à l'enseignement du français à l'école élémentaire et s'ouvrent sur le nouveau contexte qui rend nécessaire sa refondation : « changement des structures scolaires, changement dans l'environnement culturel, évolution des conceptions pédagogiques »⁶². La définition des précédents programmes de l'objectif de l'enseignement du français à l'école « apprendre à lire et à écrire » est jugée comme une formule « évidemment trop sommaire », qui « s'applique seulement à la langue écrite » et ne prend pas en compte sa dimension orale.

L'opposition entre une langue parlée populaire et familière et une langue écrite choisie, cultivée et littéraire présente dans les précédents programmes est donc jugée réductrice

⁶⁰ Du nom du Président de la commission, L'Inspecteur Général Marcel Rouchette (1913-1977).

⁶¹ « C'est pourquoi il convient de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves, mais encore et surtout, comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe ». Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. In Recherches Pédagogiques INRP, p. 13

⁶² Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 1

voire comme une source de confusion. Comme en avait fait l'hypothèse Jean Peytard en 1970, langue parlée et langue écrite ne renvoient pas à deux niveaux de la langue, mais à deux réalisations dans deux systèmes différents de la langue. Les champs traditionnels de la Rédaction et de l'Elocution réunis précédemment dans la même matrice « Langue Française » sont donc séparés⁶³, distinguant deux modalités possibles pour exprimer ce que l'on pense.

Si l'objectif premier posé pour l'école élémentaire est « d'aider les élèves à se rendre progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affirme et s'affine »⁶⁴, le terme d'élocution va disparaître des textes. Il n'est en effet cité qu'une seule fois, en guise de repoussoir :

« Les exercices d'élocution et de rédaction ne sauraient être des occasions de faire fonctionner le langage à vide, mais ils doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent »⁶⁵.

Avec l'apparition de « l'autre », les textes officiels opèrent un changement de paradigme du langage reflet au langage outil de communication.

Ainsi, l'ancien modèle, connaissance des règles grammaticales et orthographiques / expression écrite, laisse place à un modèle articulé autour de deux pôles : libération / structuration :

Le premier pôle fait référence aux théories linguistiques de la communication, notamment aux typologies des fonctions de la communication. Celle de Jakobson (1963), qui à partir de la définition de six fonctions du langage propose un schéma de la communication⁶⁶ mettant en évidence la composante sociale de l'acte langagier, a été probablement l'une des plus vulgarisées pour construire des exercices de communication. Ce premier pôle fait également référence à des descriptions des échanges langagiers en situation comme celle⁶⁷ de Hymes (1973/1984) à qui l'on doit le concept de compétence de

⁶³ « Echanges oraux et entraînement oral », et « expression écrite ».

⁶⁴ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 3

⁶⁵ Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. In Recherches Pédagogiques INRP, p.6

⁶⁶ Annexe 2 : schéma de la communication de Roman Jakobson.

⁶⁷ Annexe 3 : grille d'analyse des échanges SPEAKING de Hymes.

communication qui suppose la connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. Il s'agit là de dépasser le cadre de l'analyse de la phrase pour appréhender dans leur totalité toutes les conditions d'emploi du langage en situation.

Le pôle structuration, quant à lui, renvoie à un objectif d'augmentation du bagage linguistique des élèves et, plus particulièrement, à l'accroissement des ressources lexicales et de la complexité des structures syntaxiques employées par les élèves grâce à des interactions intensives avec l'adulte (Lentin, 1972, 1973).

1.2.3 Les activités de communication dans les instructions officielles des années soixante

Ces préoccupations linguistiques sont reprises par les instructions officielles qui articulent ces deux pôles en préconisant une démarche d'apprentissage en deux temps, libérer la parole des élèves et leur permettre de s'exprimer spontanément, puis organiser et structurer cette parole :

« Il faut que le maître utilise les ressources de la spontanéité enfantine pour aider le langage des élèves à s'élaborer. [...] On se tromperait sur la liberté si, dans le souci de la ménager, on s'abstenait de fournir à l'enfant les moyens de l'exercer. [...] Cela étant admis, on doit reconnaître que le défaut de notre pédagogie usuelle n'est pas de montrer trop de complaisance envers la spontanéité mais au contraire, trop de méfiance »⁶⁸.

De ce fait, le travail sur le langage s'élabore donc d'abord à partir des habitudes langagières des apprenants, d'un français de communication courant et non plus à partir de la belle langue empruntée à la littérature ou à des exemples grammaticaux. Le maître ne doit plus n'être attentif qu'aux déficiences du langage des élèves. Il établit des relations de confiance et tente de « rechercher un équilibre qui permette tout en respectant l'originalité individuelle de l'enfant et en sauvegardant ses pouvoirs créateurs, de lui faire acquérir les moyens d'expression qui devraient être le bien commun de tous ceux qui parlent français »⁶⁹. La classe est ainsi envisagée comme un espace de variations sociolinguistiques dans laquelle peuvent s'exprimer une diversité d'usages langagiers compte-tenu de différentes situations, un espace intermédiaire « entre le langage que l'enfant parle en cours de récréation – spontané, mais en même temps rudimentaire et

⁶⁸ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 5

⁶⁹ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 5

tributaire étroitement de l'intonation, du cri, de la mimique – et le langage des livres, privé de ces auxiliaires.⁷⁰ »

Des exercices d'entraînement oral sont donc prévus pour ménager des transitions d'un registre langagier à l'autre, sous la forme d'entretiens « particulièrement utiles au maître. » Ce type d'échange a un rôle évaluatif et surtout modélisant qui reprend le discours institutionnel traditionnel sur la correction linguistique :

« Il offre aux élèves, en la personne du maître, un interlocuteur [...] qui emploie un langage bien articulé, précis, dépouillé de gesticulation, exempt de vulgarité.⁷¹ »

En effet, ici à nouveau, il est attendu que le langage oral s'approche au plus près de la norme écrite :

« A la fin, une formulation correcte et concise est recherchée en commun, elle permet de dégager l'essentiel et prépare une éventuelle expression écrite.⁷² »

Dans ces perspectives, les premières parties des instructions officielles de 1972 puis de 1977-1978 sont consacrées aux activités de communication. Cette place marque l'importance accordée à l'oral et aux échanges et leur changement de statut. Ils apparaissent, non simplement, comme les principes fondamentaux de la pédagogie moderne, « pédagogie de l'encouragement, de la motivation, de l'activité ; pédagogie qui tout à la fois s'individualise et met en œuvre les méthodes de travail par groupe⁷³ » mais aussi comme des objectifs de l'enseignement du français à part entière. L'accent est mis sur l'organisation pédagogique de la classe⁷⁴ et l'ensemble des opportunités d'échanges dans une classe active, échanges qui se présentent comme naturels et suscitent des prises de paroles motivées par de véritables enjeux. Comme il s'agit avant tout de communiquer souvent, un répertoire de situations de communication possibles est dressé :

« Préparer un questionnaire, communiquer des renseignements, faire part d'un évènement, rendre compte d'une enquête ou d'une lecture, commenter une projection ou une émission, critiquer un travail, expliquer le mode d'emploi d'un appareil, débattre d'un choix à faire, etc.⁷⁵ »

⁷⁰ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 9

⁷¹ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 9

⁷² Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 10

⁷³ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 2

⁷⁴ Est cité, en référence aux travaux de Célestin Freinet, « L'organisation coopérative de la classe. » Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 10

⁷⁵ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 8

La multiplication et la diversité des contextes d'échanges doit conduire à un élargissement des besoins communicatifs, source supposée d'apprentissage, qui amène à mobiliser et à adapter les ressources linguistiques dont disposent les élèves⁷⁶ à un contexte donné. Le critère d'évaluation de ces productions orales demeure avant tout l'efficacité de la communication :

« La clarté des propositions présentées, l'attention de tous à la parole de chacun, l'ordre et la concision des interventions successives l'accord sur une décision sans ambiguïté, sont progressivement perçus comme des exigences.⁷⁷ »

Au cours de la scolarité de l'école primaire, ces échanges prendront peu à peu des formes scolaires plus structurées et sont pour la première fois proposés comme exercices autonomes : « Au cours élémentaire, le dialogue se précise. Les débats et les enquêtes orales s'étoffent, les exposés apparaissent qui, avec les comptes rendus, tiennent au cours moyen une place de plus en plus grande.⁷⁸ » Pour la première fois, se dessine pour ces échanges un statut d'objets d'apprentissage, susceptibles d'être enseignés et de s'inscrire dans une progression scolaire.

1.2.4 Les types d'échanges et leurs champs de référence

Les pratiques professionnelles liées à la mise en place de situations de communications d'échanges sont quant à elles évoquées assez longuement dans les instructions officielles de 1972 qui valorisent ou écartent un certain nombre de démarches pédagogiques. Le « pseudo-dialogue » des échanges maître-élève est dénoncé lorsqu'il s'agit d'un questionnement fermé peu propice au développement des moyens d'expression. « Le dialogue vrai apparaît si les questions vont aussi des élèves au maître », l'initiative des échanges étant laissée aux élèves. Enfin, sont dégagés des paramètres situationnels qui définissent une progressivité possible dans les types d'échanges, l'autonomie des élèves et leur maîtrise des compétences communicationnelles :

« Un pas de plus est fait quand le maître suscite des dialogues entre élèves. Le travail par groupes facilite et appelle de tels échanges, soit qu'un groupe en interroge un autre, soit qu'il lui communique les résultats d'une enquête. Une situation plus complexe, et plus

⁷⁶ Les instructions officielles de 77-78 introduisent la notion de compétence qui relève de trois ordres « compétences techniques, compétences expressives, compétences communicatives ».

⁷⁷ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 10

⁷⁸ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 11

féconde encore, se crée quand la classe devient lieu de communications multiples, questions et essais de réponse se croisant. Le maître intervient pour faire brièvement le point, éviter que la recherche s'égaré, et propose au besoin une nouvelle orientation.⁷⁹ »

Le passage dans les classes d'une communication maître-élèves, à la communication entre élèves ou entre groupes d'élèves est fortement encouragé. Le rôle donné ici au maître dans la gestion des échanges, faire le point – orienter les échanges, est une première trace dans les textes officiels de l'intérêt porté à la parole de l'enseignant en tant que compétence professionnelle. Il n'est pas sans évoquer la notion d'étayage que développera Bruner (1983) pour les très jeunes enfants.

Les objectifs visés par l'école quant à l'apprentissage de l'oral et des échanges s'appuient donc sur des champs de référence hétérogènes.

D'une part, le champ du fonctionnement de la classe et de l'école en tant que lieu social qui amène à repenser les modalités de gestion du groupe classe, du rôle du maître et du statut de la parole de l'élève⁸⁰. Les échanges sont liés à des enjeux de démocratie, à la créativité des enfants, au respect progressif de règles.

D'autre part, les échanges oraux ont une dimension transdisciplinaire. Le langage est le véhicule des informations, des explications, des arguments qu'il faut comprendre et faire comprendre, indispensable dans toutes les matières. Il n'est pas anodin que ce soit les activités d'éveil qui soient encore désignées comme particulièrement propres à faciliter les échanges oraux (IO 1972, p. 9) tout comme l'étaient les « leçons de choses » auparavant.

Pour finir, est bien sûr convoqué le champ de l'apprentissage de compétences linguistiques. La pratique fréquente des échanges étant privilégiée, les acquisitions langagières se font essentiellement en situation de production à travers la mise en œuvre d'échanges diversifiés de plus en plus élaborés.

Selon Rosier (2002), cette reconnaissance de la diversité des échanges langagiers compte tenu de la pluralité des formes et finalités des échanges, la volonté d'appréhender dans leur totalité toutes les conditions d'emploi du langage ont rendu la tâche des

⁷⁹ Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 8

⁸⁰ On peut lire à propos des échanges oraux dans les IO de 1972 « ... nous n'insisterons pas ici sur le rôle essentiel de ces activités dans l'éducation morale et sociale de l'enfant et dans la vie scolaire en général ». Ibid. Additif Instructions officielles de 1972, p. 10

enseignants problématique puisqu'il fallait à la fois partir de la langue ordinaire, apprendre la langue socialement utile et amener à respecter progressivement les normes scolaires et communicationnelles. D'autre part, bien que les IO de 1977-1978 précisent quelques éléments d'appréciation des productions orales ; il est question de « richesse et qualité des ressources linguistiques », de « part d'invention à l'égard du thème », et même en référence aux travaux sur la communication non verbale (Birdwhistell, 1970 ; Cosnier, 1977), de communication multimodale « gestes, mimiques, actions, réactions verbales, etc. »⁸¹ ; cette tentative demeurera en grande partie inopérante du fait de la difficulté à en extraire des objets d'apprentissage clairement définissables.

1.3 Retour de l'écrit et incertitudes d'un enseignement de l'oral dans les années quatre-vingts

Malgré la valorisation des activités de communication et de leurs enjeux dans les années soixante-dix par les textes officiels, il existe un décalage entre ces prescriptions et l'étayage théorique qui pourrait leur donner un cadre.

1.3.1 Le hiatus entre injonctions, recherche et pratiques de classe

Un hiatus demeure en effet entre ces injonctions, la recherche et les pratiques de classe (Turco, 2001). Les instructions officielles préconisent la mise en place de situations d'apprentissages, qu'elles présentent comme potentiellement acquisitionnelles de compétences linguistiques, en s'appuyant sur les apports scientifiques de la linguistique et de la psychologie sans que ceux-ci n'aient été véritablement didactisés. Au début des années quatre-vingts, la recherche dans le domaine de l'enseignement du français se focalise, de son côté, plus particulièrement sur la réflexion à conduire sur les textes et les discours. La production d'écrit et son apprentissage deviennent des objets d'étude privilégiés (recherche sur l'évaluation des écrits en classe, puis leur révision par les équipes IRNP - EVA et REV - recherche sur les relations et interactions lecture-écriture).

Aussi, sans que l'urgence et la nécessité d'un travail sur les échanges en classe ne soient niées, le champ de l'oral est quelque peu délaissé au profit de celui de l'écrit. Dans les classes de l'école primaire, une place de choix continue cependant à être accordée aux interactions orales qui sont au centre de l'acte d'enseignement en tant que médium et qui

⁸¹ Instructions officielles de 1978, p 18.

touchent au quotidien du métier. Le maître assume l'unité de conception de l'enseignement en favorisant la communication dans l'ensemble des disciplines scolaires et en recherchant des articulations entre oral et écrit. Mais de fait, les enseignants ne possèdent pas d'outils construits pour aborder le domaine des échanges en classe.

En effet, les travaux sur l'oral demeurent épars. Mouchon et Fillol (1980) présentent l'enseignement de l'oral comme un enjeu politico-idéologique et lient la question de l'oral à une réflexion sur la pluralité des normes tout comme le groupe INRP VARIA (Variations langagières) plus orienté vers les domaines de la sociologie et de la sociolinguistique qui étudie également les facteurs relatifs à la diversité culturelle. La réflexion engagée sur la place et la fonction du langage à l'école est à nouveau reprise par l'ouvrage « Et l'oral alors ? » (Brunner, Fabre, Kerloc'h & Romian (dir), 1985) dont l'organisation du plan est toujours tributaire de la référence au schéma de la communication de Jakobson⁸² pour tenter de définir des objectifs d'enseignement.

Son titre résonne comme un appel à ne pas oublier que le chantier de l'enseignement de l'oral reste un chantier ouvert. Hélène Romian et Gilbert Ducancel (1990) regrettent à leur tour la place réduite tenue en France par la didactique de l'oral. Ils constatent lors de l'observation de classes maternelles et dans le discours des maîtres qui y enseignent que la pédagogie de l'oral demeure globale et poursuit essentiellement des objectifs d'ordre psychologiques (expression de soi, socialisation ...). Ils soulignent la nécessité de travailler à une didactique de la communication en spécifiant les conditions de productions des discours d'un point de vue pragmatique. Aussi, les recherches sur l'oral et les échanges restent relativement isolées.

Faute sans doute de stabiliser des orientations directement opératoires pour construire théoriquement des démarches et des contenus d'enseignement, elles ne suscitent que peu d'échos dans les classes de l'école primaire et dans le milieu de la formation des enseignants.

⁸² Un chapitre porte sur « l'expression personnelle », un sur « la parole sociale », un sur la fonction phatique abordée à travers le « contact » dans le « milieu » classe, un sur la fonction référentielle : « Tisser le lien entre le monde et nous », un sur la fonction métalinguistique : « Pourquoi on dit, une table ? », un enfin sur la fonction poétique : « Pour une autre relation à la langue ».

1.3.2 La préséance de l'écrit dans la matrice disciplinaire du français et dans les instructions officielles

D'autre part, les programmes de 1985⁸³ sont en net retrait vis à vis de ceux de 1972. Ils relèguent les activités de communication, qui avaient occupé l'avant scène des préoccupations éducatives, au second plan. Ils marquent un brusque coup d'arrêt aux pratiques issues des mouvements d'éducation nouvelle, faisant de l'école et de la classe un lieu social, et remettent en cause le statut qui avait été donné à l'oral dans les années 1970 : les échanges en classe ne font plus figure d'objectifs prioritaires. Les maîtres « devront s'attacher à enseigner l'essentiel », à « assurer les apprentissages de base »⁸⁴. L'objectif donné à l'école élémentaire est d'apporter les éléments fondamentaux du savoir aux élèves -lire, écrire, compter- avec un accent particulier mis sur la lecture, l'orthographe et la grammaire. L'écrit retrouve sa prééminence dans la matrice disciplinaire du français. Si une place est encore accordée aux échanges, c'est à l'école maternelle où l'écrit est moins prégnant. Dès le cours préparatoire, c'est à nouveau à l'écrit que la priorité est donnée : « L'enseignement de la langue française a pour objet, dans le prolongement de l'école maternelle d'apprendre à maîtriser l'oral. Mais son caractère essentiel est de donner accès à l'écrit, premier degré d'instruction »⁸⁵.

Ainsi, si au cours préparatoire et au cours élémentaire, la prononciation tient une place importante dans les exercices spécifiques de la pratique de la langue orale, il s'agit avant tout de distinguer les unités qui permettront de construire les correspondances phonies-graphies nécessaires à l'apprentissage de la lecture : « articulation des phonèmes, des syllabes, des mots ». Abandonnant l'idée de s'appuyer en premier lieu sur la spontanéité des élèves puis de structurer peu à peu cette parole, les préconisations des textes officiels tendent à revenir à davantage de rigueur grâce à « un enseignement méthodique » et à « un ensemble organique de travaux et d'exercices et d'une suite d'analyse prenant la langue pour objet ». L'accent est donc mis sur des savoirs explicites comme la structuration des productions orales des élèves : « construction d'énoncés » (utilisation de différentes formes de phrases : affirmatives, négatives, interrogatives),

⁸³ Les citations des programmes de 1985 font référence à l'édition préfacée par Jean-Pierre Chevènement, *Ecole élémentaires. Programmes et instructions*, parue aux éditions CNDP/ Livre de Poche. Pour la première fois, les programmes de l'école élémentaire sont accessibles au grand public.

⁸⁴ Ibid. Introduction. p. 13-17.

⁸⁵ Ibid. p. 27-28.

« utilisation appropriée des formes verbales simples et des mots de liaison usuels », ou bien la distinction de différents registres de langue.

D'autre part, il est préféré à l'exposition intensive à des situations de communications enracinées dans la vie de la classe et aux situations d'échanges entre les élèves comme facteurs d'apprentissage, des exercices variés d'entraînement visant à utiliser différents modes de discours : « narration, description, argumentation »⁸⁶. Cette référence dans les programmes à la notion de discours, reprend une terminologie en usage dans les travaux sur l'écrit sans que le terme ne soit véritablement explicité dans les instructions officielles de l'école primaire⁸⁷. Ainsi, la notion de discours semble faire se superposer le langage quotidien et des productions langagières élaborées comprenant des choix linguistiques lisibles (usage de connecteurs, de systèmes de temps verbaux ...) et conduit à réorienter l'approche de l'oral vers des modèles déjà identifiés et travaillés à l'écrit en supposant possible leur transfert à l'oral. Et c'est sans nul doute des prises de parole monogérées qui sont attendues.

En définitive, plutôt que d'être enseigné, l'oral a plutôt vocation à être surveillé et corrigé, « en particulier, pour les élèves dont la pratique, familiale ou sociale, est éloignée de celle de l'école ». On retrouve ici des positions des instructions officielles de 1923 ou de 1938 présentant la langue parlée par les élèves comme vecteur de langue fautive.

Le maître, symboliquement toujours en position de sujet dans les textes de 1985, a un triple rôle :

- De modélisateur : il est un exemple de correction linguistique, et propose une référence de langue.
- De sollicitateur des prises de paroles : il encourage la parole des élèves ainsi que les efforts nécessaires pour une meilleure maîtrise de la langue.
- D'évaluateur : il vérifie la conformité de l'expression à l'intention du discours et exige une meilleure organisation des propos.

⁸⁶ Ibid. p. 27-34

⁸⁷ Le mot discours est également présent dans les programmes et instructions du collège de 1985 sans renvoyer non plus à un sens spécialisé : « La langue comporte des registres différents. Ces différences doivent donner lieu à des comparaisons. Les élèves peuvent ainsi découvrir la variété des discours et des types de textes ». (p. 23)

Ainsi, une place prépondérante lui est accordée dans la conduite du dialogue pédagogique, forme d'organisation de la parole en classe qui prend le pas sur les échanges oraux entre élèves.

1.3.3 La maîtrise de la langue et la transversalité de l'oral

Un nouveau revirement de la politique éducative s'opère au début des années quatre-vingt-dix. La préoccupation de « Mettre l'enfant au cœur du système éducatif »⁸⁸ devient une priorité inscrite dans la loi. Il s'agit de considérer l'élève dans sa réalité psychologique, physiologique et sociale, d'en faire la référence autour de laquelle l'enseignement doit s'articuler. Pour qu'elle puisse devenir une réalité, la scolarité va être organisée en cycles pluriannuels assez souples pour adapter la conduite des apprentissages au rythme des enfants, la maîtrise de la langue en devient la clé de voûte. Celle-ci a un double statut à la fois disciplinaire et transversal. En tant que compétence transversale, elle se fonde sur l'ensemble des disciplines enseignées à l'école primaire :

« La maîtrise de la langue, sous toutes ses formes, orales ou écrites, n'est pas l'affaire que d'une seule discipline : le français. Toutes les disciplines concourent à une meilleure maîtrise de la langue par les enfants qui est au cœur des apprentissages »⁸⁹.

Elle est envisagée à travers des enjeux d'apprentissage, démocratiques, sociaux et psychologiques. En termes de réussite scolaire, maîtriser la langue, c'est pour un élève pouvoir s'emparer de tous les savoirs dispensés à l'école élémentaires. Cette maîtrise a encore pour rôle d'être l'accès à un moyen privilégié de la communication et de l'exercice de la liberté de réflexion, à une plus grande facilité d'intégration sociale. Elle contribue de plus à la construction de l'individu et à son enrichissement personnel. Pour soutenir ces orientations de sa politique éducative, le Ministère de l'Éducation Nationale va publier la brochure « La maîtrise de la langue à l'école » (1992) afin de faire le point des acquis de la recherche et fournir aux maîtres un ensemble de directions de travail cohérentes.

⁸⁸ Discours de Lionel Jospin ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990 qui reprend l'expression qui résume l'esprit de la Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale Française du 10 juillet 1989.

⁸⁹ Ibid.

Le projet envisagé répond donc au besoin de rapprocher la recherche, les textes prescriptifs et les pratiques pour aborder les multiples débats dont l'enseignement de la langue a été l'objet dans les années quatre-vingts. La composition de la brochure reflète cette volonté. La première partie a été rédigée par des groupes de travail composés d'enseignants, de formateurs, de chercheurs ; la seconde, par un groupe d'universitaires (linguistes, psycholinguistes, psychocognitivistes, sociologues) ; enfin a été ajoutée à ces deux parties une bibliographie sélective permettant de poursuivre et de nourrir la réflexion.

Dans ce texte, sont mises en avant les dimensions discursives et sociales de l'oral. Le travail sur l'oral s'effectue en situation de production et de réception des discours ce qui permet à nouveau aux prescripteurs, comme dans les instructions officielles de 1985, d'ancrer les pratiques de classe dans un terrain déjà connu en envisageant que les élèves réinvestissent dans le champs de l'oral des connaissances qu'ils ont pu acquérir sur les types de discours abordés en lecture ou en production écrite.

Il convient en effet que les élèves sachent mettre leurs capacités verbales au service des activités proposées en classe ce qui nécessite « un langage plus abstrait que dans la vie quotidienne », en variant les usages scolaires de la parole « exposer, expliquer, discuter, convaincre en situation de discussion collective » ; et en s'initiant à « des techniques de prise de parole individuelles ou collectives comme l'exposé, le compte rendu, le récit oral, le conte ».

L'autre pan du travail sur l'oral porte sur « la connaissance des codes sociaux de communication », « l'initiation à la vie démocratique », l'aménagement « d'espaces de discussion et de confrontation »⁹⁰ pour régler les difficultés. L'ouverture de ces pistes de travail ne trouve cependant pas d'étayage théorique dans la seconde partie de la brochure exclusivement consacrée à l'apprentissage de la lecture et à l'apprentissage de l'écriture, et de fait, la bibliographie composée de cent titres, n'en recèle que deux⁹¹ qui abordent la question de l'oral.

⁹⁰ Ces citations sont extraites de la brochure *La maîtrise de la langue à l'école*, parue aux éditions CNDP/Savoir Livre en 1992.

⁹¹ Un article de synthèse des recherches sur la didactique de l'oral de G. Lazure (1991), dans un numéro de la revue ELA n° 84, Etat de la recherche en didactique du français langue maternelle ; et un article portant sur la production des organisateurs textuels chez l'enfant de J.P Bronckart & B. Schneuwly (1984) publié par l'Université de Rouen.

Si le couple lecture/écriture bénéficie donc a priori de la mise en relation des acquis de la recherche et de l'organisation de leur enseignement, les problématiques de l'oral et des échanges sont les grands laissés pour compte de la nouvelle impulsion que le ministère de l'Education Nationale a entendu donner à l'enseignement de la langue. La maîtrise du langage oral est surtout conçue comme conditionnant l'entrée réussie dans les apprentissages liés à la compétence langagière écrite. Les Instructions officielles de 1995 incarnent cette occasion manquée de se saisir des enjeux d'un enseignement de l'oral et des orientations à lui donner. Elles s'inscrivent dans la continuité et reprennent pratiquement mot pour mot les objectifs et contenus du texte de 1985 en ce qui concerne ce domaine. Seule évolution notable, la maîtrise de la langue (écrite comme orale) dépasse le cadre de la discipline du français pour devenir transversale sans que pour autant ne soient interrogées les possibilités et les limites de transfert de compétences d'une discipline à l'autre, ni clarifiée la distinction entre les prises de parole monogérées ou conduites à plusieurs.

1.3.4 Les obstacles à un enseignement de l'oral

Ainsi, il apparaît clairement que la référence permanente à l'écrit peine à masquer la pénurie de démarches et de situations didactiques spécifiques pour travailler l'oral, un « vide théorique » (Perrenoud, 1991) qui ne permet pas aux enseignants de se constituer une culture didactique commune dans ce domaine. Plusieurs obstacles, qui sont autant de questions tant pour les enseignants que pour les chercheurs, se dressent devant son enseignement :

- L'oral, selon la formule d'Elisabeth Nonnon (1992) est « un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant ». La plupart des compétences touchant à ce domaine sont d'ordre "expérientiel" mettant en jeu la diversité des acquis personnels des élèves, l'école ne prenant pas, ou peu, son apprentissage en dehors de l'école maternelle ou de l'éducation spécialisée. Ce constat pose le problème de l'articulation entre des paramètres de type développemental, culturel ou social et l'enseignabilité de l'oral en contexte scolaire.

- Chargé d'idéologie, sa maîtrise correspond pour l'institution et nombre d'enseignants, à la demande faite à l'école de répondre aux défis socio-scolaires qui la traversent (insécurité

sociale, exclusion, phénomènes communautaristes menaçant le modèle d'intégration républicain). Elle cristallise les inquiétudes devant le risque de « fracture sociale » (Nonnon, 1999). L'enjeu de la place qu'occupe l'oral à l'école se situe alors davantage à un niveau politique, dans le prolongement de la tradition républicaine, que véritablement au niveau de la construction et de la structuration de savoirs.

- Trop englobant sans ses aspects communicationnels, attachés au bon vivre ensemble ou à la formulation de la pensée dans l'ensemble des disciplines, ou bien encore objet par défaut quand il se réduit à la prononciation ou à l'utilisation de différentes formes de phrase, l'oral se dilue dans sa multidimensionnalité ce qui le rend difficilement enseignable. Il est un OVMI, un Objet Verbal Mal Identifié, confus et indéfiniment syncrétique (Halté, Ibid).

- Dans la classe, l'enseignant se trouve confronté à un certain nombre de dilemmes (Perrenoud, 1994) pour gérer les échanges oraux : faire parler, laisser parler et en même temps contrôler les échanges - équilibrer prises de parole spontanées et respect des règles et de la forme de l'échange - tenter de répartir équitablement la parole dans le groupe sans blesser ou stigmatiser un élève etc. Bref, l'enseignant doit faire face à un ensemble de décisions de caractère parfois contradictoire, concilier ce que peut être un fonctionnement idéal de la communication et les réalités de la pratique quotidienne de classe sous peine d'être découragé de mettre en place des situations d'échanges avec les élèves.

Le champ de l'oral demeure donc un champ incertain, qui demande à être plus nettement balisé par les chercheurs, ce que leur propose de faire Eddy Roulet (1991) autour de quatre questions fondamentales qu'il formule ainsi :

- Faut-il enseigner l'oral ?
- Si oui, qu'est-ce que l'oral et quel oral enseigner ?
- Peut-on enseigner l'oral, et comment ?
- Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour les formations initiales et continue des enseignants ?

Chapitre 2

La reconnaissance de l'oral et des échanges à l'école primaire (Depuis la fin des années quatre-vingt dix)

« Il y a peu de temps encore (cf. Repères n°3) la quasi-totalité des recherches en didactique du Français concernait l'écrit, tant pour l'école primaire que pour les lycées et collèges. L'émergence d'une problématique de l'oral dans cet univers est un changement qu'il faut souligner. » (Gadet, Le Cunff, & Turcot, 1998, p.3)

2.1 Vers une didactique de l'oral : la nouvelle place donnée aux échanges en classe

Il est possible de donner des arguments externes à la nécessité d'un enseignement de l'oral en prenant appui sur les textes officiels (brochure maîtrise de la langue, IO 95) qui bien que peinant à définir les contours de cet apprentissage l'inscrivent dans le champ de la classe et donnent une dimension transversale à la maîtrise de la langue ; ou bien encore sur le rapport de l'inspection générale (rapport annuel de l'inspection générale, 1997) qui fait du français le fondement même de la construction de la polyvalence des enseignants de l'école primaire. Cette polyvalence, bien qu'elle ne soit pas ressentie comme forcément aisée à mettre œuvre, paraît « naturelle » aux enseignants du premier degré (Bouchez, 1997, p. 10) : la langue est bien au centre des activités de la classe. Mais ces seuls arguments ne peuvent apparaître comme des justifications suffisantes s'ils n'ont de légitimité assise par un cadre théorique. Or, Ropé (1997), montre que le nombre d'études consacrées spécifiquement à l'oral a connu un déclin tout au long des années quatre-vingts passant de 25% des travaux en didactique à seulement 10 % sans doute du fait de la difficulté à cerner un objet de recherche, l'oral et les échanges recouvrant un ensemble de questions hétérogènes.

2.1.1 Les grands niveaux de traitement des enjeux relatifs à l'oral

Nonnon (1999) propose de considérer trois grands niveaux différents de traitement des enjeux relatifs à l'oral en contexte scolaire permettant de mieux spécifier ce que l'on entend par oral :

- Un premier niveau identitaire, relationnel et social, recouvre l'ensemble des interactions verbales qui font de l'école un lieu d'apprentissage. Il est relatif au fonctionnement général de la classe, en tant que communauté, dans laquelle circule la parole (expression individuelle, modèles culturels des sujets, rapports aux savoirs), s'établit des relations de pouvoir entre les interlocuteurs (échanges asymétriques entre le maître et les élèves, droit à la parole, statuts des paroles échangées), se met en place des formes d'échanges plus ou moins stabilisées (rituels, règles de politesse ou démocratiques).
- Un second niveau concerne le rôle dynamique de l'oral dans les apprentissages de toutes les disciplines comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et de démarches intellectuelles. Le type de dialogue didactique utilisé, la verbalisation des activités et les échanges entre élèves suscités sont alors autant d'outils d'enseignement/apprentissage qui mis en relation avec des tâches scolaires contribuent à la construction des procédures conceptuelles et notions visées.
- A un troisième niveau, l'oral renvoie à l'acquisition par les élèves de compétences langagières spécifiques : « apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées). » (Ibid. p. 92)

Cependant, force est de constater, que ces différents niveaux sont étroitement intriqués, l'élaboration d'une conduite verbale se jouant simultanément sur différents plans, dépendant à la fois de la mise en œuvre de compétences linguistiques, d'un rapport à la tâche à effectuer, et des conditions sociales de sa production. D'où une certaine confusion constatée par les chercheurs dans les pratiques et dans les représentations que se font les enseignants de l'oral (De Piéto, JF & Wirthner, M, 1998) et la nécessité de dégager clairement des options pour caractériser son enseignement et désambiguïser son statut.

Lazure (1991) différencie deux points de vue, celui de l'objet d'abord, relevant plutôt de la compétence linguistique ou de la compétence communicationnelle ; et le point de vue didactique mettant l'accent soit sur l'imprégnation, soit sur la réflexivité à travers la pratique de l'oral dans des situations construites ou dans une perspective communicative.

Tochon (1997) distingue de son côté « didactique de l'oral » et « pédagogie de l'oral ». Selon lui, la didactique doit considérer prioritairement l'organisation et le contenu des échanges et prendre le parti d'avoir la possibilité de ne pas tenir compte de la dimension sociale et réflexive des interactions. La pédagogie de l'oral, quant à elle, relève de la communication pendant l'interaction avec l'élève. Cette différenciation est reprise par Gadet, Le Cunff, & Turco, G (1998) qui constatent en effet que toutes les disciplines et leur didactique utilisent l'oral sous la forme de verbalisations ou de discussions ayant pour but de favoriser des conflits sociocognitifs sans pour autant voir dans l'oral autre chose qu'un moyen de construire et de formuler des savoirs : l'accent est mis sur la formulation sur un plan cognitif, la formulation linguistique étant secondaire. Si l'oral est présent partout en classe, cet oral là ne s'enseigne pas. La ligne de partage entre le didactique et le pédagogique réside alors dans les différents types d'interactions se produisant en communication orale.

2.1.2 De nouvelles références théoriques

La question est donc bien de savoir s'il peut exister une didactique de l'oral et ce qui peut être enseigné de l'oral. C'est de cette problématique que va s'emparer le groupe de recherche « ORAL » de l'INRP coordonné conjointement par G. Turcot, M. Grandaty et C. Le Cunff qui commence ses travaux en 1995, en choisissant comme objet d'étude les échanges langagiers en situation d'enseignement et d'apprentissage, forme d'oralité qui apparaissait comme la plus éloignée du modèle de l'écrit et, en même temps, comme la plus fréquente dans le quotidien de la classe. L'ouverture de ce nouveau champ d'étude de l'oral, centré clairement sur les interlocutions, a pu bénéficier de l'évolution des recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales dont un grand nombre se sont cristallisées autour du concept d'interaction.

En psychologie, ces travaux proposent une alternative aux théories qui conçoivent les faits psychiques comme des capacités strictement individuelles en postulant la centralité de l'interaction dans le développement du langage qui se construit peu à peu. Vygotski (1934/1997), en étudiant l'acquisition du langage par l'être humain, a souligné l'importance de l'ajustement de l'intérêt et de la compréhension de l'adulte dans les échanges avec de jeunes enfants. Cette adaptation, qu'il nomme l'étayage, favorise la

communication même si les compétences langagières des enfants sont limitées. Reprenant les travaux de Vygotski, le psycholinguiste Jérôme Bruner (1983, pp. 261-280) qui s'est intéressé à la médiation de l'adulte, a défini le concept d'étayage dans le contexte d'une situation d'apprentissage. À partir d'une situation expérimentale au cours de laquelle un tuteur (expert) adulte aide des enfants d'âge préscolaire à la résolution d'un puzzle tridimensionnel, Bruner, analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert :

« Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back, ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction. »

En sociologie, l'interactionnisme s'oppose à des conceptions déterministes des rapports entre l'individu et la société. Goffman (1973, p. 23) souligne le fait que tout individu vit dans un monde social qui l'amène à avoir des contacts avec les autres et qui implique une orientation distribuée ou partagée entre les participants :

« Par interaction [...] on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ».

Dans cette définition, l'interaction ne se réduit pas simplement à une situation où des individus sont en présence les uns des autres, c'est une classe d'évènements dans laquelle des « partenaires » qui partagent un environnement commun s'engagent réciproquement dans des formes d'actions collectives. Goffman (1974, p.7-8) en appelle à une « sociologie des circonstances » dont l'objet d'étude est composé d'un matériel comportemental fait « des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. »

Enfin, en sciences du langage, la perspective interactionniste conduit à ne pas se limiter à une analyse formelle de la langue et des discours mais à développer une approche

pragmatique prenant en compte dans l'analyse des interactions les conditions sociales de production de l'activité verbale ainsi que les caractéristiques individuelles des interlocuteurs. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) définit le terme d'interaction verbale comme suit :

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles ; parler c'est échanger et c'est changer en échangeant ».

L'interaction est ainsi le lieu d'une activité collective de production de sens qui implique une détermination réciproque et continue, des comportements des interlocuteurs en présence et la mise en œuvre de coopérations⁹² (Grice, 1979). Pour la décrire, différents travaux cherchent à identifier des unités d'analyse des niveaux la constituant. La notion d'acte de langage (Austin, 1962 ; Searle 1972) est souvent utilisée pour désigner la plus petite unité monogérée de l'interaction (Roulet, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

En ce qui concerne les unités d'analyse supérieures, les critères de définitions retenus ne sont pas homogènes : saynète comme ensemble « naturel » d'échanges formant un ensemble se centrant à des degrés divers « sur le contenu, sur les interlocuteurs, sur le dire », chez François (1990, p.42) ; séquence constituée de blocs d'échanges reliés par un fort degré de cohérence thématique ou pragmatique chez Kerbrat-Orecchioni (1990)⁹³ ; ou encore module défini par un cadre interactif et un rapport de place chez Vion (1992).

On ajoutera à ces références, des travaux qui tendent à promouvoir une conception dialogique d'analyse des discours écrits et oraux pour construire des catégories descriptives. Ceux de Jean-Michel Adam (1992) qui après avoir décrit dans un premier temps les séquences textuelles de l'écrit, a tenté de repérer des liens entre séquentialité à l'oral et à l'écrit, ou de Jean-Paul Bronckart (1985, 1996) qui conceptualise la diversité des formes de production verbale à l'aide de quatre archétypes discursifs dérivés d'un nombre restreint d'opérations mentales portant sur les instances d'agentivité (l'implication du locuteur) et sur les coordonnées mondaines (le rapport du discours au monde).

⁹² Annexe 4, Grice : les maximes de coopération

⁹³ Annexe 5, Kerbrat-Orecchioni : les unités d'analyse de l'interaction

2.1.3 Des objets d'enseignement formalisables

Le numéro 39/40 de la revue *Enjeux* (1996-1997) intitulé *Vers une didactique de l'oral ?* montre qu'une place est donnée peu à peu à la didactique de l'oral au côté de sa voisine qui a occupé jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix la plupart des didacticiens du français, la didactique de l'écrit. Le projet INRP « Oral » dont la recherche s'est focalisée sur les discours, métadiscours et les interactions verbales a eu principalement un objectif de description. L'un des dispositifs adoptés pour donner une cohérence aux analyses a été de prendre pour référence un corpus unique, en l'occurrence une situation de technologie en grande section de maternelle dans laquelle les élèves comparent un vélo et un poussoir, et de multiplier les types d'approches un peu à l'image de ce qu'on fait des chercheurs d'horizons divers à propos de l'entretien connu sous le nom de *La dame de Caluire* (Bange, 1987). Grâce à cette référence commune, les chercheurs ont progressivement centré leur attention sur l'analyse des interrelations entre tâches disciplinaires, conduites langagières et élaboration des savoirs. Dans le chapitre conclusif du rapport final de la recherche INRP « Oral dans la classe », Grandaty (2001, a) fait le point sur les avancées de l'ensemble de la recherche. Il conclut à la possibilité de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines et met en avant deux notions clés pour organiser un enseignement de l'oral :

- la notion de conduite discursive qui englobe à la fois des aspects linguistiques : spécificités de séquences orales monogérées ou polygérées, structure de l'interaction (Grandaty, 2001, b), sociaux (rapports de places) et sémantico-référentiels (Plane, 2001) ; et qui permet de rendre compte des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction (Nonnon, 2001).

- La notion de tâche discursive qui permet d'étudier les rapports des discours des enfants et des discours du maître avec les savoirs à construire (Bled, 2001). Elle contribue à distinguer la tâche prescrite (les consignes du maître par exemple) et la tâche effective (celle effectuée par les élèves). Elle est utile pour organiser et programmer des variations de difficultés dans les conduites discursives (une même conduite discursive, raconter par exemple, peut ainsi convoquer des difficultés différentes selon que l'on raconte avec le support livre, sans livre, à plusieurs ...).

Dans le domaine francophone, d'autres travaux menés par l'équipe genevoise de Dolz et Schneuwly, ont également pour finalité de savoir s'il est possible de développer

« un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis » (Schneuwly, 1996-1997, p. 7) ce qui suppose de les organiser dans une progression, c'est-à-dire une certaine forme de systématique. Constatant que toute production verbale prend la forme d'un genre et souhaitant répondre aux vœux du système scolaire de développer un enseignement de l'oral selon une conception plus objectivée et transmissible, on comprend que les genevois se soient saisis des genres publics dont la modélisation didactique permet de générer des séquences d'apprentissage, qui articulent communication et structuration, correspondant à une triple finalité :

- « maîtriser (dans les situations les plus diverses, y compris scolaires) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics ;
- construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ;
- développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive. » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 20)

La notion de genre en tant que formes relativement stables de productions langagières qui fonctionnent comme un système de médiations entre énonciateurs et destinataires, invite à penser une interrelation entre écrit et oral. Dans l'optique de l'enseignement, les genres constituent un point de repère concret pour les élèves afin d'aborder la variation des pratiques langagières et de traiter l'hétérogénéité des unités langagières (qui peuvent comprendre plusieurs types de textes, plusieurs conduites discursives, etc.). Dolz et Scheuwly (Ibid. p. 117-196) donnent quatre exemples de séquences didactiques pour enseigner les genres : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture à d'autres.

Cependant, dans la conclusion du rapport final de la recherche INRP « Oral dans la classe », Grandaty (2001, a, p. 417) met en garde contre une utilisation applicationniste des recherches sur l'oral :

« En maîtrise de la langue, plus on s'acharne à trouver des objets d'enseignement formalisés et formalisables, plus les dérives en classe ordinaire sont possibles. Les enseignants peuvent tomber dans le piège d'une nouvelle activité à proposer qui débouche sur le repérage et l'apprentissage d'une nouvelle notion : apprendre à prendre la parole, par

exemple. Apprendre l'oral pourrait très vite se réduire en classe à appliquer des techniques ».

Il propose en conséquence de dresser un inventaire des lieux d'interventions didactiques (comprenant des tâches disciplinaires, des tâches discursives, et des conduites discursives), lieux où les enseignants peuvent mettre en place pour les élèves des procédures d'apprentissages et travailler des objets d'enseignement. Cette orientation didactique met à jour que ce n'est pas uniquement l'élève qui, appréhendant un objet d'enseignement, rencontre des difficultés en construisant ses savoirs, mais également l'enseignant qui se trouve placé professionnellement devant le problème de créer et de gérer les tâches adéquates adaptées à des objectifs disciplinaires. Ce déplacement des difficultés des élèves aux difficultés du maître conduit corollairement à s'interroger sur les implications que peut avoir cette orientation quant à la formation initiale et continue des maîtres.

2.2 La structuration du champ des échanges dans les années deux mille

Les années deux mille sont une période riche de publications de textes officiels de différentes natures puisque vont se succéder un document qui fixe la politique pour le collège (1999)⁹⁴ et de nouveaux programmes pour l'école primaire (2002), la définition d'un « socle commun de connaissances et de compétences » (2006) qui présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (connaissances, compétences, valeurs et attitudes)⁹⁵, « Le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de la Formation des Maîtres » (2007) qui prend la forme d'un référentiel des dix compétences professionnelles attendues des enseignants de la maternelle au lycée dans l'exercice de leur métier, puis de nouveaux programmes intégrant le socle de compétences et de connaissances pour le primaire et le collège (2008- 2009).

⁹⁴ Le collège des années 2000, supplément au Bulletin Officiel n°23 du 10 juin 1999.

⁹⁵ A compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B).

2.2.1 La légitimation de l'enseignement de l'oral

Sous l'effet, sans nul doute, de la recrudescence des travaux sur les échanges en contexte scolaire, l'importance du champ de l'oral s'est considérablement accrue dans l'ensemble des textes officiels de cette dernière décennie. Une place au moins équivalente à celle de l'écrit lui est donnée, redessinant les rapports de dépendance scolaire entre oral et écrit. D'autre part, l'insistance des injonctions institutionnelles rendent désormais un enseignement de l'oral plus légitime à la fois aux yeux des enseignants et à ceux des personnels d'encadrement chargés du suivi de la mise en œuvre des programmes.

Le document *Le collège des années 2000* indique qu'il est nécessaire de « partager plus équitablement ce *pouvoir de dire* qui est aussi de pouvoir penser et de défendre un point de vue face aux autres. » (p.7) et précise que « l'année 1999-2000 sera l'année de mise en place du développement de la pratique de l'oral ». Si les objectifs d'enseignement déjà présents dans les précédents textes comme le maniement de différentes formes de discours oraux (la narration, la description, l'explication, l'argumentation) sont toujours d'actualité ; deux évolutions majeures sont à noter :

- l'apprentissage d'un oral au quotidien : « La maîtrise des langages (oral, écrit et image) est la condition de la réussite des élèves dans toutes les disciplines. A la fois moyen de construction des savoirs et objet de savoir, elle est au cœur des processus d'apprentissage. Aussi doit-elle être prise en charge par tous les enseignants, quelle que soit leur discipline. [...] L'oral doit également devenir un objectif d'apprentissage intégré dans toutes les disciplines. Les enseignants veilleront à développer les situations de pratique effective de l'oral par les élèves dans tous les moments d'apprentissage : écoute, explicitation des représentations sur les thèmes d'étude abordés, questionnement, compte rendu d'observations, justification des réponses, argumentation, reformulation de conclusions, notamment. »⁹⁶

- l'accent mis sur le dialogue, sa pratique et ses règles à travers les objectifs d'apprentissages suivants : « Développer les capacités d'écoute des élèves et les initier à des pratiques langagières variées et complexes », « Conduire chaque élève vers la maîtrise de soi et le respect des opinions d'autrui par l'apprentissage des règles de la parole en

⁹⁶ Bulletin Officiel du 20 janvier 2000, circulaire : Rentrée 2000 dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général et technologique.

groupe », « Faire acquérir à chaque élève la confiance en soi nécessaire pour s'exprimer face aux autres », « Faire découvrir le pouvoir de la parole et ses enjeux sociaux »⁹⁷.

Les programmes 2002⁹⁸ de l'école primaire reprennent ces perspectives et revendiquent aussi bien leur attachement au terrain scolaire qu'aux dernières recherches scientifiques :

« Ces nouveaux textes ne sont pas nés d'une administration mais, pour la première fois, du travail d'un groupe d'experts aux compétences les plus diverses (maîtres et professeurs expérimentés venus de la base, inspecteurs, universitaires)». (p. 13)

Ces nouveaux programmes vont vigoureusement structurer le champ des échanges en contexte scolaire au cycle 3 en s'appuyant⁹⁹ sur les distinctions opérées par les différents travaux sur l'oral à travers une organisation des apprentissages en pôles, grands domaines d'enseignements, et champs disciplinaires ; et une différenciation des compétences en compétences générales et compétences spécifiques. Ainsi, sans qu'il y ait recouvrement total, peut-on retrouver très clairement des similitudes entre les différents points de vue distingués dans les recherches récentes sur l'oral et les échanges, et les modalités de présentation des programmes.

2.2.2 La reconfiguration de la matrice disciplinaire du français

La matrice disciplinaire du français se trouve au cœur de la réorganisation des programmes de cycle 3 de l'école primaire. En effet, ces programmes sont structurés à partir de deux pôles organisateurs transversaux – La maîtrise du langage et de la langue française¹⁰⁰, l'éducation civique – qui s'articulent avec quatre grands domaines d'enseignements disciplinaires.

Le premier pôle, est orienté vers un oral didactique, il s'agit de la maîtrise du langage dans « ses usages scolaires »¹⁰¹ qui n'est pas du ressort de l'occasionnel mais d'un apprentissage qui suppose un véritable travail sur la formulation. Les textes donnent l'exemple de la prise de parole dans la classe :

⁹⁷ Le collège des années 2000, supplément au Bulletin Officiel n°23 du 10 juin 1999.

⁹⁸ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. CNDP/XO. 2002.

⁹⁹ Du moins la citation précédente peut permettre d'en faire une hypothèse forte. Il est de règle dans les textes prescriptifs de ne jamais mentionner les travaux scientifiques de référence.

¹⁰⁰ On remarquera dans la dénomination choisie la double référence au langage et à la langue.

¹⁰¹ Ibid. p. 165

« Par exemple, prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? dans quel ordre ? de quelle manière ? en prenant appui sur quel type d'aide mémoire ? »¹⁰²

Le second pôle, concerne l'oral pédagogique, celui des échanges ordinaires en classe dont l'intérêt est, sur un plan cognitif, la découverte des horizons ouverts par « la confrontation avec autrui » et sur le plan du vivre ensemble « l'habitude d'envisager les problèmes posés par la vie collective »¹⁰³.

Aussi, retrouve-t-on également trace dans ces programmes, des trois grands niveaux (l'oral à apprendre, l'oral pour apprendre, l'oral social) permettant d'appréhender les différents enjeux relatifs à l'oral en contexte scolaire.

La maîtrise du langage et de la langue française qui « doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente.¹⁰⁴ » comprend deux types d'horaires, des horaires propres et des horaires transversaux afin que la dimension langagière soit incluse dans chaque progression d'apprentissage et puisse faire l'objet d'évaluations régulières. Cette organisation transversale de la programmation de la maîtrise du langage présente dès le cycle 2, est encore plus nettement affirmée en cycle 3 où il est demandé aux enseignants d'y consacrer treize heures hebdomadaires réparties dans l'ensemble des champs disciplinaires. Afin d'aider les maîtres dans la planification de leur enseignement, un tableau récapitulatif des compétences langagières qui doivent être visées dans chaque domaine est proposé¹⁰⁵. Ainsi, dans la mouvance de l'oral pour apprendre, une place est donnée à la dynamique des échanges dans l'ensemble des apprentissages disciplinaires et leur rôle dans l'élaboration de savoirs, relayant l'idée que langage et connaissances se construisent en interaction¹⁰⁶ :

¹⁰² Ibid. p. 168

¹⁰³ Ibid. p. 157

¹⁰⁴ Ibid. p.155

¹⁰⁵ Annexe 6 : parler : compétences spécifiques dans les champs disciplinaires de chaque domaine.

¹⁰⁶ Il s'agit, à propos des usages scolaires de la langue de faire acquérir « l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme. » Ibid. p. 165

« La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. »¹⁰⁷

La maîtrise du langage et de la langue française donne lieu également à des contenus distincts et relève de compétences spécifiques, d'un oral à apprendre, ayant d'abord pour but de construire les connaissances et les savoir-faire du domaine concerné. Dans le cas du « français », pour conserver la terminologie usuelle, le domaine visant la langue française et l'éducation littéraire et humaine comprend notamment les champs disciplinaires de la littérature et de l'observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). Les contenus que l'enseignant souhaite travailler nécessitent alors une programmation propre. La maîtrise du langage oral (et écrit) est, dans ce cas, étroitement dépendante du domaine disciplinaire :

« Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu'une particularisation de celle-ci. »¹⁰⁸

Ainsi, les compétences générales permettant de savoir se servir des échanges verbaux dans la classe dans des situations de dialogue collectif : « saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives » et « s'insérer dans la conversation »¹⁰⁹ ; sont-elles par exemple spécifiées de la façon suivante dans le champ disciplinaire de l'observation réfléchie de la langue : « participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française fonctionne, justifier son point de vue ».¹¹⁰

L'éducation civique est l'autre pôle organisateur d'une école qui se caractérise par le fait que les savoirs s'y constituent collectivement. Ce dernier renvoie au niveau identitaire, relationnel et social de l'oral qui participe à la construction du rapport à autrui, à l'exercice des contraintes du « vivre ensemble », et à l'apprentissage de la démocratie : « C'est dans ses dernières années d'école primaire qu'il (l'élève) apprend véritablement à construire, avec ses camarades et avec ses enseignants, des relations de respect mutuel et

¹⁰⁷ Ibid. p. 49

¹⁰⁸ Ibid. p. 168

¹⁰⁹ Ibid. p. 170

¹¹⁰ Ibid. p. 173

de coopération réfléchie qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques »¹¹¹

Les résultats obtenus par la recherche INRP « Oral » et « Oral dans la classe » sont de même lisibles et visibles dans les instructions officielles de 2002. Les notions clés de conduite discursive : décrire, raconter, expliquer, argumenter ; et de tâche discursive : il est proposé par exemple de « participer à l'examen d'un document en justifiant son point de vue » en histoire, de « formuler dans ses propres mots une lecture » en littérature, ou encore de « participer à l'élaboration d'un projet d'activité » en EPS ; sont bien présentes dans ces programmes. Le classement des compétences orales par champ disciplinaire n'est pas non plus sans rappeler la proposition de dresser un inventaire des lieux d'interventions didactiques possibles.

2.2.3 La prise de parole publique et l'émergence de formes scolaires de débat

Enfin, en écho aux travaux genevois, ces programmes insistent particulièrement sur le dialogue collectif, la prise de parole publique. C'est dans ce cadre que s'inscrit le plus directement l'émergence de la question du débat en tant que genre. Celui-ci a tout à la fois une dimension pédagogique et une dimension didactique.

Dans le pôle éducation civique, le débat réglé¹¹² est présenté comme la condition même de cette éducation et il est demandé aux enseignants d'en mener hebdomadairement un au cycle 3 :

« Au moment où s'affirme son caractère, l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. La demi-heure qui lui est consacrée doit être considérée comme un moment fort de la vie de la classe et de l'école. »¹¹³

Le débat se retrouve également convoqué plus ou moins dans l'ensemble des champs disciplinaires, le plus souvent étroitement associé à la conduite discursive

¹¹¹ Ibid. p. 157

¹¹² Les programmes reprennent ici quasi à l'identique la terminologie utilisée dans l'ouvrage déjà cité de Dolz et Schneuwly qui parlent de « débat réglé », *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école. (1998)*

¹¹³ Ibid. p. 33-34

argumentative¹¹⁴. Il recouvre alors des interactions de natures diverses, la capacité à participer à un débat étant spécifiée en fonction de visées d'apprentissages différentes. On relèvera par exemple qu'en mathématiques la participation à un débat a pour objectif d'éprouver « la validité d'une solution », tandis qu'en sciences expérimentales il s'agira de participer à un débat argumenté pour « élaborer des connaissances scientifiques »¹¹⁵. Mais surtout, le débat prend une place tout à fait particulière dans le nouveau champ de la littérature, champ dont l'apparition est en partie justifiée par sa relation à l'oral mettant en regard la conversation ordinaire et la conversation nourrie par la littérature¹¹⁶. Le débat est en outre lié à une activité de lecture nouvelle pour l'école primaire, l'interprétation du texte littéraire qui est distinguée de l'activité traditionnelle de compréhension et qui permet à l'élève d'aborder d'une autre façon la littérature, « univers dans lequel chaque élève expérimente intellectuellement et personnellement la langue française ».¹¹⁷ Est ainsi posé un nouveau rapport, non plus de l'oral vers l'écrit, mais de l'écrit vers l'oral.

Un nouveau document, le socle commun de connaissances et de compétences est publié en 2006 par le Ministère de l'Éducation Nationale afin de donner un sens global à toute l'école obligatoire. Ce que tout élève doit savoir à la fin de l'école primaire est décliné en sept grandes compétences, chacune décomposée en connaissance, capacité, attitude. On y retrouve réaffirmé l'importance donnée à la prise de parole publique, au dialogue et au débat, en termes de capacités, il s'agit de savoir :

« - prendre la parole en public,

- prendre part à un dialogue, et un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son point de vue »,

Et en termes d'attitudes est attendu :

- « l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat. »¹¹⁸

¹¹⁴ Conduite argumentative qui peut être évoquée sous différentes formes. Il est question dans les programmes « d'effort d'argumentation », de « justifier son point de vue », de « conduire une réflexion concrète»

¹¹⁵ Ibid. p. 175

¹¹⁶ Ibid. p. 157

¹¹⁷ Ibid. p. 34

¹¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (2006). Ecole et collège : Tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences. Paris : CNDP/XO. (2006), p. 27-28

2.2.4 Des objets d'apprentissage à la professionnalité des enseignants

Cependant, la structuration des enseignements en pôles transversaux, grands domaines d'enseignement et champs disciplinaires, le distinguo entre compétence générale et compétence spécifique, la complexité de l'organisation des emplois du temps devant articuler domaines transversaux et disciplinaires, la nouvelle place accordée à l'oral et l'absence d'indications sur le rôle du maître dans les programmes de l'école primaire de 2002 ont suscité quelques inquiétudes chez les enseignants, ravivé leur intérêt pour les échanges et motivé des demandes de formation. Face à ces sollicitations, maintenant que la nécessité et la possibilité d'enseigner l'oral est largement admise, les recherches sur l'oral vont, au moins provisoirement, se déplacer des préoccupations concernant la détermination d'objets d'apprentissage vers la question de l'expertise professionnelle des enseignants qui ont à créer et à gérer des situations d'apprentissage de l'oral. L'ouvrage *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (Coord. Garcia-Debanc, Plane, 2004) auquel prennent part de nombreux didacticiens qui avaient déjà fait partie du groupe de recherche INRP « Oral », s'efforce d'apporter des réponses aux attentes des formateurs d'enseignants voire des enseignants eux-mêmes en abordant les questions d'analyse des productions orales, de dispositifs pour travailler l'oral, d'articulation écrit/oral, de médiations de l'enseignant, d'activités réflexives sur l'oral, d'évaluation ou encore de programmation. Le cahier des charges de la formation des enseignants intègre définitivement l'enseignement de l'oral dans le champ des compétences professionnelles des maîtres qui doivent connaître « les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ». Il souligne de plus la nécessité de développer la capacité à gérer les interactions en classe afin « d'adapter ses formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.) »¹¹⁹.

Les derniers programmes pour l'école primaire parus en 2008 se veulent, comme ceux de 1985, beaucoup plus courts et allant à l'essentiel. Centrés sur les contenus, ils sont organisés en trois parties distinctes : les programmes proprement dits, les paliers de maîtrise du socle commun, et des tableaux de progression en français et en mathématiques par niveau de classe au sein de chaque cycle. La discipline « français » réapparaît

¹¹⁹ Cahier des charges de la formation des maîtres. Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007

subdivisée en trois rubriques : langage oral, lecture et écriture, étude de la langue. Plus nettement que dans les précédents programmes, sont précisées des conduites discursives à travailler « reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments »¹²⁰ et il est toujours préconisé de mettre en place des situations d'échanges variées dans lesquelles l'élève « apprend à tenir compte du point de vue des autres » et à « adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.»¹²¹ Dans le cadre des progressions du cycle 3, le débat apparaît comme une forme de structuration des échanges¹²² dont les règles collectives et les objectifs deviennent peu à peu plus exigeants.

La réitération dans cette dernière décennie, aussi bien dans les programmes de l'école que dans les textes officiels, de l'affirmation qu'une place conséquente est à accorder à un oral polygéré fait apparaître le débat comme un élément central d'enseignement de ce type d'échanges.

2.3 Les échanges oraux à l'école primaire depuis 25 ans : du dialogue au débat.

Pour rendre compte de la dynamique et de la place occupée par différents types de situations d'échanges oraux à l'école, nous avons pris comme points de repère des termes les désignant, présents dans les divers textes officiels. Nous avons écarté les termes de *langue*, *langage*, *oral*, *activité langagière*, trop génériques, ainsi que les termes *élocution* et *discours* qui ont disparu des prescriptions officielles, pour nous centrer plus particulièrement sur ceux pouvant désigner des échanges entre au moins deux interlocuteurs et qui ont perduré dans les textes. Il s'agit d'analyser à travers ce relevé d'occurrences la façon dont sont envisagées, dans les prescriptions, les activités langagières conduites à plusieurs.

¹²⁰ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2009-2010 Les programmes officiels.* Paris : CNDP/XO. Préface de Luc Chatel. p. 59

¹²¹ Ibid. p. 60

¹²² Ibid. p. 103

2.3.1 L'évolution des focalisations sur les échanges en classe dans les programmes

Nous avons retenus quatre mots clés¹²³, tous déjà présents dans les textes officiels avant 1985 qui sont présentés ici dans leur ordre d'apparition historique :

- Le terme *dialogue* est le plus ancien. Il est attaché à la tradition philosophique d'exercice de la pensée et de la réflexion¹²⁴. Il fait référence dès le début du 20^{ème} siècle au dialogue magistral entre le maître et les élèves, à une langue exacte et sûre dont la forme reflète la pensée.
- Le terme de *communication*, issu des recherches en linguistique, a pris une place prépondérante dans les textes des années soixante-dix. Son spectre de significations est large puisqu'il renvoie aussi bien à la communication orale mono ou polygérée qu'à la communication écrite. Il englobe également les TIC¹²⁵ et l'ensemble des variables de traitement de l'information à destination d'autrui qui peuvent être présentées pour travailler l'oral au sein de situations de communication diversifiées.
- Le terme d'*échange* apparaît également dans les années soixante-dix en même temps que le terme communication. Il appartient, quant à lui, au langage courant, et est attaché le plus souvent à l'organisation pédagogique de la classe et au travail en groupes.
- Le terme *débat*, présent fugacement dès 1972, marque l'ouverture de l'école à la société et aux médias. Absent ensuite des textes officiels pendant une trentaine d'années, il réapparaît en 2002. Il spécifie les échanges en les inscrivant dans un genre construit socio-historiquement.

Cette simple mise en perspective chronologique de l'apparition de ces différents termes, souligne la permanence de la question des échanges scolaires et l'évolution des focalisations qui s'y rapportent : passage du domaine de la langue à la notion d'interaction, passage d'une pédagogie des situations de communication à des objets d'enseignements, passage des échanges courants aux spécificités des échanges scolaires.

¹²³ Pour la commodité de la lecture, ces mots sont mis en valeur typographiquement.

¹²⁴ Etymologiquement, dialoguer c'est « suivre une pensée » (de « dia » : à travers ; et « logos » : parole et en même temps pensée, raison manifestées par cette parole).

¹²⁵ TIC : Technologie de l'Information et de la Communication.

Une seconde mise en perspective peut être effectuée à partir du relevé du nombre d'occurrences de ces termes dans chacun des programmes de ces vingt-cinq dernières années :

	1985	1992 MDL 1 ^{ère} partie	1995	2002	2008
Mots	10 009	27 087	18 647	84 910	26 832
Dialogue	2	16	7	36	7
Communication	2	20	22	70	17
Echange	0	17	7	70	26
Débat	0	0*	1**	46	6

* deux occurrences relevées dans l'introduction mais ne concernant uniquement que la mise en débat des procédures d'acquisition de la maîtrise de la langue et non l'activité de l'élève.

** Occurrence relevée dans le domaine de l'instruction civique : Vers une citoyenneté responsable – Sens du débat démocratique : écoute et respect de la parole de l'autre.

Tableau n°1 - Le nombre d'occurrences des termes relatifs aux échanges oraux dans les instructions officielles de 1985 à 2008

Comme nous l'avons déjà vu, (Cf. supra, 1.3.2) les échanges oraux sont pratiquement absents des programmes de 1985, mais vont être peu à peu revalorisés dans ces vingt-cinq dernières années. L'apparition des termes les désignant est le signe de la volonté institutionnelle, en relation avec les recherches sur l'oral, d'infléchir les pratiques : d'une pratique implicite des échanges en classe à leur enseignement à travers la détermination d'objectifs et de compétences.

Si les termes de *dialogue*, de *communication* et d'*échanges* sont déjà présents avant les programmes de 2002, ces derniers sont caractérisés par la place sans précédent qu'ils occupent dans les prescriptions du ministère de l'Education Nationale (même s'il est possible de l'expliquer au moins partiellement par l'augmentation du volume des Instructions officielles quatre fois plus importantes que celles de 1995).

Le *débat*, quant à lui, est à nouveau introduit de manière significative dans les programmes de 2002 après une éclipse de 30 ans.

Dans les programmes de 2008 les termes relatifs aux échanges oraux sont moins présents. Ce qui peut s'expliquer en partie cette fois-ci par une diminution de leur volume.

Les occurrences du terme *échange* demeurent cependant, en proportion, relativement conséquentes ainsi que celles du terme *débat*. Les deux termes sont associés dans les tableaux de progression de ces programmes pour former un sous-domaine de l'enseignement du langage oral : échanger/débattre.

Une troisième mise en perspective peut être réalisée à partir de la répartition de ces mêmes occurrences dans les différents cycles de l'école primaire :

I.O 2002	préambule	C1	C2	C3	Total
Mots	3 303	26 343	25 709	29 555	84 910
Dialogue	1	17	11	7	36
Communication	4	30	13	23	70
Echange	1	36	19	14	70
Débat	2	4	11	29	46

Tableau n° 2 - La répartition des occurrences relatives aux échanges oraux par cycle dans les I.O de 2002

I.O 2008	Préambule+présentation	C1+repères	C2+progression	C3	Total
Mots	1 534	6 838	5 809	12 651	26 832
Dialogue	0	2	0	5	7
Communication	1	2	5	9	17
Echange	0	13	5	8	26
Débat	0	0	0	6	6

Tableau n° 3 - La répartition des occurrences relatives aux échanges oraux par cycle dans les I.O de 2008

En 2002, la répartition de ces termes dans les textes officiels varie fortement selon les cycles. Le seul terme qui ne connaît pas une augmentation ou une diminution linéaire d'un cycle à l'autre est le terme *communication*¹²⁶ ce qui est sans doute à interpréter par sa très forte polysémie.

Le nombre d'occurrences du terme *dialogue*, qui désigne le plus souvent l'interaction maître-élève, diminue du cycle 1 au cycle 3, au fur et à mesure que les élèves deviennent plus autonomes dans leurs pratiques langagières et que l'enseignant peut réduire son rôle d'étayage.

¹²⁶ Au cycle 3, le terme de communication évoque le plus souvent la communication écrite. Concernant l'oral, il est surtout utilisé dans le champ disciplinaire des langues vivantes.

On note également une diminution progressive du terme *échange*, notamment parce que ceux-ci vont peu à peu se particulariser à travers des formes scolaires spécifiques. C'est ainsi qu'en proportion inverse aux deux termes précédents, le nombre d'occurrences du mot *débat* augmente du cycle 1 au cycle 3 pour devenir le terme le plus fréquent pour désigner les échanges. Cependant, si l'on additionne les occurrences des deux termes on constate alors que leur nombre est équivalent au cycle 1 et au cycle 3.

La préoccupation concernant les échanges oraux demeure donc constante sur l'ensemble des cycles, c'est leur forme qui évolue d'un cycle à l'autre allant du *dialogue* qui permet de construire des représentations, de structurer des connaissances incertaines et de rectifier les manières de les formuler « grâce aux interactions de celui qui sait, c'est-à-dire la maître »¹²⁷ ; à des échanges oraux de plus en plus structurés, comme le *débat*, qui permet de s'insérer dans des conversations collectives et d'en respecter les règles, de saisir les divers enjeux des échanges, de développer des conduites discursives appropriées, d'exprimer ou de justifier un point de vue et de le mettre à l'épreuve.

En 2008, si les termes relatifs aux échanges sont moins nombreux, on retrouve des tendances identiques même si le nombre d'occurrences de certains termes est à prendre avec quelques précautions. Ainsi, si le terme *dialogue* renvoie bien au champ de l'oral au cycle 1, il est utilisé au cycle 3 à propos de la lecture ou de l'écriture de dialogues. Apprendre à dialoguer demeure donc bien un objectif essentiel de la maternelle. Le terme *communication*, comme en 2002 appartient à des champs disciplinaires divers (français mais aussi langue vivante, techniques de l'information ...), d'où son nombre d'occurrences.

Le couple *échange/débat* témoigne quant à lui à nouveau de l'importance donnée aux interactions à l'école mais également d'une spécification progressive des échanges langagiers scolaires. Cette différenciation des échanges au cours de la scolarité primaire est soulignée par les repères annuels définis par les programmes pour organiser la progressivité des apprentissages du langage oral qui sont présentés en plusieurs sous-domaines.

La dénomination de ces sous-domaines, précise ce que l'on peut attendre de cette activité dans chacun des cycles. Ainsi, en maternelle, le sous-domaine *Echanger, s'exprimer* met l'accent sur la possibilité et la capacité de prendre la parole, tandis qu'au

¹²⁷ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. CNDP/XO. 2002, p. 67

cycle 3 le sous-domaine *Echanger, débattre* rend compte de la structuration des échanges qui s’inscrivent peu à peu dans une forme scolaire avec des contraintes et une orientation plus forte.

Le terme débat n’est d’ailleurs plus présent qu’au cycle 3 (CM1 et CM2). Il indique une progression de l’activité langagière allant d’une parole plus individuelle et davantage étayée par le maître chez les jeunes enfants, à des prises de parole publiques et collectives, qui nécessitent une plus grande maîtrise du langage potentielle pour prendre en charge des échanges polygérés et les réguler ; et pose de ce fait des objectifs d’enseignement propres au cycle 3 qui lui sont explicitement liés.

2.3.2 Le spectre des formes scolaires du débat dans les programmes

On constate, dans les programmes de 2002, outre l’introduction massive du débat, sa présence systématique durant les trois cycles de l’école primaire et dans de nombreux champs disciplinaires au cycle 3. Cependant son nombre d’occurrences varie selon les champs disciplinaires considérés :

I.O 2002	préambule	C1	C2	C3	Total
	2				2
Pôles transversaux				MLLF* : 5 Education civiques : 5	10
Langage et Langue française		2	7	LFEL**- Littérature : 7 LFEL- Observation réfléchie de la langue : 0	16
Vivre ensemble		1	4	Education civique : 6	11
Découverte du monde		1	0	Mathématiques : 3 Sciences expérimentale technologie : 2 Histoire : 1	7
La sensibilité, l’imagination, la création/éducation artistique		0	0		0
Agir avec son corps		0	0		0
Total	2	4	11	29	46

* MLLF : Maîtrise du langage et de la langue française.

** LFEL : Langue française et éducation littéraire.

Tableau n° 4 - La répartition des occurrences du terme débat par domaine d’enseignement dans les I.O de 2002.

Cette présence est d'autant plus forte que les domaines : maîtrise du langage et de la langue française, et éducation civique ; sont des domaines transversaux concernant l'ensemble des activités de la classe. Dans deux champs disciplinaires, celui de la littérature et du vivre ensemble- éducation à la citoyenneté, il y a en outre un continuum de la maternelle au cycle 3 puisque dès cinq ans les programmes préconisent d'organiser des débats sur l'interprétation des textes et des images, ainsi que des débats pour trouver des repères et sa place au sein du groupe. Cependant le genre du débat conserve dans ces programmes une signification extensive et une vocation large touchant à la gestion de « la petite société que constitue l'école »¹²⁸, à des dispositifs socioconstructivistes, à la possibilité d'une expression personnelle ou encore à un travail sur des conduites discursives comme l'argumentation.

Il prend des formes scolaires variées qui ne recouvrent donc pas exactement les mêmes orientations selon les différents champs disciplinaires. Husson (2007, a, p. 19) les distingue comme suit :

Orientation transversale			
Orientations spécifiques	Débat de vie de classe	Débat instituant (règles)	
		Débat gestionnaire (décisions temporaires)	
		Débat régulateur (à propos des cas singuliers)	
	Débat scientifique	Mathématiques (confrontation des méthodes et argumentation)	
		Sciences expérimentales	Confrontation d'hypothèses
			Débat au sein du travail de groupe
		Histoire	
	Débat lié à la construction du jugement (littérature et arts)	Visée expressive	
		Visée interprétative	
		Visée technique : interprétation (au sens musical) et recherche	

Tableau n°5 – Orientations spécifiques du débat selon les différents champs disciplinaires.

¹²⁸ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. CNDP/XO. 2002.. p. 179

Le spectre des orientations couvertes par le débat est donc très vaste, conjuguant des orientations langagières et sociales avec des orientations disciplinaires. De ce fait, la nature même des interactions ainsi que leur visée sont très diverses. Dans les deux champs disciplinaires dans lequel le débat est le plus présent, les rédacteurs des textes prescriptifs ont d'ailleurs ressenti le besoin de préciser le sens du terme débat par un adjectif, on parle de « débat réglé » pour l'éducation civique et de « débat interprétatif »¹²⁹ pour la littérature, afin d'en définir plus clairement les objectifs : réguler la vie collective, prendre des décisions, poser des règles dans le premier cas ce qui implique une confrontation avec autrui de nature plus ou moins oppositive ; interpréter une œuvre littéraire en se rapportant au texte, exprimer ses émotions, mettre en voix un texte dans le second cas ce qui relève davantage de la subjectivité individuelle, de la complémentarité des points de vue et ne nécessite pas forcément de position commune institutionnalisée.

En 2008, le travail sur le débat est recentré sur un seul cycle et une seule discipline comme le montre le tableau ci-dessous.

I.O 2008	C3
Français	
Langage oral	4
Lecture	1
Littérature	1
Total	6

Tableau n° 6 - La répartition des occurrences du terme débat par domaine d'enseignement dans les I.O de 2008.

Dans ces programmes, le travail sur le champ de l'oral est réparti différemment selon les cycles. Très important au cycle 1, il l'est moins au cycle 2 (supra, tableau B), cycle dans lequel est privilégié l'entrée dans la lecture et l'écriture. Il reprend une place plus importante au cycle 3¹³⁰ où, comme dans les programmes précédents, le débat devient la forme d'échange prééminente. Par contre, il n'est plus inscrit que dans la discipline du français, ce qui ne signifie évidemment pas qu'il ne peut pas être mis en place dans des

¹²⁹ L'appellation « débat interprétatif » en tant que telle apparaît dans le document d'accompagnement des programmes : *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, dans la partie Lire des œuvres littéraires, p. 26-35

¹³⁰ On peut d'ailleurs remarquer à ce propos que le seul document d'accompagnement des programmes 2002 comprenant des repères pour organiser les apprentissages de la langue orale était destiné à l'école maternelle : *Le langage à l'école maternelle*.

séquences d'enseignement d'autres disciplines, cette éventualité étant laissée à la libre appréciation du maître¹³¹.

Les compétences à atteindre sont réparties par année pour fournir aux enseignants des objectifs précis et communs à toutes les écoles. Pour le langage oral, un grand nombre de celles qui sont citées concernant le sous-domaine « Echanger, débattre », sont tout à fait génériques : « Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit » (CE2), « Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse » (CM1), « Rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances » (CM2). Elles sont d'ordre essentiellement communicationnelle visant à une efficacité maximale des échanges quel que soit le contexte considéré et relèvent majoritairement de ce qui était appelé débat réglé en 2002. Elles n'apportent pas de précisions particulières sur la nature et les visées du débat.

Les compétences mobilisées sont uniquement spécifiées pour les domaines lecture/littérature dans lesquels il s'agit de « participer à un débat sur un texte/une œuvre en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée », et s'inscrivent alors dans les orientations des programmes précédents. Le clivage texte/œuvre opérés par les programmes, en reprenant sous une autre forme l'opposition traditionnelle entre lecture fonctionnelle et lecture littéraire¹³², laisse supposer que les compétences langagières, sur un plan discursif et linguistique, et les compétences de lecture seraient différentes selon le corpus de textes lus.

¹³¹ « Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves ». *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2009-2010 Les programmes officiels*. Paris : CNDP/XO. Préface de Luc Chatel, p. 31

¹³² Le document d'accompagnement des programmes de 2002, distingue dans deux chapitres différents, « Lire pour apprendre » (p.11-25) et « Lire des œuvres littéraires » (p. 26-34). *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*.

Si le débat réglé est un objet d'enseignement qui a été identifié avant la parution des programmes de 2002¹³³ et qui renvoie à des pratiques pédagogiques déjà anciennes¹³⁴, le débat interprétatif littéraire, ne fait pas pour sa part, référence à un modèle didactique déjà existant ou à des pratiques solidement établies à l'école primaire. Le terme lui-même semble avoir été forgé à l'occasion des programmes¹³⁵ de 2002 avant d'être repris en 2008. Les textes officiels instituent donc ici, en le nommant, une nouvelle forme d'échange scolaire qui n'a été pris en charge, jusqu'à maintenant, que de façon partielle par exemple par la recherche en didactique sur l'enseignement des genres formels. Il s'agit alors d'interroger l'existence et le statut de cette situation langagière dans le domaine de la littérature pour essayer de mieux comprendre comment ils contribuent à la définition de l'espace de contraintes/libertés des échanges dans le débat interprétatif.

¹³³ Le genre du débat comme pratique nécessaire pour la participation citoyenne démocratique a été défini didactiquement par De Pietro et al. en 1997 dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux*, et comme objet d'enseignement en 1998 par Dolz et Schneuwly dans leur ouvrage, *Pour un enseignement de l'oral, Initiations aux genres formels à l'école*, paru aux éditions ESF

¹³⁴ Par exemple depuis longtemps la pédagogie Freinet donne une place importante à la régulation des relations inter-personnelles et de groupe dans la classe à travers des dispositifs comme le « Quoi de neuf ? », les « conseils », les « réunions coopératives ».

¹³⁵ A notre connaissance, le terme « débat interprétatif » n'apparaît pas dans la littérature pédagogique et didactique avant février 2002, date de parution des programmes.

Chapitre 3

La lecture de la littérature à l'école primaire

« Un grand lecteur s'implique dans la lecture au point de s'identifier aux personnages, de se projeter dans l'action, de vivre d'autres vies, par procuration. Mais pas d'une façon servile : il injecte constamment ses propres interprétations, connotations, souvenirs, analyses, dans l'action du livre ; il entremêle en permanences convictions et croyances à celles qui sont présentes dans le livre ; et la signification naît à l'intersection, quelque part à mi-chemin, entre le lecteur et le livre ». (Poslaniec, 2000, p. 8)

3.1 La littérature et l'école

Tout comme ils instituent une nouvelle forme d'échange, le débat, les programmes de 2002, font entrer pour la première fois le domaine de la littérature dans les programmes de l'école primaire et lui donne une place de choix en en faisant l'un des deux champs, avec l'observation réfléchie de la langue, du domaine « Langue française et éducation littéraire ». Le domaine de la littérature, dans le contexte scolaire, renvoie à au moins deux acceptions :

- la littérature est une discipline d'enseignement et une discipline universitaire ancienne (les humanités) ;
- la littérature est un corpus de textes constitués auxquels on attribue un certain nombre de qualités intrinsèquement liés à la nature de la chose littéraire¹³⁶ (Marcoin, 2002).

3.1.1 Absence de la discipline littérature et pratiques scolaires

Cette discipline, ainsi que l'ensemble des textes qui lui donnent corps, vont peu à peu se constituer pour l'école primaire au cours du vingtième siècle. Bien que la littérature soit déjà enseignée au collège et au lycée, elle va connaître, parallèlement à l'oral, une lente émergence dans les préoccupations des prescriptions officielles, et des enseignants, pour le premier degré.

¹³⁶ Marcoin (2004), à la suite de beaucoup d'autres, souligne la difficulté de définir l'exacte nature de la chose littéraire dont les qualités sont extraordinairement hétérogènes et en propose une approche topographique pour définir ses territoires.

La littérature est pourtant nommée, dès la « Loi sur l'enseignement primaire obligatoire » de Jules Ferry en 1882, comme une composante de l'enseignement de la langue qui comprend : « l'instruction morale et civique ; la lecture et l'écriture ; la langue et les éléments de la littérature française¹³⁷ ; » mais disparaîtra ensuite des textes officiels, du moins nommément, pendant plus d'une centaine d'années.

Cette longue absence de la littérature à l'école primaire s'explique par le fait que ce domaine a été pendant longtemps une ligne de démarcation entre école primaire et enseignement secondaire. Elle n'est pas une discipline de l'école et a participé, pratiquement jusqu'aux grands bouleversements du système scolaire des années soixante, au maintien d'une hiérarchie entre primaire et secondaire et ce à au moins trois niveaux :

- Au niveau des enseignements : l'enseignement de la langue maternelle était un préalable à l'enseignement de la littérature appelé « à la dépasser voire à la contredire par la valorisation des contenus et des *styles* personnels au-delà de la *simple* norme linguistique. » (Legros, 2008, p. 36).

- Au niveau des enseignants : les instituteurs d'école primaire du début du XX^{ème} siècle en étaient eux-mêmes issus et n'avaient pas de connaissance de la littérature. Leur rôle principal était un apprentissage de la lecture courante (Chervel, 2006, p. 534): « L'instituteur apprend à lire l'alphabet, et le professeur de Lycée ou d'Université apprend à lire la littérature »¹³⁸. Les maîtres vont cependant acquérir dans les Ecoles Normales une culture littéraire à partir de lectures obligatoires¹³⁹ de classiques qu'ils auront à transmettre à leurs élèves pour mettre en place en quelque sorte des humanités du primaire. Mais ils n'ont pas à mener d'analyse littéraire.

- A un niveau social : l'ensemble des élèves n'avaient pas accès à l'enseignement secondaire payant et de ce fait à une culture littéraire plus approfondie. Les humanités étaient réservées aux enfants de notables.

¹³⁷ « 28 mars 1882 – Loi sur l'enseignement primaire obligatoire », dans A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, t. 2, 1880-1939, INRP – Economica, 1995, p. 97.

¹³⁸ Lanson (1925), « Quelques mots sur l'explication de texte », *Etudes françaises*, Paris, Les Belles Lettres, p.39.

¹³⁹ Les programmes de première année d'Ecole normale en 1905 proposent des pièces de Corneille, Racine, Molière, des fables de La Fontaine, des lettres de Mme de Sévigné, mais aussi Boileau, Bossuet, Pascal, La Bruyère, puis dans les années 20, des classiques étrangers : Robinson Crusoé, Les voyages de Gulliver, Don Quichotte. A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*. INRP – Economica, 1995, p. 227-282

Si elle est absente à l'école primaire en tant que discipline, la littérature est par contre présente par des textes tirés des grands classiques, notamment à travers un réseau de rapports étroits instaurés entre littérature et langue, littérature et valeurs morales, et par les activités scolaires qui s'y rapportent.

La littérature à l'école a un rôle utilitaire. Elle est avant tout le modèle de langue, la langue classique de « Racine ou de Voltaire » qui sert de référence au maître et aux élèves tant pour la langue écrite que la langue orale¹⁴⁰. Dans les prescriptions officielles, il est donc recommandé de ne choisir que « des morceaux d'une indiscutable valeur », qui obéissent à un mouvement (des mots, des propositions) qui soit « le mouvement même de la pensée et du sentiment ».¹⁴¹ Sont ainsi identifiés de proche en proche, comme par transparence, pensée à littérature, littérature à écrit, écrit à oral ; le maître étant lui-même un exemple langagier vivant pour les élèves.

Elle a également un rôle éducatif fondé sur tout ce qui relèverait de la morale ou de l'émotion. En effet, aux valeurs littéraires et linguistiques des textes choisis sont associées des valeurs morales, dont l'amour de la patrie « Nos instituteurs | ...] sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue, et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale »¹⁴². Si la langue est le reflet de la pensée, le beau reflète le bien : « Il y a bien rarement une grande émotion de beauté sans qu'il y ait aussi perception d'une haute qualité morale ».¹⁴³

D'autre part, les activités scolaires liées à la littérature ont le plus souvent un point de départ oral : écouter, lire, dire, restituer un texte après l'avoir mémorisé. Les programmes de 1882 préconisent la lecture par le maître deux fois par semaine « des morceaux empruntés aux auteurs classiques »¹⁴⁴. Dans les activités de lecture expressive, de récitation, ou de mémorisation auxquels s'exercent les élèves, il s'agit de reproduire au

¹⁴⁰ « C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression. Dès ce moment, la leçon de lecture est une leçon de langue française ». Chapitre Instructions Officielles de 1923, dans A. Guillot. Horaires, programmes, examens, Instructions Officielle. Paris : Sudel 5^{ème} édition, 1972 p. 105-106.

¹⁴¹ Ibid. Chapitre Instructions officielles de 1938, p. 161

¹⁴² Ainsi, le manuel *Le Tour de la France* par deux enfants (six millions d'exemplaires vendus de 1878 pour la première édition à 1901) a à la fois une dimension pédagogique et morale, groupant « toutes les connaissances morales et civiques autour de l'idée de la France ».

¹⁴³ Leterrier Programmes, Instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaire chapitre 1923 Paris, Hachette 1972, p. 31

¹⁴⁴ Plan d'étude de 1882

mieux le texte par la parole, d'en faire sentir le mouvement, d'en incarner l'émotion. L'entrée dans la littérature n'est pas réflexive comme dans le secondaire et ne nécessite aucune distanciation critique, il n'y a pas de leçon de littérature. Au contraire, est privilégiée une approche par l'émotion qui est provoquée naturellement par la littérature, une sorte de cérémonie ayant pour but la communion dans l'émoi et le plaisir esthétique (Bishop & Ulma, 2007, p. 68).

C'est sans doute pourquoi, la poésie est privilégiée dans les programmes. Présente dans les instructions officielles dès 1923, plusieurs pages lui sont consacrées dans celles de 1938, qui soulignent que les poèmes sont des œuvres littéraires propices à la célébration du texte : « Si les enfants peuvent sentir le rythme et l'harmonie des vers qu'ils entendent, et qu'ils lisent ou récitent, un commentaire verbal ou littéraire est superflu ¹⁴⁵ ». Les premières listes de référence de textes à l'école sont donc constituées d'un choix de poèmes (vingt-cinq par niveau) d'auteurs renommés : La Fontaine, Daudet, Gautier, Hugo, Rimbaud, Ronsard, Verlaine, etc ¹⁴⁶. L'institution scolaire perpétuera ces listes jusqu'en 1972 où elles seront ouvertes à un champ poétique plus vaste : Apollinaire, Eluard, Supervielle ... Pour les autres textes, les programmes sont plus laconiques. Sont évoqués pour guider le choix des maîtres soit des manuels de lecture comprenant des morceaux choisis, soit trois collections pour garnir les rayons de la bibliothèque de classe ¹⁴⁷.

Cette pédagogie élémentaire, de part le niveau d'enseignement auquel elle s'adresse et l'approche choisie reposant sur l'illusion d'une communication directe et spontanée entre le texte et le lecteur, a néanmoins eu l'avantage de faire pénétrer la littérature dans toutes les couches de la population sans pour autant reproduire les démarches du secondaire. Mais, elle ne s'est guère renouvelée et Butlen (2009, p. 35), citant Pingaud et Barreau (1982), fait état du réquisitoire qu'ils dressent dans un rapport commandé par J. Lang, alors ministre de l'Education Nationale, à l'encontre des pratiques pédagogiques portant sur la littérature encore en vigueur dans les années quatre-vingts :

« La culture scolaire resterait une culture académique qui ignorerait les textes contemporains, développerait des rituels de vénération des classiques, privilégierait les

¹⁴⁵ Guillot. Ibid. p. 163.

¹⁴⁶ Annexe 7. Leterrier. Ibid. Instructions de 1958. p. 287-290

¹⁴⁷ Parmi les manuels cités dans les Instructions de 1958 : *Lectures actives, Ailleurs dans le monde, Chez nous en France, La grille ouverte*. Pour les bibliothèques sont cités trois collections de l'éditeur Hachette : *La bibliothèque verte* (créé en 1924), *Idéal-Bibliothèque*, et les *Grands Albums Hachette*. A ces trois collections, il est suggéré d'ajouter une encyclopédie en couleur. Leterrier. Ibid. p. 286.

savoirs d'une élite, travaillerait sur des textes morcelés, séparerait pratiques de lecture et pratiques d'écriture en faisant fi des pratiques sociales réelles ».

3.1.2 La constitution d'un répertoire d'œuvres pour la jeunesse

D'autre part, au-delà des limites des pratiques évoquées, il faut noter que le recours massif aux « grands classiques » comme textes d'une « indiscutable valeur » que regrette encore Poslaniec (1992, p.9) au début des années quatre-vingt-dix, est révélateur d'une autre absence, celle d'un répertoire de textes constitués où puiser pour permettre à des enfants fraîchement alphabétisés de découvrir le plaisir de lire, une littérature à destination des enfants eux-mêmes¹⁴⁸ : la littérature de jeunesse.

Si l'on retient comme l'une des caractéristiques fondatrices de la littérature de jeunesse le projet d'un auteur d'écrire pour les enfants, la plupart des historiens de la littérature de jeunesse s'accordent pour indiquer comme livre français originel, le *Télémaque* de Fénelon, précepteur du petit fils de Louis XIV. Cet ouvrage sera réédité tout au long du dix-neuvième siècle, siècle qui verra véritablement se développer un marché, un secteur éditorial (Pierre-Jules Hetzel, Louis Hachette), et de premières générations d'auteurs qui écriront des best seller (Jules Verne, la Comtesse de Ségur). Poslaniec (2008) retient quatre conditions qui ont permis la naissance la littérature de jeunesse :

- La construction du concept d'enfance : la conscience de la particularité enfantine a commencé à apparaître au cours du dix-septième siècle¹⁴⁹. L'enfant n'est plus vu comme un adulte en miniature mais comme un être différent, une personne qui a ses propres besoins éducatifs et culturels.

- Le développement du savoir-lire : la lecture de la littérature suppose préalablement que les enfants aient été scolarisés et aient appris à lire. Les lois Jules Ferry de 1882 réaliseront cet objectif de l'alphabétisation de la majorité de la population française.

¹⁴⁸ Il ne s'agit pas ici évidemment ni d'une définition de la littérature de jeunesse, ni d'une frontière étanche. Nombre d'ouvrages pour adultes sont passés à la postérité dans le domaine de la littérature de jeunesse comme *L'île au trésor* de Stevenson, ou les *Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet. La littérature de jeunesse ne se différencie pas de la littérature adulte non plus par les thèmes abordés ou la littéralité du texte. Tournier a expliqué dans de nombreux entretiens et conférences qu'il considérait *Vendredi ou la vie sauvage*, la réécriture de son roman destiné aux adultes, *Vendredi et les limbes du pacifique*, plus achevée.

¹⁴⁹ Concernant la naissance du concept d'enfance, on se reportera à l'ouvrage de Philippe Ariès, spécialiste de l'histoire des mentalités, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Ed du Seuil, 1973.

- La définition du concept de littérature : le mot littérature a longtemps renvoyé à tous les écrits qui étaient présentés sous forme de « lettres » et plus particulièrement des textes d'autorité (religieux, juridiques, scientifiques ...). Au cours du dix-neuvième siècle, le mot littérature a désigné peu à peu un « usage esthétique du langage écrit »¹⁵⁰.

- La création d'un secteur éditorial jeunesse : l'accroissement du nombre d'écoliers alphabétisés, et par conséquent d'un potentiel de jeunes lecteurs, ouvre un nouveau marché aux éditeurs. Une concurrence entre collections s'installe que symboliseront Hachette, qui va inventer les bibliothèques de gares¹⁵¹, et Hetzel¹⁵² qui fera appel aux grands écrivains de son époque (le prolifique Jules Verne bien sûr, mais aussi Georges Sand, Alfred de Musset, Hector Malot...).

Ainsi les conditions de l'essor du secteur de la littérature de jeunesse sont complètement réunies à la fin du dix-neuvième siècle et toute la première partie du vingtième siècle verra une diversification sans précédent de sa production. De nouvelles formes de livres destinés à la jeunesse voient le jour comme l'album. En 1931 est publié le premier Babar du peintre Jean de Brunhoff et Paul Faucher, influencé par les mouvements d'éducation nouvelle, fait paraître les premiers albums du Père Castor chez Flammarion¹⁵³. Des collections sont créées autour de genre littéraire comme les contes (Contes et Légendes chez Ferdinand Nathan dès 1916), les récits historiques puis les romans de science-fiction ; d'un public spécifiquement féminin (La bibliothèque de Suzette chez Gautier-Languereau 1919) ; de l'art (à la NRF ancêtre de Gallimard dans les années vingt) ; ou encore de héros récurrents (*Le Club des cinq* d'Enid Blyton dans les années cinquante).

Les années soixante-dix sont une période de renouvellement de la littérature de jeunesse dû à un changement des valeurs de références éthiques et esthétiques et des représentations de l'enfance (Chamboredon & Fabiani, 1977). Des éditions se créent ou innovent pour porter de nouveaux projets. L'École des Loisirs (1965), issue de l'éditeur de

¹⁵⁰ Selon la définition du dictionnaire *Le Trésor de la langue française*.

¹⁵¹ La première est ouverte en 1853. Aujourd'hui, les points de vente qui se trouvent dans les gares appartiennent toujours aux éditions Hachette.

¹⁵² Hetzel crée en 1843 la collection *Le nouveau magasin des enfants*. Contraint à l'exil après le coup d'état du futur Napoléon III, il lancera à son retour en France à la fois un périodique, *Le magasin d'éducation et de récréation*, et une collection, la *Bibliothèque d'éducation et de récréation*.

¹⁵³ Présentés en deux séries « Les albums à lire » et « Les albums jeux »

manuels scolaires les Éditions de l'École, valorisent les créateurs d'histoires en image, et s'engage dans une politique d'auteurs. Cet éditeur propose, en outre, une offre de lecture échelonnée tout au long de l'enfance. Ruy-Vidal fonde en 1967 les éditions Harlin Quist. Il inaugure l'ouverture d'un champ de création caractérisé par une rupture avec les formes anciennes de l'esthétique et de la morale, privilégiant l'art contemporain. Il fait également appel à des auteurs reconnus littérairement (Ionesco, Duras), et ne s'autorise aucune censure¹⁵⁴ ce qui lui vaudra d'être frappé d'anathème par la psychanalyste Françoise Dolto¹⁵⁵. Dans les années soixante-dix, d'autres formes de militantisme apparaissent encore. Les éditions de l'Amitié- G. T. Rageot créent une collection pour adolescent tentant de répondre à leurs questions existentielles, « Les chemins de l'amitié » (1973) qui sera ensuite déclinée pour de plus jeunes lecteurs¹⁵⁶. Christian Bruel, avec un petit collectif¹⁵⁷, fonde dans la lignée de Ruy-Vidal « Le sourire qui mord » (1976), pour publier des livres, «à propos de l'enfant », qui se veulent anticonformistes et critiques vis-à-vis des représentations dominantes sur l'enfance¹⁵⁸. Enfin, la plupart des grandes maisons d'éditions, en premier lieu Gallimard (1972), puis Albin Michel, Stock, Denoël, Belfond, Actes Sud, Le Seuil ... créent leur propre secteur jeunesse. Cette reconnaissance des livres pour la jeunesse comme littérature est concrétisée par l'apparition d'un discours sur la littérature de jeunesse portée par des revues qui lui sont exclusivement consacrées¹⁵⁹, dont certaines aujourd'hui ont plus de quarante ans d'existence. Elles donnent accès à une information, des commentaires et des analyses sur les auteurs, les illustrateurs, les éditeurs, les collections, et contribuent ainsi à une meilleure connaissance de l'offre de lecture à destination des enfants pour s'orienter dans le labyrinthe des publications.

¹⁵⁴ Ruy-Vidal écrit sur la première page de son catalogue en 1967 : « Seule, la vérité – toujours synonyme de cruauté - simplement et sainement dite - peut favoriser la juste interprétation personnelle du monde et, pour la transmettre, le livre de jeunesse est son instrument idéal ».

¹⁵⁵ Dolto, dans un article de l'Express du 11 au 17 décembre 1972 déclare à propos des livres publiés par Ruy-Vidal que certains livres pour enfant peuvent être franchement nocifs.

¹⁵⁶ Collection « Ma première amitié » (1978).

¹⁵⁷ Le collectif, *Pour un autre merveilleux*, est composé d'une trentaine de personnes et entreprend d'étudier la façon dont la littérature de jeunesse aborde des thèmes contemporains comme le statut de la femme et de l'enfant.

¹⁵⁸ Le premier album publié par la maison d'édition a pour titre « Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon ».

¹⁵⁹ *La revue des livres pour enfants* (1963), *Livres jeunes aujourd'hui* (1970), *Trousse-livres* (1976) qui deviendra la revue *Griffon* en 1986, la revue québécoise *Lurelu* (1978), la revue des libraires spécialisés en littérature de jeunesse, *Citrouille* (1981).

3.1.3 La littérature de jeunesse et l'institution scolaire

Cette déjà longue histoire de la littérature de jeunesse, sa richesse, sa diversité, et ses renouvellements créatifs, pourraient laisser croire que sa présence à l'école a toujours été une évidence. Cependant, paradoxalement, l'école ne l'a pas toujours considérée comme un ensemble de textes naturels à intégrer dans l'institution scolaire et finalement la légitimera officiellement et explicitement très tardivement. On peut au moins souligner deux raisons majeures de la méfiance de l'école, et de ses enseignants, envers la littérature et la littérature de jeunesse. Il s'agit de la coexistence de pratiques de lecture différentes dans l'espace familial et dans le monde scolaire, ainsi que de l'antagonisme entre les valeurs du travail et celles du loisir (Chartier, 2007).

Les contes de fées, les livres d'aventure relèvent de l'éducation familiale et non des maîtres. Les lectures longues, d'un roman complet, sont faites à la maison sur un tempo modulable incompatible avec l'organisation d'une journée de classe. La création des premières bibliothèques¹⁶⁰ pour enfants en France, proposant une offre de lecture inégalée et spécialement conçue pour s'adapter à un jeune public va faciliter le rapprochement entre la littérature de jeunesse et les familles. L'objectif initial de ces bibliothèques de développer le plaisir de lire et les pratiques individuelles¹⁶¹, paraît un luxe désirable pour les enseignants qui ne disposent ni d'un tel espace, ni d'un tel fonds. Ils ne disposent pas non plus du temps nécessaire qui est consacré à l'école essentiellement à l'étude de la langue, étude déconnectée de tout support textuel. En classe, les lectures sont brèves, lentes, faciles et finalisées par un apprentissage. Si l'emprunt de livres est encouragé, on lit quand on a le temps, c'est-à-dire hors du temps de travail scolaire. C'est la récompense promise après l'effort pour les bons élèves capables de lire seuls.

Car les textes de littérature à l'école, comme nous l'avons déjà évoqué, visent avant tout un apprentissage linguistique et moral et se doivent d'être irréprochables tant du point de vue de la langue que d'un point de vue idéologique. La lecture plaisir demeure attachée à des représentations liées à l'oisiveté voire à la paresse¹⁶², tandis que les lectures courtes, choisies, dirigées et surveillées par le maître sont valorisées par le travail qu'elles

¹⁶⁰ L'Heure Joyeuse, première bibliothèque pour enfants, fut créée en 1924 à Paris dans le quartier latin.

¹⁶¹ « Développer chez l'enfant l'amour de la lecture ; l'éclairer en lui offrant les livres les meilleurs tant du point de vue moral que du point de vue littéraire, en établissant entre eux une sorte de gradation ; offrir à l'enfant des ressources variées afin qu'il puisse satisfaire ses goûts et aptitudes et ainsi affirmer sa personnalité ; préparer un public éclairé pour les bibliothèques d'adultes », Marguerite Gruny, bibliothécaire fondatrice de l'Heure Joyeuse au congrès international d'Alger, « La lecture publique » (1931)

¹⁶² Que l'on se souvienne dans le roman de Stendhal, *Le rouge et le noir*, de l'exclamation du père Sorel surprenant Julien plongé dans la lecture « Chien de lisard ! »

supposent. Ainsi, à l'école cohabitent les manuels de lecture associés à la lecture obligatoire, fortement guidée, et collective d'un côté ; et les livres de bibliothèque exigeant une lecture plus cultivée et autonome de l'autre, une lecture privée.

Les grands mouvements d'évolution de la société et de démocratisation du système scolaire déjà évoqués¹⁶³, vont amener une modification de l'offre de lecture et des pratiques scolaires. Dans le dernier quart du vingtième siècle, la littérature de jeunesse en tant que telle pénètre progressivement à l'école, supplantant les textes patrimoniaux du corpus traditionnel. Dans la partie des Instructions Officielles de 1972 développant le principe de motivation nécessaire à tout apprentissage, il est indiqué qu'il est recommandé aux instituteurs de constituer une bibliothèque de classe et sont distingués les morceaux choisis « qui ne suffisent pas », la littérature pour adulte, qui n'est pas toujours aisée à comprendre, et la littérature et la presse enfantine qui proposent « à présent de bons textes »¹⁶⁴. C'est d'ailleurs au nom de la motivation des élèves que commence à s'estomper l'antagonisme entre valeurs du travail et du loisir. Les Instructions de 1978 reconnaissent qu'elle peut découler du « désir de se distraire » avec des récits d'aventures, des contes, des publications illustrées, des journaux d'enfants et même des bandes dessinées¹⁶⁵.

Suite au rapport du recteur Migeon en 1989, qui préconise dans sa seizième proposition de faire entrer les livres à l'école, se met place l'opération « Des livres pour les écoles » qui contribuera au développement des bibliothèques centre documentaire (BCD) dans les écoles¹⁶⁶ et sera relayée par plusieurs plans BCD dans les années quatre-vingt-dix. L'implantation de BCD dans les écoles tout en élargissant l'offre de lecture donne lieu à de nouvelles activités que l'on peut regrouper en trois formules (Chartier, Clesse & Hébrard, 1997) :

- Les animations : elles créent un évènement qui marque les mémoires, amènent les élèves à se rencontrer, ouvrent l'école sur l'extérieur (exposition, rencontre avec un écrivain, rallye lecture, etc.).

¹⁶³ Cf. supra, partie 1.2

¹⁶⁴ Ibid. Guillot. Additif Instructions officielles de 1972, p. 17

¹⁶⁵ MEN, B.O du 27 juillet 1978. Horaires, objectifs, programme, instructions pour le cycle élémentaire, p. 19.

¹⁶⁶ En 1997, une enquête de la direction des écoles fera apparaître que soixante-dix pour cent des écoles se disaient équipées d'un lieu central de lecture. (Butlen, 2009, p. 40)

- La lecture libre : des temps de lecture autonomes dans un lieu hors de la classe sont inscrits dans l'emploi du temps ou autorisés en fonction d'un contrat de travail.

- Les ateliers : l'espace de la BCD facilite le travail en groupe (prise en charge par le maître d'élèves en difficulté, lecture de plus grands à de plus petits, ateliers d'écriture, mise en voix de textes ou théâtre, etc.).

La brochure *La maîtrise de la langue à l'école* (1992, p. 106), fait ainsi réapparaître pour la première fois dans un texte ministériel l'idée que l'école primaire est le lieu où on pourra « doter chaque enfant d'une première culture littéraire ». Cependant, les enseignants s'aperçoivent assez rapidement qu'il ne suffit pas de disposer de BCD, aussi bien équipées soient-elles, et de favoriser le contact et les médiations avec la littérature de jeunesse pour que des élèves qui ne lisent pas se métamorphosent en lecteurs motivés. La littérature de jeunesse à l'école n'est pas scolarisée au sens où elle ne constitue pas encore un objet d'étude nécessitant des démarches d'apprentissages.

3. 2 La littérature à l'école

Avec les instructions officielles de 2002, la littérature fait une entrée officielle en tant que discipline dans les programmes de l'école primaire qui prennent en compte les nombreuses recherches ou discours théoriques abordant la question de son statut et de ses fonctions possibles dans les années quatre-vingt-dix (Marcoin, 1992 ; Tauveron, Reuter, 1996 ; Lebrun 1996 ; Vanderdope, 1996 ; Tauveron, 1999 ; Vanhulle 1999). Car ce qui faisait défaut à la littérature à l'école était tout à la fois son institutionnalisation comme champ d'étude, l'identification d'un corpus dont la qualité « littéraire » est reconnue, et un outillage spécifique pour les enseignants du premier degré qui permette d'enseigner des savoirs ou des savoir-faire. Dufays (2005) remarque à ce propos qu'il n'y a pas véritablement de frontière hermétique entre enseignement primaire et secondaire, les enfants pratiquant déjà abondamment des opérations de lecture complexes au contact de la littérature de jeunesse. Il avance que l'on peut concevoir un enseignement sur un mode spiralaire, les mêmes objectifs revenant d'une année à l'autre en se complexifiant progressivement. Mais cette conception n'ôte rien à la nécessité méthodologique de distinguer des types d'activités et de corpus adaptés à chaque niveau d'apprentissage.

3.2.1 La légitimation de la discipline littérature à l'école

Sur ce point, les instructions officielles de 2002 ouvrent la voie à des clarifications décisives et à un changement de position notable. Si elles s'inscrivent dans une certaine continuité, le principe d'une acquisition précoce d'une culture littéraire étant vigoureusement réaffirmé, elles redéfinissent la place de la littérature en l'intégrant dans un cadre disciplinaire délimité.

Tout d'abord, la littérature est identifiée comme un champ disciplinaire à part entière : l'architecture des programmes de cycle 3 se présente sous la forme de deux domaines transversaux et de quatre domaines disciplinaires dont langue française, éducation littéraire et humaine. Le pas décisif qui défait l'attelage séculaire langue-littérature est accompli, la littérature n'est plus simplement considérée comme un modèle de la « belle langue ». Il marque une évolution vers la reconnaissance d'un champ culturel qui doit trouver sa place dans des moments scolaires nettement identifiables comme tel et suppose l'existence d'objets d'enseignement/ apprentissage à mettre en place.

Cette présentation distingue en outre le domaine transversal de la maîtrise de la langue, langue courante et de communication, et celui de la littérature. La littérature malmenée depuis les années soixante-dix par la prise en compte progressive de genres non littéraires retrouve ainsi toute sa place dans le domaine du français. On peut voir dans ces programmes une tentative de réajustement des dérives dues à l'influence des typologies textuelles qui avait mis sur le même plan, textes fonctionnels, renvoyant à d'autres disciplines, et fictionnels dont on ne peut avoir une lecture purement informative et qui convoquent d'autres compétences.

Enfin, ces programmes marquent la reconnaissance du statut de la littérature de jeunesse contemporaine en tant que support d'apprentissage notamment à travers la publication d'une liste de 180 ouvrages en 2002, complétée par une nouvelle liste en 2004¹⁶⁷ portant le nombre d'ouvrages à 300. Elle n'est plus considérée comme un sas de transition vers des œuvres reconnues, mais comme une manifestation de la littérature dont elle possède les principales caractéristiques :

¹⁶⁷ Les listes de 2002 et 2004 ont été à nouveau revues en 2007, année dans laquelle une liste de référence pour le cycle 2 a également été établie en octobre.

« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde ».

Et certaines des œuvres proposées sont considérées sans restriction comme des classiques¹⁶⁸ au même titre que les classiques de la littérature adulte :

« Depuis deux siècles, la littérature adressée aux enfants (ou ce que les jeunes lecteurs ont reconnue pour leur), qu'elle soit ou ne soit pas de « jeunesse », est riche de chefs-d'œuvre. Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. »¹⁶⁹

Un corpus de textes pour l'école primaire est donc clairement identifié, même s'il n'est pas limitatif¹⁷⁰. Il a l'avantage, d'une part de proposer une représentativité de différentes catégories¹⁷¹ d'œuvres destinées à la jeunesse (albums, bandes dessinées, contes, poésies, romans et récits illustrés et théâtre), mais aussi d'accompagner chaque texte d'une notice présentant l'ouvrage et le commentant. Les enseignants bénéficient ainsi de la première ébauche d'un appareil critique tel qu'ils pourraient le trouver pour une œuvre de la littérature adulte.

3.2.2 Les orientations d'une approche littéraire à l'école

Ce cadre disciplinaire général est rendu opérationnel par des orientations qui précisent ce que peut être une approche littéraire à l'école en fixant des objectifs propres à la littérature dans le domaine des pratiques, de la culture, de la compréhension et de l'interprétation.

La place donnée à la littérature dans les programmes a pour première conséquence de lui donner une place dans le temps scolaire. La lecture d'œuvres longues n'est plus réservée aux meilleurs élèves ou bien renvoyée à une pratique familiale et extra scolaire,

¹⁶⁸ Depuis 2007, on trouve positionné à côté du titre de certains ouvrages la lettre **P** qui désigne les œuvres patrimoniales et la lettre **C** les classiques.

¹⁶⁹ MEN (2002), Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Scérén-CNDP, p.5.

¹⁷⁰ « Les enseignants pourront choisir librement quelques ouvrages en dehors de cette liste de référence sous réserve de respecter des critères de qualité et l'équilibre entre les genres ». (Ibid, p. 13)

¹⁷¹ Poslaniec (2008, p. 120-121) utilise le terme de « forme littéraire » pour les désigner et les distinguer des genres littéraires.

mais devient une pratique scolaire. L'élève en fin de cycle 3 devra être capable de « lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises »¹⁷². Cet aspect quantitatif est renforcé par la demande adressée aux enseignants de faire découvrir à leurs élèves chaque année deux classiques de l'enfance et huit œuvres contemporaines de littérature de jeunesse en choisissant au moins un ouvrage dans chacune des catégories de la liste. Une dizaine d'œuvres doivent donc être lues chaque année, soit une trentaine sur l'ensemble du cycle 3.

Ce programme de lecture conduit à mettre en place une fréquentation assidue et régulière des œuvres littéraires et vise à construire un profil de « déjà lecteur »¹⁷³, élèves grands lecteurs qui s'impliquent dans leurs lectures, sont familiers avec l'univers du livre, et partagent leurs lectures. Il invite aussi expressément à ouvrir des pistes variées de lecture des textes. Ayant conscience qu'il peut paraître « démesuré »¹⁷⁴, les prescripteurs indiquent qu'il convient de privilégier des parcours rapides, seuls susceptibles de permettre la compréhension d'ensemble de l'œuvre.

La publication régulièrement mise à jour d'une bibliographie accompagnant les programmes permet de redéfinir les enjeux culturels de la littérature à l'école. Ils sont ambitieux : il s'agit de constituer une culture scolaire nationale, partagée par les individus et entre les différentes générations, un socle de références que personne ne peut ignorer comme il peut en exister dans d'autres domaines du français comme la grammaire ou dans d'autres disciplines.

« Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge. Il permet que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre génération. »¹⁷⁵

Cette volonté de construction d'une culture commune implique une organisation des lectures qui ne peut résider uniquement dans la juxtaposition de la découverte d'un

¹⁷² Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. CNDP/XO. 2002.. p. 193

¹⁷³ Nous reprenons ici la typologie de profils de lecteurs établie par Poslaniec (1994) avec des élèves de CM2. Il distingue les « stagneurs », qui ne sentent pas concernés par la lecture en dehors des usages purement scolaires, les « démarreurs », qui passent d'un profil de non lecteur à des lectures plus nombreuses après s'être rassurés sur leur capacité de lecteur, et les « déjà-lecteurs » qui ont une pratique régulière de la lecture.

¹⁷⁴ Le terme est employé dans les programmes. Ibid, p. 186.

¹⁷⁵ Ibid. p. 185

certain nombre d'ouvrages réalisée au hasard ou d'activités qui se succéderaient dans le temps :

« Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. ¹⁷⁶»

Non seulement, les enseignants sont invités à veiller à une progression efficace dans le texte en repérant les passages plus complexes et en instaurant un rythme entre lecture et discussion, mais également à concevoir des parcours de lecture destinés à construire des résonances entre différentes parties du texte, entre différents textes, avec d'autres types d'œuvres artistiques, d'autres domaines de connaissance.

La construction d'une culture commune implique également que les élèves gardent en mémoire de ce qu'ils ont lu et puisse en faire un point d'appui pour des lectures ultérieures :

« Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin de nouvelles. »¹⁷⁷

Les expériences personnelles de lecture sont mises en relation et confrontées aux lectures individuelles des autres élèves afin de les inscrire dans l'histoire des lectures de la classe, ce qui appelle une socialisation et un partage. Les programmes de 2002 donne donc une place importante aux activités orales dans le champ disciplinaire de la littérature. D'où la nécessité pour les enseignants de prévoir des modes d'organisation des échanges, d'inscrire dans l'emploi du temps des moments identifiés de socialisation, de construire des espaces de communication qui favorisent ce passage d'une lecture individuelle à la confrontation avec autrui.

¹⁷⁶ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. CNDP/XO. 2002.. p. 187.

¹⁷⁷ MEN (2002), Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Scérèn-CNDP, p. 8

Depuis la formule des programmes publiés en 1985 « Lire, c'est comprendre », la compréhension a été reconnue comme une composante inhérente à la lecture. Cependant, pas plus dans ces programmes que dans ceux de 1995, n'est résolue la question de la part qu'il convient d'accorder à un apprentissage de la compréhension. Les programmes de 2002, dans la perspective d'un apprentissage continué de la lecture au cycle 3, prescrivent un apprentissage explicite de la compréhension et introduisent la notion d'interprétation en distinguant deux activités de construction du sens :

« Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou les erreurs qu'il constate. Il les aide à construire des articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte (synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc.). L'enseignant éduque ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside tout acte de lecture. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant d'attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation »¹⁷⁸.

Les programmes différencient donc deux activités de construction du sens d'un texte¹⁷⁹.

La compréhension viserait à mettre à jour des contenus explicites ou implicites mais peu contestables par la communauté des lecteurs. Il s'agit alors de traiter des informations par des stratégies d'aller et retour entre lectures, phases de rappels, anticipation de ce qui va suivre ; de faire les inférences nécessaires pour assurer la cohésion du texte et lever les obstacles que constituent parfois un lexique rare, une syntaxe complexe, un enchaînement problématique des substituts du nom, des connecteurs délicats à interpréter, des relations temporelles inhabituelles, etc. Dans d'autres cas, se sont simplement les relations mentales qui font défaut, parce que ce qui est relaté n'appartient pas à l'expérience réelle ou imaginaire des élèves. Les inférences à réaliser demandent alors de mobiliser des connaissances sur le monde.

¹⁷⁸ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. CNDP/XO. 2002.. p. 187.

¹⁷⁹ Des didacticiens remettent cependant en cause cette distinction. Beltrami, D, Quet, F, Rémond, M (2004) Lectures pour le cycle 3. p. 25-26.

On peut alors considérer que la compréhension est intrinsèque au texte, les problèmes de compréhension s'apparentant à des problèmes fermés : les processus de compréhension s'attachent à dégager un sens global du texte en prenant du recul par rapport à un ensemble de phénomènes, et débouchent sur un consensus partagé par la communauté des lecteurs.

Si la compréhension est la construction du sens à partir d'éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation, quant à elle, est plutôt orientée vers un processus de création : le regard de l'interprète n'est pas globalisant comme celui du lecteur en processus de compréhension, mais se concentre sur tel ou tel aspect du texte (des éléments locaux) pour en proposer une interprétation.

Elle repose sur une conception ouverte de l'œuvre. La signification d'un texte n'est pas intangible, donnée une fois pour toute « mais se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit [...] L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature »¹⁸⁰.

Au contraire de la compréhension, l'interprétation serait donc extrinsèque au texte. C'est une démarche exploratoire et spéculative qui conduit à choisir un point de vue parmi des possibles, des sens pluriels. L'interprétation s'apparente donc à un problème ouvert, la proposition avancée n'est jamais la seule possible même si elle demeure évidemment tributaire du texte.

Elle ne répond pas à la question : Qu'est ce que dit le texte ? Mais au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit à moi qui me conduit à lire ce texte d'une certaine façon ? Elle crée l'opportunité « d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause préjugés. ¹⁸¹»

¹⁸⁰ MEN (2002), Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Scérèn-CNDP, p. 8

¹⁸¹ Ibid, p. 8

3.2.3 Une rupture avec les représentations traditionnelles de l'apprentissage de la lecture : le débat interprétatif littéraire

Pour répondre à ces objectifs, les programmes proposent de nouveaux dispositifs pédagogiques concrets à mettre en œuvre dans les classes en écartant des pratiques dominantes comme celle du questionnaire de lecture qui est déconseillé. Quatre dispositifs pédagogiques phares sont ainsi mis en avant : les lectures en réseaux, les comités de lecture, le carnet de lecteur et surtout le débat interprétatif qui est le seul dispositif cité¹⁸² pour chacune des dimensions de la lecture littéraire¹⁸³ au cycle 3. Il s'agit de moments d'échanges « conduits par le maître qui peuvent se situer tout au long de la lecture », la confrontation entre pairs étant « une médiation nécessaire » ; dont les finalités sont diverses : métacognitives (« amener les élèves à dire comment ils ont procédé pour comprendre l'implicite »), stratégiques (« situer et interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïtés »), culturelles (« liens établis avec d'autres textes, des expériences personnelles, l'actualité »), esthétiques (« porter un jugement éthique ou esthétique sur les actes et motivations des personnages »), discursives (« argumenter et justifier les choix en ayant recours au texte et aux images »), etc.¹⁸⁴ ; mais toutes constitutives d'un travail sur le sens.

La proposition de mettre en place des débats interprétatifs à l'école primaire est en rupture avec les représentations traditionnelles de l'apprentissage de la lecture telles que les décrit Tauveron (1999, p. 12) filant la métaphore de la plongée sous-marine :

« L'accès aux différentes strates d'un texte a été longtemps conçu comme l'apprentissage de la plongée sous-marine, par paliers successifs qui ménagent l'organisme. Les étapes qui jalonnent la descente vers les grands fonds sont clairement indiquées : les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale), les élèves de cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (compréhension fine, travail sur l'implicite

¹⁸² Annexe 8 : Lire des œuvres littéraires. Les compétences à construire et les dispositifs pédagogiques.

¹⁸³ Les compétences à construire sont classées en trois ensembles : « Entrer dans un ouvrage : la lecture longue », « Entrer dans la culture littéraire », « Entrer dans les textes : la lecture de textes littéraires courts ». Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Scérén-CNDP. 2003, p.26-30.

¹⁸⁴ Ibid. p. 26-30.

d'un texte). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle alors d'interprétation ».

De fait, la mise en place de ce dispositif implique une redéfinition du rapport au texte, du rôle de l'enseignant et de la place de l'élève. L'introduction en classe d'œuvres à la fois proches des élèves (la bibliographie de littérature de jeunesse) et suffisamment « résistantes »¹⁸⁵ est le gage qu'un travail explicite sur la compréhension et l'interprétation est envisageable très tôt et amène à repenser la programmation des apprentissages. L'expertise de l'enseignant vis-à-vis de la lecture de la littérature se trouve déplacée. Il ne s'agit plus pour lui d'imposer une lecture d'un texte à travers un jeu de questions-réponses, mais de donner l'opportunité à chaque élève d'échanger des impressions, d'élaborer des jugements, de construire sa compréhension et son interprétation en la confrontant à celles d'autrui, d'organiser ces échanges et d'accompagner les propositions et jugements des lecteurs débutants, de ne pas renvoyer dos à dos toutes les positions formulées mais de garantir des processus de validation. L'élève, quant à lui, est mis en position de dire comment il a reçu le texte, de faire valoir ses droits de lecteur : construire des expériences diversifiées de lecture, pouvoir exprimer des émotions et des jugements, éprouver un espace de liberté interprétatif ; et d'en concevoir les limites, les droits du texte :

« Le recours à l'œuvre reste le critère du travail d'interprétation. Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte. ¹⁸⁶»

Comme nous l'avons déjà constaté dans le domaine de l'oral, les programmes de 2002 ne citent pas explicitement les travaux scientifiques sur lesquels ils s'appuient voire éludent certaines questions. Exemple significatif, la question de la littérature y est posée comme une évidence :

« A l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant ».

¹⁸⁵ « Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, a fortiori au cycle 3 ». MEN (2002), Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Scérén-CNDP, p. 6

¹⁸⁶ Ibid. p. 8.

Cependant l'espace didactique ouvert par le débat interprétatif est sous-tendu par un certain nombre de principes, à savoir que le texte littéraire est un texte « résistant » (Maingueneau, 1990, Tauveron, 1999) qui n'est pas forcément compris de la même façon par tout le monde et suscite des « interprétations » (Tauveron 1999, 2001, 2002), activité qui nécessite divers « mouvements coopératifs », le lecteur aidant le texte, « mécanisme paresseux » à exister et à fonctionner (Eco, 1979). Pour ce faire, il établit différentes relations avec le texte en adoptant des postures allant d'une adhésion totale, à une distance plus critique (Picard, 1986, Jouve, 1992, Perrot, 1999).

On retrouve également dans les documents d'accompagnement un métalangage spécifique (Codes culturels, enchâssement, intertextualité, système de valeur, parodie, citation, personnage archétypique, construction de l'intrigue, point de vue, etc.)¹⁸⁷ pour dresser une liste indicative des difficultés de lecture sur lesquelles le maître pourra greffer un travail, « car c'est par là que le texte résiste à l'interprétation ». Même s'il ne s'agit pas de les nommer de manière « savante »¹⁸⁸, ces objets littéraires, dont les éléments constitutifs sont classés du moins complexe au plus complexe, sont le pivot de la préparation du maître et d'un questionnement possible des œuvres.

Dans les textes officiels qui ont suivi ceux de 2002, la littérature demeure un élément fondamental de l'enseignement à l'école primaire. Dans le préambule de la première des sept compétences, « la maîtrise de la langue française », du socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2006), il est rappelé que « la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française »¹⁸⁹. Et si les programmes de 2008 relativisent son importance en donnant une place plus grande au domaine de la langue (vocabulaire, orthographe, grammaire), un programme de littérature est reconduit, de même que sont

¹⁸⁷ ». Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Scérèn-CNDP. 2003, p.30-35

¹⁸⁸ Les guillemets sont utilisés par les documents d'accompagnement.

¹⁸⁹ Ministère de l'Éducation Nationale (2006). Ecole et collège : Tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences. Paris : CNDP/XO. (2006), p. 5

toujours d'actualité les listes bibliographiques indicatives pour le cycle 2 et le cycle 3, et prescrits un travail interprétatif¹⁹⁰ et le dispositif du débat¹⁹¹ (MEN, 2008).

La mise en place pour la première fois en 2006 d'une épreuve optionnelle de littérature de jeunesse au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE) est allée également dans le sens d'un accompagnement des évolutions des programmes¹⁹² et a contribué à légitimer la place de la littérature à l'école.

Faisant le bilan en 2007 de cinq ans de mise en œuvre de cet ensemble de prescriptions dans le champ disciplinaire de la littérature et de ses effets sur les nouveaux professeurs des écoles, Butlen & al. (2008) analyse des points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. Ils pointent notamment un blocage dû à une représentation erronée des débats, et en particulier des débats interprétatifs littéraires : confusion entre les types d'échanges, primat donné au subjectif, l'interprétation étant assimilée à l'expression d'une opinion ou d'un ressenti, absence de préparation du débat ciblant un problème crucial de compréhension/interprétation à résoudre.

Si ces difficultés peuvent être partiellement imparties à un manque d'expérience professionnelle ou à une formation initiale et continue insuffisante, il est aussi probable qu'elles soient liées à la difficulté de se repérer dans les nombreuses pistes didactiques ouvertes tant dans le domaine de l'oral que dans celui de la littérature. Autre source probable de difficulté, l'imprécision de certaines propositions officielles rapprochant débat, littérature et interprétation et juxtaposant différents enjeux :

« L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres »¹⁹³.

¹⁹⁰ « Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leur points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique ...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles », p. 61.

¹⁹¹ « Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée », p. 105.

¹⁹² Il est à ce propos à regretter vivement que cette option ne soit plus prévue dans les nouvelles maquettes de concours du CRPE pour 2010. Les décisions en cours concernant la mise en place des masters seront donc lourdes de conséquences concernant le domaine de la littérature de jeunesse.

¹⁹³ Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Scérén-CNDP, p. 6

Dans cette définition du débat interprétatif littéraire rien n'est dit sur la façon de l'organiser et de le conduire, ni non plus sur le type d'échanges qu'engage le choix de tel ou tel enjeu. Celle-ci, en utilisant l'expression « très libre », semble même s'opposer à la définition d'autres types de débats prescrits comme celle du débat régulé qui suppose au contraire la mise en place d'un certain nombre de règles.

Aussi, si cette première approche historique, institutionnelle et épistémologique nous a permis de décrire et de comprendre les conditions d'émergence du débat interprétatif littéraire dans les prescriptions officielles, reste à le connaître et à le faire reconnaître en tant que forme scolaire pour qu'il puisse être enseigné / appris. Pour conforter sa pratique judicieuse, il apparaît donc opportun et nécessaire de continuer à clarifier les articulations entre activités langagières et ancrage disciplinaire qui le caractérisent et de tenter de cerner les rapports entre genre oral et dispositif d'apprentissage.

DEUXIÈME PARTIE

Point de vue et méthodologie adoptés

Introduction

Pour Bautier et Rayou (2009), la place donnée au débat et aux échanges langagiers sont un exemple caractéristique des profonds changements curriculaires¹⁹⁴ intervenus dans la dernière décennie. La préconisation institutionnelle réitérée du débat en classe met à jour les évolutions des contenus d'apprentissage ainsi que les objectifs mêmes de l'école et les conceptions de l'élève.

Le débat permet d'aborder de nouveaux savoirs et savoir-faire et de (re)connaître cet usage particulier du langage qu'est l'élaboration à plusieurs avec la prise de conscience que l'autre est différent de soi. Il peut être rapproché des situations d'expression des représentations ou des affects, des situations problèmes telles qu'on peut les trouver dans les démarches dites « socio-constructivistes »¹⁹⁵. Il participe à la constitution de la classe comme lieu d'apprentissage de la démocratie et d'articulation de la construction de la personne avec le caractère collectif de la vie scolaire. Son exercice prend part à la formation du sujet.

« Le débat est donc à la fois un dispositif pédagogique et une visée, une forme et un contenu d'enseignement », les savoirs disciplinaires étant « les critères de validité des énoncés produits dans le débat lui-même » (Ibid, p. 78). On peut donc y voir l'un de ces lieux d'intervention didactique tel que les définit Grandaty (2001, Cf Première partie, Chap.2, 2.1.3, p. 42) qui permet de travailler des objets potentiels à enseigner.

¹⁹⁴ Selon Bautier & Rayou (2009), le curriculum désigne non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation, et de leur transmission ». (Ibid. p. 72)

¹⁹⁵ Le terme socio-constructivisme est ici utilisé dans le sens où il permet de distinguer des modèles d'apprentissage, Gagnebin, Guignard et Jaquet (1997, p. 36) les regroupant selon trois courants (transmissif, béhavioriste et socio-constructiviste). Le courant socio-constructiviste s'appuie sur le constructivisme de Piaget (1923) qui suppose que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant ce qui implique que ce dernier s'engage activement dans l'élaboration de ses savoirs par le biais notamment d'interactions, sa cognition étant considéré comme une fonction adaptative. Vygotski confère également une dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage mais se place dans une perspective historico-culturelle. Il définit une nouvelle articulation entre développement et apprentissage en s'intéressant plus particulièrement à la construction de ce qu'il appelle les « fonctions psychiques supérieures » : selon lui, c'est l'apprentissage qui contribue au développement et donc le précède. D'autre part, comme l'ont souligné Brousseau (1986) ou Schneuwly (1987), pour Vygotski l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles) ; « L'essence du développement est le conflit entre les formes culturelles évoluées et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement. » (Vygotski, 1934/1997).

Chapitre 1

Un point de vue didactique

« Bien loin que l'objet précède le point de vue, c'est le point de vue qui crée l'objet ».
(Saussure 1916/1972, p. 23)

1.1 Le débat interprétatif littéraire, un nouveau lieu d'intervention didactique

Les programmes de 2002 et 2008 avec le débat ne présentent pas une forme scolaire qui est totalement inconnue des enseignants et complètement absente des pratiques de classe. Mais ils lui accordent une importance remarquable et l'orientent fortement disciplinairement.

1.1.1 Un objet didactique inédit

En ce qui concerne le débat interprétatif littéraire, la nouveauté réside essentiellement dans l'association inédite de quatre paramètres qu'il convient de structurer:

- Une catégorie de discours : le débat ;
- Une modalité de lecture : l'interprétation ;
- Un support de lecture : la littérature de jeunesse ;
- Et un niveau d'enseignement : l'école primaire, et plus particulièrement le cycle 3 depuis 2008.

Pour autant, les implications didactiques de la conjugaison de ces paramètres, leur articulation et les moyens de la mise en œuvre concrète sur le terrain du débat interprétatif littéraire n'ont pas été préalablement véritablement pensés. En conséquence, il est nécessaire d'ouvrir un nouvel espace de réflexion et de recherche pour accompagner son enseignement tel qu'il est préconisé par les programmes.

C'est pourquoi, en posant comme titre à notre thèse « Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire, émergence d'un genre scolaire disciplinaire », nous

nous donnons comme projet didactique de recherche de rendre compte de l'émergence de cette forme scolaire disciplinaire à différents niveaux :

- Celui du contexte historique, institutionnel et épistémologique qui a contribué à donner une place aux échanges et à la parole publique à l'école dans les domaines disciplinaires ;
- Sur le plan didactique, en tant que modèle de genre participant au processus de transposition en faisant apparaître ses différentes composantes ;
- Sur le plan des pratiques de classe qui lui donne corps et vie ;

Que peut-on entendre par projet didactique de recherche ? En prenant appui sur l'analyse très fouillée proposée par Chiss, David & Reuter (1998/2008), il est possible de dégager trois éléments définitoires de la didactique qui s'appliquent à toutes disciplines et au français en particulier :

- La didactique se construit sur un réseau d'interactions entre trois plans : celui de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline, celui des recherches, celui des pratiques d'enseignement/apprentissage.
- La didactique se caractérise par une « matrice disciplinaire », un cadre de référence qui articule ses objets et objectifs principaux, à savoir pour le français la réception et la production des discours oraux et écrits.
- La didactique est centrée sur des savoirs et savoir-faire propres à une discipline, ce qui la distingue de la pédagogie, ces contenus désignés comme savoirs et savoir-faire à enseigner subissent une transformation adaptative¹⁹⁶, ce qui la distingue des disciplines de référence.

La question posée à la didactique du français est donc celle de la description et de l'analyse, à partir des théories de référence et de leur traitement dans le champ scolaire, des dispositifs d'apprentissage et des pratiques d'enseignement qui permettent l'articulation des objectifs principaux de la discipline et l'appropriation par les élèves de pratiques et de

¹⁹⁶ « Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ». Chevallard (1985) La transposition didactique, p. 39.

compétences langagières et culturelles. Les savoirs didactiques constitués de cette façon peuvent en outre trouver leur place dans la formation des enseignants s'ils les aident à mieux comprendre ce qui est en jeu dans une situation d'apprentissage et à être plus efficaces dans leur enseignement.

1.1.2 Un genre scolaire disciplinaire

Nous prendrons comme postulat de départ, qu'à l'école, toute situation d'enseignement est médiatisée par la langue orale. Celle-ci s'incarne, la plupart du temps, dans des pratiques langagières organisées sous des formes scolaires spécifiques qui ont à voir avec des structures de discours et des rôles sociaux donnés : les genres (Bakhtine, tr. fr. 1984). Un genre peut se définir comme la représentation socio-cognitive plus ou moins stabilisée qu'un groupe possède du déroulement d'un événement discursif (Goffman, 1987). En classe, les échanges impliquant le maître et les élèves par lesquels les savoirs se construisent sont inscrits dans un temps scolaire et orientés par des finalités d'apprentissage. Le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire, est donc définissable à la fois en tant que pratique sociale et scolaire, inscrites dans une discipline, le français. La réitération plus ou moins fréquente tout au long de l'année de tel ou tel genre devrait permettre aux élèves, mais aussi à l'enseignant, de se construire petit à petit des repères communs parmi une multitude d'interactions langagières possibles, d'en singulariser une particulière et d'interpréter les activités verbales d'autrui au sein d'une situation de communication donnée.

En proposant de mettre en place des débats comme moyen d'interpréter un texte littéraire, les programmes spécifient un contexte discursif particulier qui renvoie à un genre oral à la sphère socialement reconnue et historiquement construite ; situé dans un domaine d'enseignement, la littérature ; et sous-tendu par une logique d'action, l'interprétation d'un texte, qui doit tenir compte des capacités des élèves de l'école primaire.

Si on pose que le débat interprétatif littéraire est un genre scolaire disciplinaire, c'est-à-dire un genre de discours spécifique à une discipline scolaire de référence et aux apprentissages disciplinaires visés, la manière dont le maître va appréhender son enseignement dépend alors non seulement de sa maîtrise de ce genre discursif, mais plus globalement de l'insertion de celui-ci dans la discipline. Or, la discipline du français renvoie à des théories de référence et à des champs de recherches didactiques pluriels dont

les assises situent le débat interprétatif littéraire comme un objet didactique à la frontière, ou tout du moins, ne contribuent pas pleinement à rendre compte de l'ensemble de ses dimensions.

1.2 Le débat interprétatif littéraire, une multiplicité d'approches didactiques

Pour rendre compte de la nature des échanges prescrits, les programmes de 2002 puis de 2008, utilisent pour désigner le genre disciplinaire scolaire du débat interprétatif littéraire un terme composite qui renvoie à la fois explicitement à deux objets d'enseignement/apprentissage distincts, l'oral et la lecture littéraire, et de fait à des recherches didactiques relativement récentes¹⁹⁷ qui ne se sont pas développées à partir des mêmes orientations épistémologiques.

1.2.1 Les didactiques de l'oral¹⁹⁸

Dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux* (*Vers une didactique de l'oral ?* 1996-1997), Bernard Schneuwly tout en faisant état de la naissance possible de la didactique de l'oral pose la question de ses fondements qui apparaissent sinon contradictoires, du moins fortement divergents : « Faut-il, à l'intérieur de la classe de français, un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis ? Ou le travail sur l'oral doit-il se faire de manière intégrée là où l'oral se pratique de toute façon à l'école, dans les multiples lieux de son usage ? » (p. 7). Dès ce texte originel fondateur, deux orientations épistémologiques majeures du travail sur l'oral se dessinent reposant soit sur la didactisation de savoirs transmissibles relatifs à des formes orales codées, didactisation problématisée dans la perspective de l'interactionnisme social ; soit sur la dimension cognitive de l'oral et son rôle dans la construction des savoirs, la problématique prenant origine, dans ce cas, dans les sciences du langage.

L'une conduit à délimiter des objets autonomes d'enseignement, les genres modélisés (l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé), dans le sens où l'oral

¹⁹⁷ Le champ de la didactique de l'oral et de la lecture littéraire à l'école se sont tous deux développés à partir de la fin des années quatre-vingt-dix

¹⁹⁸ Le pluriel de ce sous-titre est emprunté à celui du colloque « Didactiques de l'oral » organisé par l'université de Montpellier III et l'IUFM de Montpellier les 14 et 15 juin 2002.

est « abordé comme objet en soi » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 69) et à construire une démarche systématique d'apprentissage à partir de ces modèles didactiques. La conception d'ensemble de celle-ci, appelée séquence didactique, est construite à partir d'une situation de communication initiale qui va peu à peu être structurée par la mise en place d'une suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer la pratique langagière initiale. Ces modules sont destinés à fournir des outils aux élèves qu'ils réinvestiront dans une production finale. L'apprenant se trouve donc face à des unités de travail formelles « qui lui donnent une vision d'ensemble de ce qu'il est en train d'apprendre », les séquences didactiques instituant un lien entre le projet d'appropriation d'une pratique langagière et les instruments qui facilitent cette appropriation (Dolz & Schneuwly, 1998, pp. 85-89) ; une dialectique entre objet et outil d'enseignement.

L'autre se propose comme objet d'étude « les échanges en classe, sous toutes leurs formes, impliquant le maître et les élèves, les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquels les savoirs se construisent » (Grandaty & Turcot, 2001, p.8). A cet égard, le numéro 17 de la revue Repère (1998) qui souligne la relation entre langage oral et pensée en construction, a un titre programmatique : « L'oral pour apprendre ». L'oral y est présenté à la fois comme un moyen de communication et comme un objet de réflexion, lieu de construction de savoirs, intégré aux différents champs disciplinaires. Les éléments d'apprentissage de l'oral présentés sont ainsi relatifs aux tâches langagières en tant qu'activités énonciatives et interactives (Nonnon, p.55-86), aux conduites discursives : raconter, décrire, expliquer, justifier, permettant de réaliser ces tâches (Grandaty, p. 109-126), aux caractéristiques grammaticales des discours comme l'usage des connecteurs en situation argumentative (Garcia-Debanc, p. 87-107), ou encore à l'utilisation de procédures comme la justification (Guillaume, Tauveron, p. 149-176).

1.2.2 Incidences de ces orientations quant à la discipline du français et à la littérature

Ces premières orientations de la didactique de l'oral dont la première met l'accent sur des objets d'apprentissage autonomes et l'autre sur l'ensemble des activités langagières en classe, ont eu également, pour des raisons différentes, des incidences quant aux types de recherches menées et à leur rapport à la discipline « français » et à la littérature.

Dans le cadre de la recherche de l'INRP, dès que la didactique de l'oral s'est donnée des enjeux praxéologiques de production d'outils, le domaine d'enseignement du français s'est vu mis à l'écart de crainte que l'enseignement/apprentissage de l'oral ne devienne une sous-branche disciplinaire du français. « Afin qu'il n'y ait pas de confusion entre la discipline d'enseignement et l'objet de recherche, la décision a été prise d'exclure toutes les situations ressortissant au domaine du français dans ses dimensions aussi bien textuelles que linguistiques [...]» (Grandaty & Turcot, 2001). L'objectif premier ayant été de dégager des caractéristiques comparables au-delà de la diversité des disciplines, de faire clairement émerger la dimension transversale de la langue ; de fait, les relations entre interprétation d'un texte et oral n'ont été que peu explorées.

De même, si Dolz et Schneuwly (1998, p. 69) soulignent que la scolarisation des genres oraux suscite inévitablement des transformations, les modèles didactiques des genres proposés n'intègrent pas de manière formelle les connaissances disciplinaires autres que celles touchant à la grammaticalisation. Conformément à leur orientation épistémologique première, les didacticiens suisses choisissent parmi les types de débats possibles, le *débat d'opinion sur fond de controverse* qui leur semble la forme « la moins incrustée dans les activités spécifiques de la classe, la moins dépendante des programmes, et, par conséquent, la plus facile à travailler pour elle-même » (Ibid. p. 29). Ainsi, leur modèle didactique de débat repose essentiellement sur des enjeux sociaux comme le montre les sujets proposés : « Les avantages et les inconvénients de l'usage des VTT sur les chemins pédestres », ou encore, « Pour ou contre la mixité à l'école ».

Le débat porte sur des croyances et des opinions et vise la mise en commun des diverses positions afin d'influencer la position de l'autre et éventuellement de modifier la sienne. Visée bien différente de celle du débat en littérature essentiellement spéculative, encourageant l'expression de subjectivités individuelles et leur partage afin de rechercher des significations, non contraintes par des savoirs déjà là, tout en respectant les droits du texte. Par voie de conséquence, ces recherches ont, elles aussi, peu pris en compte les questions relatives à l'enseignement de la littérature.

1.2.3 La didactique de la littérature à l'école primaire

Si la pratique de la lecture d'œuvres littéraires est vivement encouragée à l'école primaire, la définition de ce que pourrait être des démarches d'apprentissage en littérature est largement à construire dans les années quatre-vingt-dix. Yves Reuter indiquait en 1992 dans la lettre de l'association de didactique du français langue maternelle, « par rapport à d'autres secteurs de la didactique du français, la didactique de la littérature me paraît indéniablement en retard ». Legros (1998/2008) attribue aux circonstances historiques ce qu'il appelle un divorce institutionnel entre didactique du français et didactique de la littérature. La didactique du français largement issue des mouvements de réformes et de la démocratisation des publics, évoqués précédemment, a cherché appui sur d'autres disciplines (linguistique, psychologie, psycholinguistique) plus ouvertes au changement tandis que les recherches proprement littéraires, attachées plus particulièrement au lycée et à l'université, continuaient, en général, d'ignorer les défis didactiques de l'école du vingt et unième siècle.

Pour se constituer, la didactique de la littérature à l'école primaire importera différentes notions du champ littéraire et les adaptera dans le domaine du français. Il s'agit principalement :

- Du rapport spécifique entre lecture et littérature à travers les processus de compréhension/interprétation (Tauveron, 1999) ;
- De l'approche culturelle de l'univers de la littérature de jeunesse à partir notamment de la mise en réseaux d'œuvres (Devanne, 1992, 2001) ;
- De la réception des œuvres par les sujets lecteurs (Poslaniec, 2002 ; Rouxel, 2002).

Les recherches en didactique de la littérature poseront également comme principe initial, remettant en cause des pratiques bien installées comme celle des questionnaires écrits de compréhension, que « la discussion, le dialogue, font partie à part entière de l'activité de lecture » (Grossmann & Tauveron, 1999, p. 6).

1.2.4 Didactique de la littérature et activités langagières

Dans le domaine de la lecture littéraire à l'école primaire, la nécessité de partager les lectures au cours de séances collectives apparaît comme une évidence : La lecture littéraire appelle naturellement l'échange (Tauveron, 2002). Les échanges oraux sont présentés comme l'un des dispositifs principaux de questionnement des textes : « ils ont

une importance capitale pour parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes. Ils doivent donc se dérouler autant que possible comme des échanges naturels » (Tauveron, Ibid., p. 160). Ce leit-motiv pédagogique revient de façon continue comme le montre encore cette conclusion à une contribution à une journée d'étude¹⁹⁹ ayant pour thème littérature et école : « Ce qui est important pour faire découvrir la lecture littéraire aux enfants, c'est effectivement de *parler*, d'établir un dialogue autour des livres. » (Houyel, 2009).

Cependant, il peut apparaître quelque peu dangereux de s'en remettre exclusivement à un apprentissage naturel des pratiques langagières. Sans apprentissage explicite, le contrat didactique du débat interprétatif littéraire risque fort de demeurer opaque pour les élèves. Cette conception écologique des relations entre oral et lecture littéraire a l'inconvénient de minorer la réflexion sur les conditions d'efficacité des modes d'organisation des dispositifs où les élèves travaillent en groupe. De plus, elle laisse de côté, les fonctions de la parole du maître qui doit à la fois faire parler et laisser parler. Force d'ailleurs est de constater que si les interactions lecture/écriture ont donné lieu à de nombreuses recherches (Reuter, équipe Théodile de Lille, 1995), il n'en est pas de même quant au rôle de l'oral dans la lecture littéraire, ceci pouvant conduire à confondre pratiques orales ordinaires *autour* des textes et débats interprétatifs *sur* les textes.

1.2.5 Éloignement et convergences de ces approches didactiques possibles

Ainsi, si la didactique de la lecture littéraire ne s'est pas complètement emparée de la question de l'activité langagière des élèves et du maître au sein d'un genre disciplinaire scolaire, la didactique de l'oral n'a pas pris, de son côté, pleinement en compte la différenciation de l'activité langagière selon son cadre socio-discursif et ses finalités, ni défini des genres spécifiques aux différentes disciplines scolaires.

La propension des acteurs de ces nouveaux champs de recherches à baliser un territoire bien défini et à se démarquer des recherches en didactique du français existantes a constitué sans nul doute un passage obligé pour instaurer leur légitimité et répondre à de nouveaux enjeux scolaires. La brève présentation des orientations originelles des recherches didactiques sur l'oral et la littérature qui vient d'être faite pourrait néanmoins

¹⁹⁹ « La littérature des enfants fait école », journée d'étude à l'initiative des éditions Casterman, l'école des loisirs, Flammarion-Père Castor et Gallimard Jeunesse au théâtre du Vieux-Colombier, à Paris.

laisser croire, de façon quelque peu caricaturale, que dans le cadre de la discipline du français ces différentes approches ont pu s'ignorer. Il n'en est évidemment rien.

Les deux champs de recherche didactiques évoqués constituent en effet un double ancrage théorique pour le débat interprétatif littéraire. Par conséquent, ils sont étroitement interdépendants et convergents : que l'on s'intéresse aux liens entre interactions orales et compréhension d'un récit littéraire (Chemla, 2003), que l'on analyse la gestion de l'oral en classe par l'enseignant lors d'une séance de lecture littéraire (Grandaty, Chemla, 2004) ou que l'on travaille selon une logique de diversification et de secondarisation des genres, c'est-à-dire d'inclusion des genres travaillés en tant que cas spécial dans des genres connus (Schneuwly, 2004), ou encore lorsqu'il s'agit de dépasser les anciens modèles scolaires obsolètes pour mettre les élèves en situation de débattre en testant leur lecture à l'épreuve de la lecture des autres, occasion de découvrir les règles du jeu de la coopération interprétative (Tauveron, 2004).

Concernant l'oral, Dolz et Gagnon (2008, p. 195) soulignent que le cadre didactique d'une approche par les genres n'est pas en contradiction avec celui d'une approche de l'oral intégré puisqu'il peut inclure des objectifs similaires (ressources de la langue, intonation, débit, posture, etc.), ni non plus avec une entrée pédagogique (libération et gestion de la parole en classe, parler pour apprendre, oral spontané, etc.). D'autre part, les usages langagiers, étroitement corrélés à l'épistémologie des disciplines, ne sauraient être enseignés hors du contexte de l'activité elle-même et des dispositifs qui la permettent. Dans tout genre scolaire, activité et langage sont « intimement liés » (Bernié, 2001, p. 158). Ces différentes entrées montrent à quel point « une compréhension fondamentale de l'interaction sociale et des phénomènes contractuels qui la caractérisent implique profondément les dimensions langagières des processus en jeu au sein d'enjeux collectifs et institutionnels » (Schubauer-Leoni, 2003).

Ainsi, le chercheur est invité, dans le champ de recherche qui est le nôtre, à s'intéresser non seulement aux références didactiques de ces champs et aux différentes approches qui les caractérisent mais surtout à rechercher en quoi leur convergence peut être utile à un projet de recherche qui adopte un point de vue didactique. En effet, si l'on admet que l'apprentissage de l'oral et de la lecture littéraire se construisent, au moins en partie, dans et par la fréquentation d'un genre scolaire, et que les disciplines scolaires délimitent des cadres actionnels spécifiques (Dolz, Schneuwly, Thévenaz, 2008, p. 155) ; on conviendra alors que la caractérisation des genres scolaires disciplinaires prescrits est

une tâche urgente pour l'enseignement/apprentissage d'autant que peu de recherches ont été faites pour décrire leurs configurations spécifiques²⁰⁰.

La diversité des champs didactiques convoqués, les différentes approches de l'oral, l'absence de caractérisation suffisante des genres, expliquent sans doute les raisons pour lesquelles les enseignants ont quelques difficultés à se repérer dans le labyrinthe de ces orientations qui demeurent désordonnées, source de « confusions qu'établissent de nombreux professeurs débutants entre les divers types d'échanges et de débat qui se nouent autour et à partir d'une œuvre littéraire, alors même qu'ils ne visent pas les mêmes apprentissages et qu'ils impliquent, de la part des enseignants, des postures différentes par rapport aux élèves, mais modifient aussi celles des élèves entre eux et de la classe par rapport aux œuvres. » (Butlen & al. 2008, p. 209). C'est pourquoi nous nous proposons d'observer et de rendre compte du débat et de son enseignement dans un cadre interdidactique qui ne juxtapose pas les questionnements théoriques propres à chaque système didactique mais au contraire favorise leur rencontre et interroge leur interdépendance²⁰¹. Bref, il s'agit d'échapper à une vision qui pourrait être trop parcellaire de notre objet d'étude.

1.3 Le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire

D'après une enquête de Dias-Chiaruttini (2008), parmi les nouveaux dispositifs prescrits par les programmes pour enseigner la littérature : carnet du lecteur, comité de lecture, mise en réseau ; le débat interprétatif se trouve être le dispositif déclaré le plus pratiqué par les enseignants qui exercent au cycle 3 (65,7%). Selon cette même enquête, contrairement à d'autres dispositifs, les enseignants n'apportent aucune précision sur ce genre ce qui amène à s'interroger sur les pratiques que recouvre cette dénomination tant sous l'angle de l'activité langagière que sous l'angle des contenus : s'agit-il de toutes les pratiques orales ayant pour support un texte littéraire ? Les enseignants différencient-ils le

²⁰⁰ Très peu de genres scolaires ont effectivement été décrits en didactique : Dolz et Schneuwly (1998) ont proposé le modèle de quatre genres scolaires, Bernier (2001) s'est intéressé au compte-rendu, Baudouin (2004) à l'autobiographie, et Dolz et Gagnon (2008) à l'improvisation théâtrale pour l'écriture d'une saynète.

²⁰¹ En cela nous rapprochons du projet récent de recherche en didactique comparée (le premier colloque de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique s'est tenu en janvier 2009 à l'université de Genève), dont le projet est de susciter le dialogue entre les disciplines et les didactiques.

débat d'autres formes orales ? Quels objectifs visent ces échanges ? Soulé, Tozzi et Bucheton (2008, p. 127) remarquent de leur côté que les enseignants utilisent volontiers les termes de débat, débat réglé, débat argumenté, discussions, interactions, questionnement, sans toujours les distinguer. Comment expliquer cette difficulté à cerner ce que peut être le débat interprétatif littéraire ?

1.3.1 Un genre scolaire disciplinaire flou

Quatre raisons peuvent être avancées qui renseignent sur le flou entourant ce genre scolaire disciplinaire:

- Flou de son statut : est-il envisagé comme un dispositif permettant la sociabilisation des lectures subjectives des élèves ou bien comme un outil et un objet d'enseignement/apprentissage ?
- Flou de son cadre disciplinaire et didactique : comment s'y articulent les enjeux d'enseignement de l'oral et de la littérature ? Le genre et la matrice disciplinaire ?
- Flou de sa nature : quelle est sa visée ? Quel est son contenu ?
- Flou de sa forme : de quelles tâches et conduites est-il composé ? Quelle dynamique interne sous-tend l'activité langagière qui s'y développe ?

Si, comme les prescripteurs l'ambitionnent, on souhaite que le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire permette, aux élèves comme aux enseignants, l'appropriation de savoirs et savoir-faire spécifiques et qu'il n'apparaisse pas à ces derniers comme trop coûteux en temps, ni trop complexe à préparer et à gérer ; il convient alors de mieux l'identifier et le décrire afin d'en dégager l'intérêt, à savoir, situer le débat parmi les autres types de débats pour cerner ses spécificités, sur cette base rendre compte des modalités de travail de l'enseignant et de l'activité des élèves, et à partir de cette analyse rechercher des pistes de formation pour les enseignants qui les aideraient à créer les conditions de son enseignement et à le conduire dans le temps réel des apprentissages en classe.

1.3.2 Connaître et reconnaître le débat interprétatif littéraire

Chartran et Blazer (2006) confirment que l'école a une tendance à la naturalisation des genres scolaires qui ne sont pas clairement définis et encore moins enseignés pour eux-mêmes. Notre premier objectif est donc de dénaturer le débat interprétatif littéraire, c'est-à-dire le connaître, en dissipant le flou conceptuel et pratique, qui l'environne pour le faire reconnaître. Nous mobiliserons à cet effet deux types d'instruments, des instruments théoriques et didactiques, et des instruments langagiers.

Les instruments théoriques et didactiques permettent de mettre en perspective les savoirs savants et les savoirs à enseigner. Nous nous appuyons notamment sur le concept de genre, forme socio-historique et culturelle propre à une communauté et à une sphère d'activité donnée, qui permet de prendre en compte le contexte de production des discours (institution, discipline) et qui induit des formes de catégorisation et d'organisation de l'activité langagière. Dans une logique de secondarisation des genres, la sphère d'activité considérée étant la lecture littéraire, nous appréhenderons également le genre à partir du champ conceptuel des théories de la réception et de l'interprétation des textes littéraires qui supposent une interaction entre l'oeuvre et les lecteurs. A partir de recherches empiriques relatives à l'enseignement de l'oral, les équipes de chercheurs suisses (Dolz & Schneuwly, 1997 ; De Pietro & Schneuwly, 2003) ont élaboré le concept de « modèle didactique du genre » qui participe aux processus de transposition en mettant en évidence ses dimensions enseignables. Dans le cadre de la lecture littéraire à l'école, les théories de l'interprétation et de la réception ont contribué à conforter l'hypothèse que le lecteur adopte face aux textes différentes postures (Poslaniec, 2002 ; Soulé, Tozzi & Bucheton, 2006), et qu'il était possible et nécessaire de mener un apprentissage construit de la lecture/compréhension à partir de textes ouverts dont l'aire est « parcourue d'accidents sémantiques » (Touveron, 2002) et dont il faut connaître les règles du jeu pour que les élèves accèdent à une participation active à la vie du texte.

Les instruments langagiers, quant à eux, présentent l'intérêt de déterminer des catégories d'analyse pour rendre compte des pratiques réelles en situation tant de l'enseignant que des élèves qui participent à la formation de l'objet langagier et disciplinaire qui se structure dans le débat, et, au moins partiellement, des postures langagières et de lecture adoptées par les élèves.

A l'aide de ces instruments nous élaborerons un modèle descriptif didactique du débat interprétatif littéraire articulant genre oral et dispositif disciplinaire d'apprentissage afin de caractériser ce type d'échange par rapport aux autres productions langagières désignées sous le même terme.

1.3.3 Le débat interprétatif littéraire, un évènement langagier singulier

Adopter un point de vue didactique conduit à s'intéresser à l'attention conjointe de l'enseignant et des élèves permettant de réaliser des tâches scolaires ayant pour finalité la construction d'apprentissages. De celui-ci, comme nous l'avons vu, dépendent étroitement les observables pertinents pour tracer les contours du débat interprétatif littéraire et décrire sa pratique. Mais la construction d'un modèle descriptif didactique resterait en partie vain s'il n'était mis à l'épreuve des pratiques réelles de débat dans la classe. Halté (2005) remarque pourtant que la parole enseignant / élèves reste souvent la grande absente des études sur l'oral.

Nous postulons que décrire et analyser des corpus oraux ordinaires dans les classes pour tenter de dévoiler ce qui se passe est totalement indispensable pour saisir les différentes dimensions du genre disciplinaire scolaire. L'évènement langagier singulier qu'est une séance de débat interprétatif littéraire dans la classe est une unité d'observation faite d'une multitude d'usages fonctionnels ou opportuns de la langue orale s'ancrant dans la langue écrite, la lecture d'un ou de plusieurs textes. L'hypothèse forte est que, dans le genre disciplinaire scolaire du débat interprétatif littéraire, l'activité langagière et la discipline littérature sont étroitement interdépendantes l'une de l'autre : le système de médiations du maître et de coopérations des élèves structure l'échange et s'y structure de façon plus ou moins pertinente selon ses enjeux, la dynamique interne qui en résulte donne sens à l'évènement langagier et permet la construction d'apprentissages.

1.3.4 L'enseignement du débat interprétatif littéraire

La description théorique et empirique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire est un premier pas vers sa désambiguïsation vis-à-vis d'autres types d'échanges et plus particulièrement d'autres types de débat, susceptible de donner des pistes pour sa mise en œuvre concrète. Mais elle ne préjuge pas de la façon dont les

enseignants peuvent s'en emparer pour conduire effectivement un enseignement /apprentissage.

Aussi, nous serons amenés à observer une séquence de travail dans laquelle le débat interprétatif littéraire est susceptible de devenir l'objet explicite des séances. Comment l'enseignant se saisit-il de la multiplicité des approches didactiques à laquelle le genre scolaire disciplinaire renvoie : statut de l'oral comme outil ou objet d'apprentissage, apprentissage de l'oral intégré aux disciplines ou objet d'apprentissage autonome, lecture littéraire singulière ou espace interprétatif collectif, nature des objets littéraires choisis ? Comment articule-t-il les enjeux de l'enseignement de l'oral et de la littérature dans la temporalité de l'enseignement/apprentissage ?

Les questions qui se posent alors à l'enseignant d'un point de vue professionnel sont à la fois la création d'une situation d'enseignement définie par le genre et la prévision des conditions de son opérationnalisation ainsi que la gestion en situation réelle du débat interprétatif littéraire, les pratiques langagières et la situation d'enseignement/apprentissage produisant et actualisant le genre scolaire disciplinaire.

Enfin, un point important pour l'enseignant est de circonvenir un espace de travail où le genre scolaire disciplinaire soit reconnu par les élèves en tant que tel, comme un espace de travail interactionnel spécifique, différent des espaces d'échanges ordinaires de la classe et composé de tâches disciplinaires et langagières finalisées par des apprentissages.

1.3.5 Le débat interprétatif littéraire, des repères pour la formation ?

Il s'agira avant tout dans notre recherche d'essayer de lever les ambiguïtés relatives au genre scolaire disciplinaire et de l'identifier comme un lieu didactique d'intervention qui concoure à éclairer le sens des œuvres littéraires et à développer les compétences langagières des élèves afin d'éviter que les enseignants, notamment les enseignants stagiaires, ne se trouvent conduits à ne mettre en place que des mises en œuvres formelles dans le but de répondre aux prescriptions officielles ; tout cela demandant la construction de repères. Les constats réalisés nous amèneront en guise de conclusion à nous interroger sur leur traduction concrète dans les domaines de la formation des enseignants et de l'enseignement des genres scolaires disciplinaires oraux.

1.3.6 Récapitulatif des objectifs généraux de recherche

Compte tenu des préconisations institutionnelles qui instituent le débat interprétatif littéraire au cycle des approfondissements – cycle III, des ambiguïtés relatives à ce genre tant dans sa définition que dans son cadre disciplinaire, du flou relatif aux pratiques que recouvre sa dénomination sous l'angle des activités langagières et de la lecture littéraire, et des compétences professionnelles que suppose sa conduite ; nous nous donnons pour objectifs didactiques généraux de notre recherche :

- D'une part, d'élaborer un modèle descriptif didactique du débat interprétatif littéraire.
- D'autre part, de mettre ce modèle à l'épreuve d'une séance en classe.
- Puis de décrire et d'analyser la façon dont les enseignants s'emparent de modèles théoriques, et didactiques pour le mettre en œuvre.
- Enfin en conclusion, de nous interroger sur les repères à construire pour la formation des enseignants et pour l'enseignement/apprentissage du débat interprétatif littéraire.

Chapitre 2

Les choix méthodologiques

« Dès lors que le laboratoire n'est pas le lieu d'exercice du didacticien et que l'on reconnaît les contraintes qu'impose à la discipline sa dimension praxéologique, ce n'est pas renoncer au caractère scientifique de la discipline, mais c'est interroger la nature de cette scientificité. (Daunay & Reuter, 2008, p.67).

2.1 Aspects méthodologiques de la recherche

Le genre du débat interprétatif littéraire est un lieu d'intervention didactique complexe à étudier tant parce que la discipline du français renvoie à des théories et à des champs de recherche pluriels, que parce que l'observation et l'étude des échanges langagiers en classe posent des problèmes méthodologiques que les recherches sur l'oral évacuent parfois.

2.1.1 Épistémologie et pratiques réelles

La question des méthodes d'investigation est donc centrale dans notre projet de recherche. Selon notre point de vue, un point de vue didactique, la description de l'émergence du genre étudié ne peut se passer ni des fondements épistémologiques qui le sous-tendent, ni de l'analyse des pratiques réelles de classe, de ce que font et disent l'enseignant et les élèves.

C'est ce qui a guidé nos choix méthodologiques qui sont de trois ordres :

- Adopter une méthodologie circulaire pour valider les connaissances : celle-ci repose sur la prémisse que tout locuteur est exposé à un univers de discours déjà là, organisé en genres historiques, sociaux et culturels. Chaque individu peut donc avoir une représentation intériorisée du fonctionnement d'un genre et il est possible de le conceptualiser sous la forme d'un modèle descriptif. Mais, d'autre part, chacun institue le

genre en s'appropriant ses règles et propriétés spécifiques et en explorant les virtualités ce qui nécessite un retour à des données empiriques qui pourront être à leur tour confrontées au modèle.

- Adopter une méthodologie d'essence qualitative pour recueillir et interpréter des données : nous centrons notre analyse sur les sujets, enseignants mais aussi élèves et leurs pratiques particulières dans une situation déterminée ; et cherchons à comprendre comment s'actualise le genre du débat interprétatif littéraire dans une séance de classe à travers les médiations de l'enseignant et la mise en discours des lectures des élèves.

- Adopter une méthodologie comparatiste pour décrire et comprendre la nature et la forme du genre scolaire en s'appuyant sur différentes didactiques disciplinaires ainsi que pour envisager de façon solidaire ses dimensions générales et particulières : en étudiant le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire, nous sommes amenés à prendre en compte les apports de différents courants didactiques, d'autre part, nous partirons d'une description générale pour peu à peu la particulariser et en montrer des occurrences spécifiques.

2.1.2 Circularité de la méthodologie de la recherche

Le genre scolaire disciplinaire étudié étant « émergent » et n'étant pas encore solidement constitué en objet d'étude ni en pratiques reposant sur une tradition scolaire sur laquelle s'appuierait une culture professionnelle, nous avons préféré à une présentation descendante de notre recherche, des savoirs constitués aux savoirs enseignés et appris, de l'envisager à partir du point concret qui le constitue en objet scolaire, à savoir les programmes et les pratiques ordinaires de la classe.

C'est pourquoi nous avons d'abord abordé dans notre première partie le contexte historique, institutionnel et épistémologique de notre domaine de recherche afin de tenter de saisir les conditions d'apparition et de légitimation des échanges entre pairs, de la parole publique et du débat interprétatif littéraire sous des influences multifactorielles : visées politiques, demande sociale, évolution de l'institution scolaire, histoire de la matrice de la discipline français, textes prescriptifs, rôle du maître et des pratiques d'enseignement, apports des disciplines de référence puis de la didactique.

Nous avons pu constater que les préoccupations relatives à l'oral, aux échanges et à la littérature n'ont pas été constantes faisant alterner des phases de quasi oubli de ces champs disciplinaires dans la matrice du français, à des phases de résurgences où elles revenaient au premier plan. Elles ont donné lieu cependant à de profonds changements du curriculum formel prescrit, issu du projet éducatif et instructif en rapport avec les attentes de la société et les finalités d'éducation, qui justifient notre projet général de recherche.

Une fois notre objet d'étude posé, une première étape de notre méthodologie sera de construire un modèle descriptif didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire en nous appuyant sur l'étude des caractéristiques du modèle du genre du débat déjà didactisé par De Pietro et Erard, (1996/1997) ainsi que par Dolz et Schneuwly (1998). En prenant en compte un contenu, la littérature qui devient un élément central du principe descriptif, nous contrasterons le genre scolaire disciplinaire étudié par rapport à d'autres genres scolaires appartenant au même champ générique du débat.

Ce modèle sera ensuite mis à l'épreuve de données empiriques. Il s'agit premièrement de distinguer ce type d'interaction d'autres interactions scolaires pour la caractériser.

Puis dans un second temps, après avoir décrit le débat interprétatif théoriquement et empiriquement, nous observerons son enseignement/apprentissage potentiel, la façon dont les enseignants s'en emparent et articulent la création et de la gestion de cette interaction spécifique ; sa mise en jeu et sa transformation lors des interactions elles-mêmes.

Chacun de ces recueils de données empiriques permettra de revenir sur le modèle construit initialement et de le maintenir en alerte pour le réinterroger.

2.1.3 Une méthodologie d'essence qualitative

L'étude du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif au cycle 3, cycle des approfondissements ne peut s'effectuer qu'à partir des pratiques en classe : « Décrire, analyser sans répéter les pratiques dans les classes (soit « que se passe-t-il dans la classe quand « ça » parle ? ») constitue une phase [...] totalement indispensable ». (Halté, 2005). C'est l'analyse de ces pratiques de classe qui met à jour le curriculum réel en tant « qu'ensemble d'expériences, de tâches, d'activités, qui engendrent ou sont censés engendrer les apprentissages ». (Perrenoud, 1984).

Pour mener à bien cette étude il convient de tenir compte de plusieurs points pour recueillir et analyser les données.

Le recueil des observables des comportements langagiers et des pratiques dépend en partie de la stratégie choisie par le chercheur :

- Il peut s'inscrire dans une perspective d'ingénierie didactique qui se caractérise par « un schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement. » (Loquet 1996). Ce mode expérimental suppose un temps d'élaboration et d'exploration des situations puis un temps d'analyse rétrospective des observables au regard de ce qui semblait prévisible (Artigue, 1988). Dans ce cas, le chercheur commande une intervention dont le scénario et la mise en œuvre est négociée avec les enseignants. Cette manipulation d'une situation naturelle a l'avantage de rendre davantage équivalente les situations à étudier et d'amplifier les « réponses » attendues des sujets. La limite de cette perspective est ce qui en fait le principal intérêt, c'est-à-dire la modification des pratiques ordinaires des enseignants.

- Il peut s'inscrire dans une perspective écologique (Pallotti, 2002) qui se caractérise par la recherche d'une influence minimale du chercheur sur les données produites, sachant que l'effet chercheur ne peut jamais être totalement nul (ce que Labov en 1970 appelle le « paradoxe du chercheur ») ; et l'observation des comportements langagiers dans les conditions les plus naturelles possibles de leur production. La limite de cette perspective est alors la difficulté à prendre en compte l'hétérogénéité des situations observées et à opérer des sélections pour stratifier les données.

Dans le cadre de l'étude d'un genre, cette dernière perspective nous paraît cependant la plus adaptée car il s'agit d'une part d'observer les conditions d'émergence du genre du débat littéraire interprétatif en tant qu'objet langagier et à travers les pratiques professionnelles d'enseignement et d'autre part, d'analyser les paroles dans le contexte ordinaire²⁰² dans lequel elles s'inscrivent.

²⁰² Nous utilisons ici le terme « ordinaire » avec son sens trivial : habituel, commun ; sachant que nous n'avons pas de volonté de transformation des pratiques lors de nos observations.

La classe est en effet le lieu ordinaire des apprentissages en contexte scolaire qui sont organisés au sein d'un cadre institutionnel ce qui conduit à :

- ne pas étudier les paroles indépendamment du genre, lieu d'intervention didactique, dans lequel elles s'inscrivent, ce qui conduit, réciproquement à ne pas étudier le genre indépendamment des discours qu'il génère et autorise ;
- accorder un rôle central aux médiations de l'enseignant dans l'apprentissage et à la mise en place d'un cadre coopératif qui fondent l'attention conjointe des interlocuteurs nécessaire à la réalisation d'une tâche scolaire disciplinaire et langagière ;
- prendre en compte le champ disciplinaire scolaire et ses activités de référence auxquels sont étroitement corrélés les usages langagiers.

Comme le concept de genre lie intimement langage et activité, l'observation et la description des conditions d'émergence du genre du débat interprétatif littéraire dans les pratiques de classe nécessitent alors de mettre en place un dispositif de recherche qui permet :

- de constituer et de traiter un corpus d'interactions orales dont la visée est l'enseignement/apprentissage. Il est constitué par la transcription de séances.
- de constituer et de traiter un corpus permettant d'analyser les pratiques du genre par les enseignants et les élèves. L'examen de ces pratiques s'appuie sur l'analyse de séances menées en classe, des documents de travaux des enseignants ainsi que d'entretiens post séances.

L'articulation de ces différents types de données participe à la circularité et à la dimension comparatiste de notre méthodologie de recherche,

2.1.4 Une méthodologie comparatiste

La spécificité des genres tient à la situation scolaire et aux pratiques langagières qui les fondent. Ces configurations singulières ne peuvent être abordées dans leur épaisseur qu'à travers des études de cas. La difficulté est alors de tirer des enseignements de leur description et de prétendre, dans une certaine mesure, généraliser à partir d'elles. L'approche comparatiste permet de développer un paradigme de rapprochements entre variétés de genre, modèles et mises en œuvre particulières, entre pratiques d'enseignement/apprentissage de différents enseignants, entre pratiques déclarées et pratiques effectives. Elle ouvre la possibilité d'explorer le feuilleté des relations entre dimension générique et spécifique. Cette approche comparatiste implique :

- Une pluralité de régimes de description :

La variété des genres scolaires disciplinaires dans le champ générique du débat ;

La mise à l'épreuve du modèle descriptif didactique élaboré avec les pratiques de classe ;

L'analyse des séances dans la classe d'un enseignant débutant et la classe d'un enseignant expérimenté dans ses dimensions langagières et disciplinaires ;

La mise en regard des pratiques déclarées et les pratiques effectives.

- Une structuration du traitement des corpus empiriques recueillis qui donne à voir ce qui est différent et commun entre les enseignants :

Nous faisons l'hypothèse que la conception et la mise en œuvre des séances de classe ne se déclineront pas de la même façon d'un enseignant à l'autre et que la différence d'expérience d'enseignement des praticiens permettra de révéler des similitudes et des écarts significatifs. (Carnus, Garcia-Debanc & Terisse, 2008). En effet, les jeunes enseignants doivent faire face à la nécessité d'un double apprentissage, celui des élèves qu'ils ont en charge et celui du métier à exercer. L'analyse de leur activité amène à penser qu'ils cherchent à surcompenser leur manque d'expérience pour conduire des situations complexes par une accentuation de techniques de gestion de la classe (Saujat, 2007). D'autre part, en ce qui concerne la gestion de l'oral, les différences entre enseignant expérimenté et enseignant débutant passe par la plus ou moins grande maîtrise de la reconnaissance, la gestion et l'articulation de trois paramètres : le cadre organisateur du

genre oral, les conduites discursives qui focalisent la tâche verbale et les médiations des enseignants qui viennent soutenir les scénarios pré-construits des séances (Grandaty & Dupont, 2008)

2.2 La constitution des corpus

Rastier (2004) définit le corpus linguistique de la façon suivante : « Un corpus est un regroupement structuré [...] éventuellement enrichi par des étiquetages et rassemblé :

- 1 de manière réflexive et théorique en tenant compte des discours et des genres
- 2 de manière pratique en vue d'une gamme d'applications ».

Le terme de corpus désigne donc non seulement un recueil de donnée mais un choix organisé de ces données en fonction d'orientations théoriques, ici le genre du débat et la lecture littéraire ; et en vue d'une visée, mieux cerner le genre scolaire disciplinaire et de là, son enseignement/apprentissage, qui mettent en sens des traits distinctifs en partie hétérogènes. Nous postulons que nous pouvons étendre cette définition à l'ensemble du corpus recueilli. Nous avons donc collecté deux types de corpus qui ont chacun une fonction différente :

2.2.1 Présentation des corpus recueillis

Le premier corpus a pour objectif de mettre à l'épreuve le modèle descriptif didactique du genre qui sera élaboré a priori à partir des outils recherchés dans la littérature existante sur les genres, la didactique de l'oral et de la lecture littéraire ; et de caractériser les interactions et les productions langagières à l'aune de ce modèle.

Il est constitué par la transcription d'enregistrements vidéos effectués au début de deux séances distinctes afin d'étudier leur éventuelle mise en relation dans la construction de l'interaction langagière. Ces deux séances ont été réalisées dans des classes de cycle 3 à effectifs pratiquement similaires par un enseignant expérimenté et un enseignant débutant à partir d'un scénario de parcours de lecture commun. Les élèves, après avoir lu le premier acte d'une saynète « Le Petit Chaperon Vert »²⁰³, ont écrit une suite anticipée. Cet écrit de

²⁰³ Le Petit Chaperon Vert, saynète en deux actes de Pierre Cami, Collection Le Bibilobus, n°6, Paris : Hachette Education.

travail ou écrit intermédiaire²⁰⁴ (Chabanne, Bucheton, 2002) a servi de support à un débat situé en début de séance notamment à travers son degré de cohérence avec le premier acte.

Le second corpus a pour objectif d'analyser les relations entre les conceptions qui sous-tendent la mise en œuvre d'enseignement/apprentissage du genre du débat et sa gestion. Il est également constitué d'enregistrements vidéos de séances dans les classes d'un enseignant débutant et dans la classe d'un enseignant expérimenté de cycle 3. Dans chaque classe trois débats ont été menés, chacun à un mois d'intervalle de janvier à mars. Ces débats sont menés à partir de trois œuvres littéraires qui ont été choisies avec les enseignants, et constituées en réseau autour de la notion littéraire de parodie. Il n'y a pas ici de scénario commun aux enseignants. Seul l'ordre de lecture des textes, par commodité pour l'observation, a été négocié avec les enseignants. La même œuvre littéraire est donc abordée à la même période dans chacune des classes.

Ce corpus comprend trois types de données :

- Des fiches de préparation qui proposent un cadre didactique et une logique d'action (objets d'apprentissage, situations d'apprentissages, institution de pratiques). Elles sont une forme de planification de l'activité d'enseignement qui revient pour l'enseignant à «constituer un réseau complexe de relations entre différents niveaux d'expériences» (Tochon, 1993, p. 79) relativement ici à la création du contexte discursif du genre du débat : objectifs, compétences attendues, et à la gestion du groupe classe : consignes, déroulement, formes de travail, temporalité.
- Des séances menées en classe et leur transcription qui mettent ce cadre didactique et cette logique d'action à l'épreuve des pratiques langagières. Le débat interprétatif est en effet une entité abstraite, « un répertoire de situations » (Grandaty, Dupont 2008). C'est sa mise en œuvre, à travers les interactions qui se déroulent en classe, qui rend observable sa gestion et sa dynamique.

²⁰⁴ Dans notre travail, parmi les propositions faites par Chabanne et Bucheton sur les significations du terme intermédiaire, nous retenons celles qui concernent la médiation entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail.

- Des questionnaires oraux post séance qui s'inscrivent dans la perspective professionnelle d'analyse réflexive des pratiques. D'autre part, un questionnaire a également été adressé aux élèves à la fin de la série des trois séances.

L'ensemble de ces corpus seront présentés plus en détail avant chaque analyse, notamment pour ce qui concerne les œuvres littéraires qui ont fait l'objet des débats. Pour les constituer nous avons accordé de l'importance à trois aspects : déontologique et scientifique, institutionnel, et à ceux relatifs à la transcription des corpus.

2.1.2 Les aspects déontologiques et scientifiques concernant le choix des enseignants

Nous considérons les enseignants qui se sont prêtés à ce travail de recherche comme des professionnels qui conçoivent et mettent en œuvre des enseignements et non comme des producteurs de données. Les rapports entre les enseignants et le chercheur sont donc basés sur des rapports de confiance et de réciprocité.

Les enseignants qui sont filmés sont des enseignants volontaires et impliqués dans un travail sur la littérature et l'oral. Les deux enseignantes stagiaires filmées ont choisi comme mémoire professionnel de fin d'étude de réfléchir sur les débats dans le domaine de la littérature. Les enseignants expérimentés sont des enseignants formateurs qui participent à des actions de formation. Ils font par ailleurs un travail régulier sur la littérature dans leur classe. Pour ne pas influencer sur la production des données, il n'y a pas eu de retour du chercheur avant ou au cours de la constitution des corpus. Mais bien sûr, de nombreux échanges ont eu lieu après.

Notre méthodologie, nous a amené à comparer des séances dans la classe d'enseignants débutants et expérimentés professeur des écoles. Nous avons donc choisi comme enseignants débutants des professeurs des écoles stagiaires (PE2) en cours de formation qui sont en cours d'acquisition d'une culture professionnelle et ne peuvent encore s'appuyer, ou du moins uniquement partiellement, sur des routines d'enseignement.

Pour choisir les enseignants experts, nous nous sommes appuyés sur la définition qu'en donne Tochon (1993, p. 127-151). Il indique que l'enseignant expert dispose d'un vaste répertoire de procédures de traitement indexées sur des types de problèmes. Ce

répertoire se renouvelle grâce à un contact direct avec l'expérience sur le terrain. Toutefois, les critères de définition d'un expert utilisés pour déterminer une population à étudier sont multiples. Tochon en cite six :

- Le critère de la réussite des élèves ;
- Le critère du nombre d'années d'enseignement ;
- Le critère de la formation scientifique ;
- Le critère de la formation pédagogique ;
- Le critère de l'activité en formation des enseignants ;
- Le critère d'une recommandation institutionnelle.

Les enseignants expérimentés choisis pour cette études cumulent plusieurs de ces critères et sont donc experts à plusieurs titres : leur expérience, leur formation pédagogique et la réussite de leurs élèves leur est reconnue par l'institution (ce sont des maîtres-formateurs titulaires du CAFIPEMF²⁰⁵), ils participent à la formation et effectuent un travail régulier avec les enseignants stagiaires et les professeurs d'IUFM, ils ont une trentaine d'années d'expérience d'enseignement. La formation scientifique dans le domaine de la littérature n'a pas été retenue car ce critère restreignait fortement le choix des enseignants.

2.1.3 Les aspects institutionnels de la constitution des corpus

L'observation de séances de classe suppose bien évidemment d'obtenir l'accord des enseignants mais aussi des corps d'inspection en responsabilité des circonscriptions où se trouvent les classes. D'autre part, chaque citoyen et a fortiori chaque élève, a droit à la protection de son image²⁰⁶. Outre les autorisations nécessaires auprès des corps d'inspection, une fiche individuelle expliquant succinctement le travail effectué a été remise à chaque famille, leur demandant l'autorisation de filmer leur enfant. Il faut noter qu'aucune d'entre elles n'a refusé de donner cette autorisation.

²⁰⁵ CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur.

²⁰⁶ Depuis la directive européenne du 24/10/1995, le droit à l'information préalable porte à la fois : sur l'usage de l'image (ou du son) et sur le type de traitement(s) qu'elle subit. La personne concernée peut s'opposer à la diffusion et à l'utilisation de son image. L'article 9 du Code Civil donne aux individus le droit à la protection de leur image.

En ce qui concerne les mineurs, il est bien évident que la protection est encore plus affirmée ; de ce fait, mettre par exemple sur un site web des images de mineurs pose de gros problèmes juridiques notamment en milieu enseignant. L'autorisation préalable des tuteurs ou parents est obligatoire.

D'autre part, les enregistrements effectués ont été remis aux enseignants qui ont pu en faire usage avec leurs élèves²⁰⁷.

2.1.4 Les aspects relatifs à la transcription des corpus oraux

Les transcriptions des corpus ont été réalisées sans l'aide d'outils informatiques par nos propres soins à l'aide de nombreux visionnages et réécoutes ce qui nous a permis d'en consolider la connaissance. Nous avons adopté un certain nombre de conventions en nous appuyant notamment sur les règles utilisées pour transcrire le corpus dit corpus « adverbe » par le Centre de Recherches en didactiques de l'Université de Metz dans le numéro 103-104 de la revue *Pratiques* (1999, p. 223-224).

Nos transcriptions ont uniquement pour objectif de saisir la gestion et la configuration des échanges. Le grain de transcription ne prend donc pas en compte certains phénomènes oraux plus « fins » comme les éléments prosodiques (durée, intensité, débit, intonation). Du point de vue orthographique, nous avons respecté une orthographe standard. Pour rendre compte de certains faits de prononciation, nous n'avons pas eu recours à une transcription phonétique mais nous nous sommes contentés d'une transcription alphabétique qui rend compte de ces traits d'oralité (phénomènes d'élision notamment) suffisante pour notre usage et le confort du lecteur.

Les corpus oraux sont structurés en tours de parole produit par les interlocuteurs. Ces tours de paroles peuvent se réduire à un seul mot ou à un énoncé inaudible. Les tours de paroles sont numérotés de 1 à X pour faciliter leur repérage dans l'analyse.

Parfois, il est pratiquement impossible d'identifier avec certitude un élève qui prend la parole. Nous avons donc utilisé les indications suivantes :

Les locuteurs sont désignés par M (la maître ou la maîtresse pour les enseignants), par le prénom de l'élève lorsqu'il est facilement identifiable, par E quand l'élève n'est pas identifiable ou lorsqu'il n'est pas nécessaire de l'identifier. Quand plusieurs élèves prennent la parole en même temps, par exemple lors de réponses chorales, la désignation des locuteurs est notée E(s).

²⁰⁷ Annexe 9 : autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées.

Selon les conventions de transcription de l'oral, la transcription des corpus n'utilise aucun signe de ponctuation ni de majuscule, caractéristiques de l'écrit. Seule restriction à cette règle, nous avons choisi de guider le lecteur en utilisant un point d'interrogation pour marquer la courbe intonative lorsqu'il n'y avait pas de marqueurs linguistiques comme « est-ce que, quoi, qui, etc. ». Les pauses sont marquées par les signes /, //, /// qui signalent une pause courte, moyenne ou longue. L'enseignant découpe très souvent le continuum oral en se rapprochant fortement d'une segmentation écrite. La signalisation de ces pauses permet une segmentation des énoncés qui en facilite la compréhension.

La prise de son ou l'intervention de plusieurs interlocuteurs simultanément rend parfois impossible de percevoir les propos tenus. Le tour de parole est alors noté [inaudible] lorsqu'un seul élève intervient ou [chevauchement] lorsque plusieurs élèves interviennent. Certains tours de parole comprennent une partie audible qui se perd ensuite dans le brouhaha, le début de la réplique est alors suivie par [chevauchement].

Les corpus de débat interprétatif littéraire comprennent également des passages où des textes sont lus. La lecture à haute voix d'un texte écrit est mise en évidence par des caractères gras en italiques. Lorsque l'intégralité d'une œuvre littéraire est lue en classe, seul le début du texte est indiqué pour ne pas avoir à reproduire le texte d'une œuvre intégrale.

La vidéo permet de plus d'observer des gestes ou des déplacements. Des commentaires entre crochets indiquent les actions des interlocuteurs lorsque celles-ci participent à la bonne compréhension du déroulement de l'interaction.

Une fiche en annexe²⁰⁸ placée avant les corpus récapitule l'intégralité de ces conventions de transcription.

Ce chapitre nous a permis de poser notre problématique et de préciser le point de vue adopté pour observer et décrire le débat interprétatif littéraire. Après avoir récapitulé les objectifs généraux de notre recherche, nous avons évoqué les principes méthodologiques qui ont guidé notre démarche et présenté les corpus recueillis en explicitant de quelle façon ils avaient été constitués.

²⁰⁸ Annexe 10 : conventions de transcriptions

TROISIÈME PARTIE

**Les genres, un cadre conceptuel
intégrateur pour l'élaboration d'un
modèle descriptif didactique**

Introduction

A l'école, comme dans tous les autres domaines de l'activité humaine, les échanges langagiers s'inscrivent dans les genres, concept devenu central en didactique et convoqué depuis les années quatre-vingt-dix dans le domaine de l'oral. Avant d'observer des débats interprétatifs littéraires et d'aborder la question de leur enseignement, nous interrogerons les fondements du genre en tant que lieu d'intervention didactique.

Il ne s'agit pas ici de rendre compte de l'ensemble des travaux qui ont traité des genres, travail qui demanderait des connaissances dans de très nombreux champs disciplinaires universitaires qui revendiquent l'intérêt du concept et un long travail de synthèse, mais de présenter succinctement l'origine de ce concept et sa pertinence certaine dans le domaine de la didactique qui a donné lieu à de larges développements notamment, mais pas seulement, relativement à l'enseignement/apprentissage de l'oral.

La problématique des genres, telle que nous l'introduisons, repose initialement sur les écrits de Mikhaïl Bakhtine, jugés fondateurs et reconnus comme tels par une grande partie de la communauté scientifique. Cette problématique a été opérationnalisée dans le champ de la didactique à travers le concept Vygotskien d'outil (Schneuwly, 1994 ; Dolz, Moro, & Pollo, 2000) et la modélisation de genres, délimitant des objets d'apprentissage oraux, comme le débat régulé (De Piéto, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998). Elle a été renouvelée plus récemment par la question de l'articulation entre genres et disciplines scolaires (Bernié, 2004 ; Chartran & Blaser, 2006 ; Dolz, Schneuwly, Thévenaz, 2008 ; Reuter 2008), champ qui reste encore largement à explorer et dans lequel nous nous inscrivons. Avec le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire, la problématique des genres entre en conjonction avec celle, très récente également dans le domaine didactique, de la littérature à l'école primaire, des modalités spécifiques de lecture et de l'activité langagière qu'elle engage.

Chapitre 1

Le genre dans le domaine de la didactique

« Une conception claire de la nature de l'énoncé en général et des types variés d'énoncés en particulier, c'est-à-dire des genres du discours, est indispensable à toute étude quelle qu'en puisse être l'orientation spécifique ». (Bakhtine tr. 1984, p. 268).

1.1 Qu'est-ce qu'un genre ?

Pour poser le premier jalon de notre projet général d'une étude du genre disciplinaire scolaire du débat interprétatif littéraire, visant davantage à décrire et à expliquer qu'à prescrire, nous commencerons par définir le cadre conceptuel qui nous permettra de proposer un modèle descriptif didactique du débat dans le champ disciplinaire de la littérature.

1.1.1 La définition du concept de genre par Bakhtine

Originellement le concept de genre à une double assise. Elle est issue de la tradition de la rhétorique, Aristote²⁰⁹ se posant déjà la question très moderne de savoir comment le langage, instrument de communication, peut devenir moyen de création (Canvat, 1999) ; et de l'histoire littéraire, les formes d'art étant considérées comme des produits de concrétions historiques hiérarchisés (G.W.F. Hegel, 1835-1837/1979), les genres se différenciant progressivement dans l'histoire comme évoluent les espèces animales (F. Brunetière, 1890/1914).

Ce concept a probablement trouvé pour la première fois une extension considérable dans l'œuvre de Mikhaïl Bakhtine (1895-1975 ; Tr. 1984) qui la reprend dans son ouvrage esthétique de la création verbale auquel se réfèrent explicitement la plupart des auteurs s'intéressant à cette question relativement à différents domaines (La linguistique textuelle, Adam, 1987, 1992 ; l'analyse du discours, Bronckart, 1985, 1996 ; la didactique des

²⁰⁹ Aristote (384-322 av. JC) Poétique. Paris : Le livre de poche.

langues, Schneuwly & Dolz, 1998 ; la littérature, Canvat, 1999 ; la psychologie du travail, Clot, 1999 ; la stylistique et la poétique, Rastier, 2001). Le genre, produit culturel propre à une société et qui se constitue au cours de son histoire, y est défini comme une dimension fondamentale de la structuration des discours et de l'activité, ainsi que de la catégorisation de leurs propriétés. Il tient alors un rôle essentiel dans l'élaboration de modèles d'analyse. Nous prendrons donc comme point de départ à notre réflexion des fragments de l'étude de Bakhtine, *Les genres du discours* (texte d'archives 1952-1953), pour éclairer le concept de genre et en retenir les traits qui nous apparaissent essentiels.

Bakhtine²¹⁰ donne la définition suivante des genres :

« Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage [...]. L'utilisation de la langue s'effectue sous la forme d'énoncés concrets uniques (oraux ou écrits) qui émanent de tel ou tel domaine de l'activité humaine. [...] Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et **c'est ce que nous appelons les genres du discours**. La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant au fur et à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. » (p. 265).

Comme on peut le constater en premier lieu, la perspective générale de la définition du genre de Mikhaïl Bakhtine est avant tout pragmatique dans la mesure où l'activité langagière est saisie en relation avec une activité humaine à laquelle elle se rattache et dont elle émane. Au rebours des théories saussuriennes, on passe d'une logique de la langue à une logique du langage en situation, une sphère d'échange, dont l'unité est l'énoncé, utilisation concrète et unique de la langue, « unité de l'échange verbal » (p. 279).

Le genre accorde en conséquence une prééminence au lien entre activité et langage. Il est régi par une double détermination. Externe, car le langage dépend de ses conditions de production. Et interne, car chaque domaine de l'activité humaine élabore des types

²¹⁰ Bakhtine, M. (tr. fr. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Ed. Gallimard.

relativement stables d'énoncés ayant des propriétés discursives et linguistiques spécifiques. Le concept de genre est donc un concept biface qui fait « correspondre une face interne (les fonctionnements linguistiques) avec une face externe (les pratiques socialement signifiantes) » (Branca-Rosoff, 1999, p. 16) et se situe à l'intersection de caractéristiques socio-historico-culturelles et de caractéristiques formelles.

Si les activités humaines produisent une infinité de sphères d'échanges possibles, il ne paraît guère possible de poser une nomenclature finie des genres comme le constatait déjà Bakhtine. La langue met en effet de très nombreux termes à la disposition des locuteurs pour dénommer tel échange particulier²¹¹ qu'il soit oral ou écrit. Cependant, au sein de chacune de ces sphères, les genres se spécialisent selon la manière propre dont se constitue l'activité. Ils reflètent les conditions spécifiques et les finalités de chacune de ces sphères non simplement par leur contenu thématique mais également par les moyens de la langue utilisés et leur construction compositionnelle (p. 265), ces trois niveaux fonctionnant en interrelation et en étroite dépendance du tout discursif. La solidarité entre ces trois niveaux renvoie à ce que dit Michel Foucault (1969) des formations discursives. Elles engendrent des modalités particulières d'usage de la langue, et par là même, elles modèlent les connaissances des membres d'une même formation sociale.

De cette définition originelle découle l'idée de l'universalité de la structuration générique des discours :

« Les formes de langue et les formes types d'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxique).» (p. 285).

Les locuteurs font l'expérience immédiate du langage à travers les genres qui sont régis par un certain nombre de règles et constituent une référence commune. La généralité

²¹¹ « Les locuteurs disposent d'une foule de termes pour catégoriser l'immense variété des textes qui sont produits dans une société : « conversation », « manuel », « journal », « tragédie », « reality-show », « roman sentimental », « description », « polémique », « sonnet », « récit », « maxime », « hebdo », « tract », « rapport de stage », « mythe », « carte de vœux » ... On notera que la dénomination de ces genres s'appuient sur des critères très hétérogènes. Ces catégories varient en fonction des usages qu'on en fait ». (Maingueneau, 1998, p. 45).

est présentée comme une compétence qui se développe en même temps que s'acquièrent les formes de la langue et qui est nécessaire à toute communication verbale.

1.1.2 Les propriétés des genres selon Bakhtine

Bakhtine recherche les propriétés des genres qui sont fondés sur une logique de l'échange verbal, en analysant plus particulièrement le dialogue réel qui est « la forme la plus simple et la plus classique de l'échange verbal ». (p. 281)

Une des premières particularités des genres est que ceux-ci fonctionnent toujours dans le cadre d'une interaction :

« Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tous premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif [...] Si les genres discursifs n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire l'ensemble de nos énoncés, l'échange verbal serait impossible. » (p. 285)

La reconnaissance et la maîtrise d'un genre sont les conditions à la fois de la production et de la réception des discours : « A chaque genre de discours est donc attaché un contrat spécifique » (Maingueneau, 1996, p. 23). Le choix du genre et des paramètres qui le composent : la sphère de l'activité, l'objet de sens, les interlocuteurs présents, le dessein et le vouloir dire des interlocuteurs, les formes types de structuration du genre ; sont prédéterminés. Ils correspondent à ce qui se joue au niveau le plus élevé dans les interactions verbales, le niveau de définition générale de l'interaction, ce que Vion (1995, 1999) appelle le cadre interactif. Mais au cours de sa réalisation effective, le genre s'incarne selon un principe d'alternance des locuteurs, l'échange visant « à la réponse de l'autre (des autres), à une compréhension responsive active. » (p. 282)

Une seconde particularité des genres est que les régularités discursives qu'ils établissent réduisent l'inévitable asymétrie entre les positions des interlocuteurs et leur donnent la possibilité de développer des systèmes de coopération :

« Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de la langue. Les genres du discours, comparés aux formes de la langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de la langue ». (p. 287).

Dans les échanges langagiers, les locuteurs utilisent consciemment ou inconsciemment des modèles, le genre apparaissant comme une forme socio discursive conventionnelle codifiée prête à l'emploi qui sécurise la communication. Les genres ont donc un aspect prescriptif et normatif, ce sont « une base d'orientation » (Schneuwly, 1994) commune pour une action langagière.

Cette caractéristique n'exclut pas la qualité de « souplesse » du genre, la compréhension mutuelle des interlocuteurs reposant sur une accommodation intersubjective et le déroulé de l'interaction supposant un ajustement permanent aux échanges avec autrui. Comme le souligne Bakhtine (p. 335), « il ne saurait y avoir d'énoncé isolé » : [un énoncé] « n'est jamais le premier, jamais le dernier, il n'est qu'un maillon dans la chaîne complexe d'autres énoncés, et ne peut être étudié hors de cette chaîne ». Ce principe de dialogisme implique que tout énoncé entretient une relation avec les énoncés produits antérieurement dans une sphère d'échange et avec les actions et les discours des destinataires. Aussi, le genre, dans sa réalisation concrète, demeure toujours un événement singulier dans lequel les sujets ont à prendre des décisions pour s'y inscrire. Si les genres prédéterminent la configuration de l'activité, les genres sont cependant sous la dépendance de l'activité et des pratiques des sujets.

Une troisième particularité des genres est que leur relation avec leur situation de production évolue peu à peu au gré d'un mouvement historique de transformation ; d'échanges spontanés, du quotidien, presque naturels, consubstantiels au réel ; à des échanges insérés dans des productions culturelles :

« Il importe [...] de prendre en considération la différence essentielle qui existe entre le genre du discours *premier* (simple) et le genre du discours *second* (complexe). Les genres seconds du discours - le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. - apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel [...] plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané ». (p. 267).

On peut donc distinguer des formes premières qui entretiennent un rapport immédiat avec les situations dans lesquelles elles sont produites et les formes secondes, plus standardisées, qui entretiennent un rapport médiat avec leur situation de production. Alors que les genres premiers seraient « structurés à l'action », les discours seconds (reconnus historiquement, socialement, ou institutionnellement) s'en détacheraient et seraient soumis à un structurant propre de nature spécifiquement langagière ; ils seraient quant à eux « structurés en action » (Bronckart, 1996, p. 76).

Cette distinction n'amène pas à lier systématiquement genre premier et oral, et genre second et écrit, mais à revoir profondément le concept même de langage oral perçu uniquement soit à une extrémité comme un échange direct et improvisé entre personnes, d'aspect éclaté et discontinu (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 55) ; soit à l'autre extrémité comme un oral contraint par les normes de l'écrit, en fait, un simple écrit oralisé.

Elle n'amène pas non plus à chercher à établir une frontière entre genre premier et genre second mais plutôt à envisager leur formation dans un continuum : ainsi les formes premières tendraient, dans un contexte donné et au cours d'une évolution dynamique, à se spécialiser peu à peu en formes différenciables et identifiables, les formes secondes. Cette idée de secondarisation, souligne l'aspect processuel de la constitution des genres seconds qui recourent à des formes de discours déjà établies pour les intégrer dans une nouvelle instance discursive en leur conférant un autre statut et d'autres visées.

1.1.3 Les intérêts du concept de genre d'un point de vue didactique

Si on adopte un point de vue didactique, le concept de genre tel que nous venons brièvement de le présenter, comporte un certain nombre d'intérêts dès lors que l'on se place dans un contexte scolaire :

Selon le principe d'universalité du genre, toute production verbale prend la forme d'un genre (Bronckart, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998), ce qui vaut également nécessairement pour les productions verbales en contexte scolaire. L'on peut donc considérer que les productions langagières en classe sont constituées de nombreux genres, premiers et seconds, allant de la conversation ordinaire à des formes plus élaborées soumises à des conditions de production et des finalités d'enseignement. Les enjeux scolaires ne sont pas alors simplement de faire parler, d'utiliser le genre comme outil de communication (Schneuwly, 1994), mais de construire des lieux d'apprentissage qui permettent de développer les compétences des élèves.

Ces lieux sont à identifier par le maître qui va les utiliser comme levier et par les élèves en tant qu'espaces de parole dans lesquels on s'intéressera plus particulièrement au faire volontaire et conscient avec le langage. Il convient alors de créer des repères pour distinguer le tout venant de la parole du genre scolaire repérable, utile pour réaliser une tâche disciplinaire, et de différencier les genres les uns des autres pour adapter la production langagière aux conditions qui la sous-tendent.

Considérer la double détermination du genre, externe, relative à ses conditions de production ; et interne, par rapport à la production relativement stable d'énoncés, conduit à envisager l'activité langagière dans une problématique intégratrice en relation avec la sphère scolaire et les sphères disciplinaires, chaque champ disciplinaire pouvant produire ses propres genres et des manières de les parler. L'élaboration de ces genres scolaires disciplinaires conduirait le groupe classe à construire une vision concordante du monde et des contextes langagiers, ce que l'on peut renvoyer à la constitution d'une communauté discursive, telle que définie par Bernié (2002), qui est donnée à lire et à interpréter.

L'enseignement / apprentissage de l'oral a longtemps souffert de l'absence de modèles potentiels de production tels qu'ils existent pour la production de l'écrit, l'exemple le plus connu étant le modèle de production écrite expert de Hayes et Flower (1980) qui a pu être didactisé il y a plus d'une vingtaine d'années maintenant. Le genre, en catégorisant les discours se présente non seulement comme un modèle didactique possible

de réception mais aussi de production des discours, ce qui est d'autant plus important que l'oral est immatériel et paraît peu stable. Il fournit des objets potentiels d'apprentissage et permet de construire des activités d'enseignement pour un public cible (De Piéto, Schneuwly, 2003).

Le concept de genre inclut une perspective de transformation du langage au cours d'un processus historique que peut constituer, dans le contexte scolaire, l'acte d'enseignement. Ainsi, dans la classe, ce processus se traduit par la dynamique que constitue le passage d'un genre premier, un échange spontané, à des productions culturelles produites et reconnues en tant que telles par la classe, c'est-à-dire un genre institutionnalisé (par exemple de ce que l'on appellerait une discussion, à un débat). En ce sens, « les genres premiers sont les outils de création des genres seconds » (Schneuwly, 2008) dont il est nécessaire de penser à la fois la continuité et la rupture au niveau des finalités.

Sur le plan des compétences professionnelles des enseignants, cette articulation entre activité et production langagière permet de mettre en regard la préparation du travail de classe anticipant par une attention sélective le traitement de certaines composantes du genre, et sa réalisation effective qui nécessite des régulations permettant d'incorporer les nouveautés introduites – de faire la part entre ce que le genre détermine, et ce que l'activité langagière actualise – entre normes prescriptives qui stabilisent le genre, et variations dues aux pratiques irréductiblement singulières et non reproductibles à l'identique.

Sur le plan des apprentissages, le genre est susceptible de donner un cadre à l'interaction et ainsi de lever les ambiguïtés sur le type et les finalités de l'échange. Il est incarné par les sujets amenés à prendre des positions dans la sphère d'activité et vis-à-vis d'autrui, sa structure responsive nécessite l'intelligibilité entre les interactants. Le concept de genre suppose donc à terme « un sujet capable d'initiative et doté de compétences, en terme de pouvoir agir, et développant des actions et des conduites linguistiques adaptées aux occurrences des pratiques dans lesquelles son « agir » s'inscrit » (Baudouin, 2004).

Enfin, le genre, « tout discursif », amène à orienter l'analyse que l'on peut faire de l'activité langagière en classe. L'interdépendance de ses composantes thématiques, linguistiques et compositionnelles évite la parcellisation du regard porté sur l'activité langagière en contexte scolaire. L'étude d'un genre ne saurait donc s'établir à un seul niveau, il apparaît bien comme un lieu d'observation privilégié de l'articulation entre « la détermination externe de la parole par ses conditions de production, et l'organisation interne des discours produits dans ces conditions différentes » (Dolodine, 1999, p. 28).

1.1.4 Les limites du concept de genre d'un point de vue didactique

Cependant son étude n'est pas sans problème. Comme nous l'avons vu, il n'existe pas de nomenclature finie des genres, les types de catégorisation variant en fonction des usages pour lesquels on les utilise. Si le débat interprétatif littéraire est bien un genre institué à l'école, sa dénomination, néologisme issu des textes institutionnels, est hétérogène renvoyant à la fois à une pratique sociale, le débat, à une activité sémiotique, l'interprétation, et à des champs disciplinaires, l'oral et la littérature.

C'est une forme langagière qui investit une discipline scolaire et acquiert de ce fait des significations et des enjeux différents, une forme de débat à circonscrire vis-à-vis de l'idée que l'on peut se faire en général du débat.

D'autre part, nous avons souligné l'extrême souplesse d'emploi des genres et leur labilité : « Il est impossible de donner une description générale des genres seconds du point de vue de leur forme : ils varient de manière illimitée » (Schneuwly, 2008, p. 127).

Du coup, le concept essentiel de « genre biface », le rapport entre prédétermination externe du genre et sa réalisation effective en temps réel, apparaissent friables.

Ainsi pour avoir la possibilité d'accéder au genre, nous reviendrons d'abord sur les considérations qui ont conduit à introduire le genre dans le domaine de la didactique à partir des travaux du psychologue russe Vygotski (1896-1934).

Puis notre démarche reprendra le point de départ utilisé par les didacticiens suisses pour élaborer très empiriquement un premier modèle du débat régulé (De Piéto, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998) en distinguant des traits définitoires qui contraignent la production et l'interprétation langagière et pose pour l'enseignant et les élèves un cadre interactif avant d'examiner comment « cette promesse de genre » (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004) se réalise et se négocie dans l'interaction.

1.2 La métaphore du genre outil

C'est de en référence aux théories de Karl Marx et d'Engels que le psychologue Vygotski a caractérisé une dimension essentielle du comportement humain. L'homme est un fabricant d'outils. Avec l'aide de la communauté à laquelle il appartient, il assure ses ressources en utilisant des moyens pour agir sur la nature : les outils.

1.2.1 Des outils pour enseigner

Selon Marx et Engels (1845-46/1969), l'outil est un objet culturel, élaboré socialement et transmis d'une façon ou d'une autre selon sa nature de génération en génération, que l'homme crée pour intervenir sur la nature dans le but de la transformer et de produire ses moyens de subsistance.

Vygotski fait également référence au cadre clé du procès du travail (Dolz, Moro, & Polo, 2000, p. 40 ; Schneuwly, 2008, p. 57) qui peut se décomposer en trois éléments, en premier lieu, l'activité personnelle de l'homme ou le travail proprement dit ; en second lieu, l'objet sur lequel le travail agit ; en troisième lieu, le moyen par lequel il agit c'est-à-dire l'outil lui-même. Selon cette conception, l'outil est un médiateur entre le sujet et l'objet. Il engendre une double transformation : produit historico-culturel d'une société ou d'une communauté donnée, il oriente et donne une forme particulière au travail en formant également celui qui l'utilise :

« L'appropriation n'est rien d'autre que le développement des capacités individuelles correspondant aux outils matériels de production. L'appropriation d'une totalité d'outils de production est le développement d'une totalité de capacités dans les individus eux-mêmes. » (Marx et Engels, 1845-46/ 1969, cités par Schneuwly, 1994).

Ainsi, le psychologue Vygotski (1930/1985) transpose la notion d'outil à la sphère de l'activité psychique et expose la conception d'outil psychologique²¹² comme instrument artificiel du développement individuel destiné au contrôle des processus du comportement, par analogie avec l'outil dans le travail, qui lie étroitement activité et médiation. L'outil

²¹² Vygotski (1930/1985) donne comme exemples d'instruments psychologiques : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » p. 39

psychologique implique non seulement la transformation et régulation du milieu externe mais également celles des processus psychiques du sujet ainsi que de ceux d'autrui (Dolz, Moro, & Polo, 2000). C'est pourquoi il est « le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. » (Schneuwly, 1994, p. 158). Selon les propositions de Rabardel pour une théorie instrumentale étendue (1999) on peut concevoir l'outil comme ayant deux faces. Il y a d'un côté l'artefact²¹³ matériel ou symbolique dirigé vers la transformation des objets existant en dehors du sujet lui-même et de l'autre les schèmes d'utilisation²¹⁴ employés par le sujet pour choisir et adapter l'outil de façon appropriée en fonction des situations et des buts visés. Ainsi, tripolarité de l'activité (Sujet-outil-situation) et bipolarité de l'outil (artefacts – schèmes) sont corrélés, ce que l'on peut représenter par la figure suivante²¹⁵ :

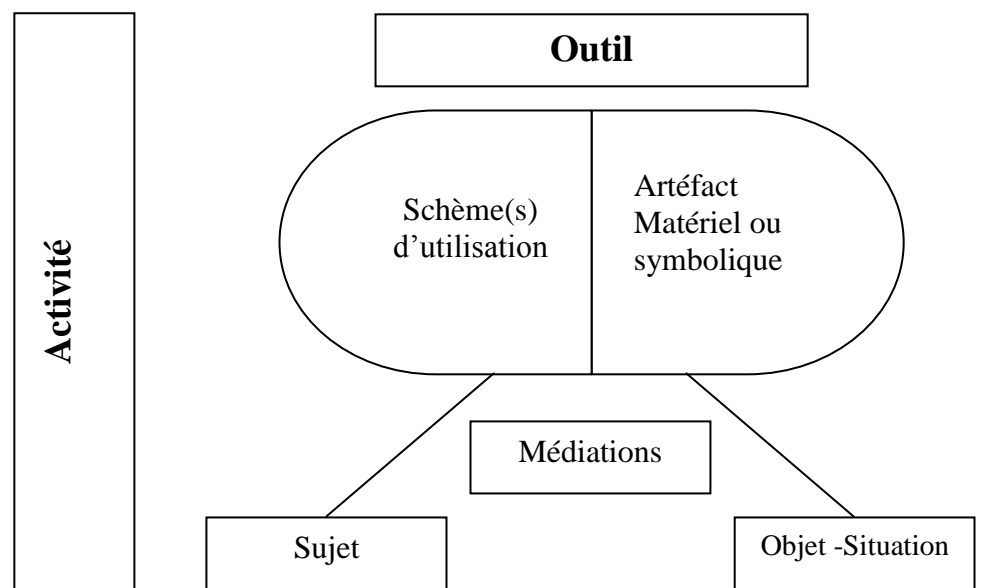


Figure 1 – Tripolarité de l'activité et bipolarité de l'outil

²¹³ « Nous utilisons le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet, et notamment [...] le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet. (Rabardel, 1999, p. 269).

²¹⁴ « Invariants organisateurs de l'activité du sujet dans les classes de situations et domaines d'activités qui sont habituellement les siens. » (Rabardel, 2005).

²¹⁵ D'après Schneuwly, 1994.

Le concept de base d'outil, par extension, peut alors concerner différentes activités humaines comme l'enseignement considéré de fait comme un travail. Une nouvelle catégorie d'outils apparaît alors, des outils didactiques pour l'enseignements/apprentissage, à savoir :

- Les outils d'enseignement fabriqués pour transmettre les contenus d'une discipline qui cristallisent des significations relatives aux activités d'apprentissages, aux objets de savoir, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir. Ceux-ci deviennent des outils d'apprentissage pour l'élève dans l'usage permettant le déploiement de certaines significations et la construction de l'objet de savoir. (Dolz, Moro, & Polo, 2000).

- Les outils dans le sens plus restreint d'outils techniques supports à l'école de pratiques discursives ou appartenant à la définition même du cadre institutionnel scolaire ou des disciplines : cahier, tableau, ordinateur, manuel, livre. (Nonnon, 2000, Chartier 2003). Actuellement Nonnon (non publié) considère que ces outils génèrent des postes de travail pour les élèves.

Les outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves sont essentiels à l'école primaire et constituent le premier outil d'enseignement/apprentissage pour nommer les composantes de l'objet, pour le présenter, pour le sémiotiser. « L'intégration de ces différents composants et la progression relative à l'objet dans le temps est assuré par le discours de l'enseignant, qui constitue le cœur de son activité ». (Dolz, Schneuwly, Thévenaz, 2008, p. 148).

1.2.2 Propriétés communes du genre et de l'outil.

En contexte scolaire, les activités langagières partagent des propriétés similaires avec l'outil telles qu'elles viennent d'être définies : construction humaine, instrument de production et de transformation transmis socialement, moyen de médiation et de mise à distance vis-à-vis du réel, génération de nouvelles formes d'activités. C'est pourquoi, les travaux des didacticiens (Schneuwly, 1994 ; Dolz et Schneuwly, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998) utilisent la métaphore de l'outil pour désigner les genres. Il y a bien des sujets, les locuteurs (le maître, les élèves), qui agissent langagièrement (ils parlent, ils écrivent), dans une situation donnée (la situation d'apprentissage construite par le maître),

à l'aide d'un outil, le genre, choisi en fonction de paramètres déterminés qui rend possible et guide l'action conjointe et permet la production et l'interprétation des discours. A l'école primaire, apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières configurées par des cadres disciplinaires, c'est-à-dire sélectionner un genre parmi l'ensemble des genres connus au moins empiriquement²¹⁶ qui constituent un point de référence concret pour l'ensemble des interlocuteurs, l'adapter aux buts visés et se l'approprier pour agir efficacement en fonction des finalités posées. Les genres peuvent être ainsi considérés comme des entités intermédiaires médiatisant l'activité et stabilisant des pratiques faisant sens face à l'extrême friabilité des échanges langagiers.

Les genres de production orale attendus par l'école, et c'est ce qui les différencient des formes dialogiques de l'oral quotidien, sont en grande partie prédéfinis par l'extérieur, c'est-à-dire par un ensemble de conventions (le cadre institutionnel et scolaire, le matériel didactique support, etc.) qui leur donne sens et préfigure le fonctionnement de l'activité langagière à venir. Ces conventions prennent corps dans des dispositifs réunissant idéalement des conditions optimum de travail. C'est en cela que l'on peut parler de genres scolaires. Bien qu'inscrits dans une situation d'immédiateté, le temps réel de l'enseignement en classe, ils nécessitent de la part de l'enseignant une préparation sous des modalités diverses (une organisation, des consignes, des supports, une temporalité, la sélection d'objets d'apprentissage) afin d'orienter et de médiatiser l'activité des élèves ; préparation qui entre en interaction avec le processus de production lui-même. Les genres scolaires supposent également de la part des élèves la compréhension de la situation permettant d'interpréter les échanges et d'en lever les implicites pour accéder à de nouveaux savoirs ou savoir-faire.

Ceci passe par l'appropriation du genre qui peut être vue comme un processus d'instrumentation du sujet. Dans un genre scolaire oral, la gestion de la parole est collective et dépend à la fois des médiations du maître, de son guidage, et de la mise en place d'un cadre coopératif avec les élèves qui soutient le vouloir dire des locuteurs et précise les finalités de l'échange afin de réaliser une action conjointe. On considèrera alors que les genres scolaires sont avant tout des genres seconds qui ne peuvent s'acquérir par la

²¹⁶ « Any native speaker of a language will in principle be able to make a distinction between a poem and a handbook of mathematics, between an article in the newspaper and a questionnaire. This implies that he has the initial ability to differentiate the universe of texts and to recognize different types of texts. We shall claim [...] that this fundamental ability is part of linguistic competence. We shall argue at the same time that this competence must be a textual competence.” Van Dijk (1972)

simple pratique naturelle, comme s'apprend la parole spontanée, mais par la construction d'un rapport conscient et volontaire à l'activité.

1.2.3 Du concept de genre au méga-outil du genre scolaire oral

La métaphore du genre outil peut être filée, à travers celle du genre comme « méga-outil » en reprenant l'idée d'outil de production. Comme le « méga-outil » que constitue une usine (Dolz et Schneuwly, 1998) qui comprend un ensemble articulé d'outils de production contribuant à la production d'objets de consommation d'un certain type, et qui est elle-même insérée dans un système complexe de méga-outils constitutifs de la sphère économique (le marché, les institutions financières, les règlements), de même le genre est un organisateur global comprenant un ensemble d'outils interdépendants qui le caractérisent et le configurent et incluant différents systèmes sémiotiques et niveaux nécessaires à la production d'un texte. La notion de texte étant ici entendue au sens que lui donne Bronckart (1996, p. 378) comme « [...] toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence », c'est-à-dire, désignant le tout de l'interaction indépendamment des éléments qui le composent.

Le concept de genre ne recouvre plus alors seulement les outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves, l'activité langagière elle-même, mais également les outils d'enseignement apprentissage des disciplines ainsi que les outils « techniques », ce qui en fait un véritable lieu d'intervention didactique.

En développant le modèle précédent représentant le concept de base d'outil, on peut représenter le genre « méga-outil » en contexte scolaire de la façon suivante :

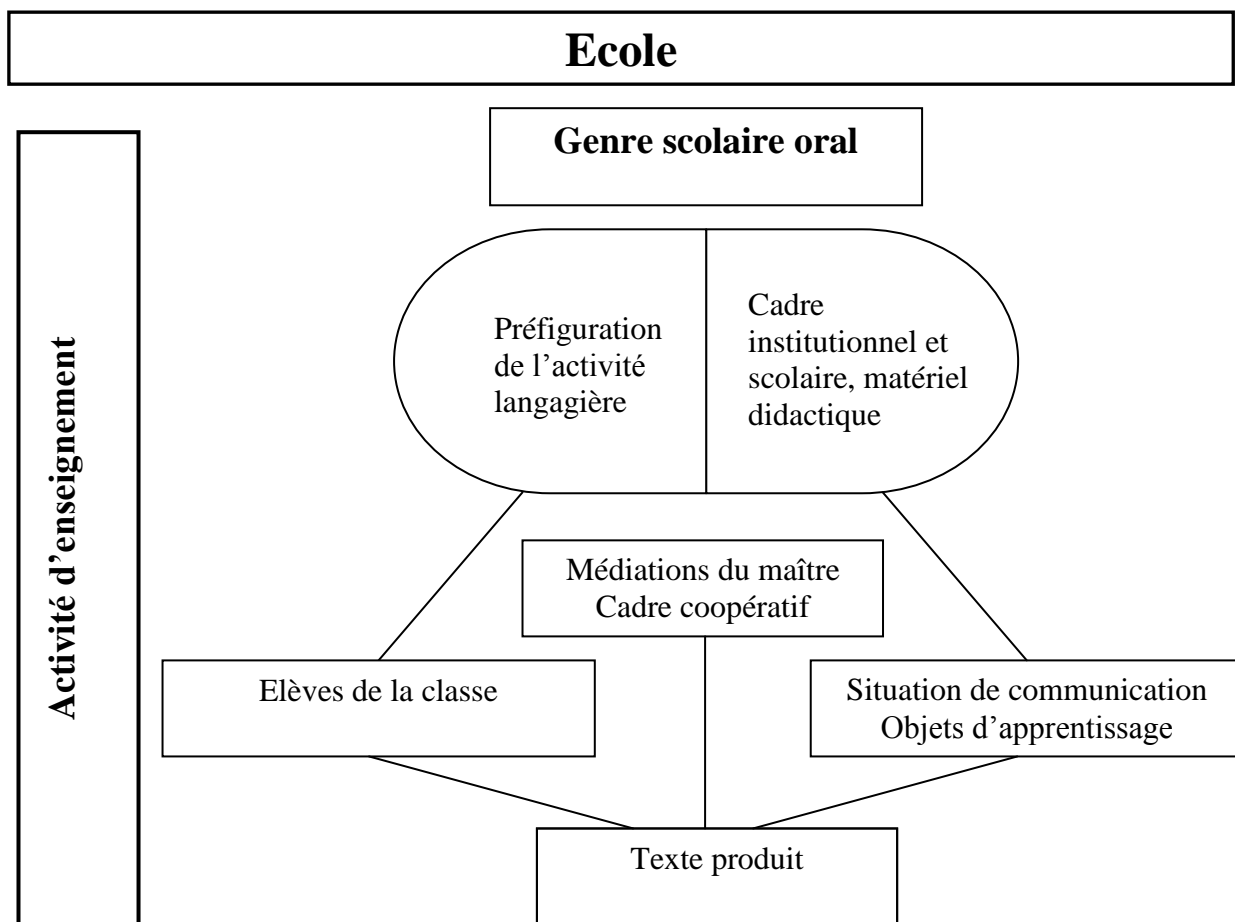


Figure 2 – Le méga-outil du genre scolaire oral

La particularité du genre en contexte scolaire consiste dans le fait que lors de l'activité d'enseignement il se dédouble (Schneuwly, Dolz, 1997). Il n'est plus seulement outil d'enseignement/apprentissage mais en même temps l'objet même du travail scolaire, dont l'objectif à atteindre est de maîtriser les outils langagiers propres au genre considéré, de faire prendre conscience aux élèves de leurs pratiques langagières en classe dans un type de situation donnée, de développer une représentation de l'activité langagière, souvent interactive, comme le produit d'un travail. C'est ce dédoublement qui constitue le facteur de complexification principal des genres à l'école et nécessite la mise en place de moments spécifiques et identifiés d'enseignement.

Le rapport entre outil et objet est un rapport dynamique. Les genres seconds, de nature disciplinaire, sont les objets privilégiés de l'enseignement. Ils sont médiatisés à l'école par des outils propres à transformer les capacités de penser-parler-agir des élèves.

L'outil met en scène l'objet et contribue à la focalisation sur ses diverses dimensions et surtout à l'activation de certains de ses usages (Dolz, Schneuwly, Thévenaz, 2008).

1.3 La modélisation des genres

La voie empruntée en didactique pour aborder la question du genre dans une perspective d'enseignement/apprentissage et autrement que par la simple mise en place de dispositifs permettant une pratique mais tendant à leur naturalisation, a été celle de l'élaboration de modèles didactiques des genres.

1.3.1 Principes et finalités de la modalisation des genres

Parmi de multiples genres, c'est le genre du débat, qui a été initialement choisi pour construire un premier modèle didactique de genre parce qu'il appartient clairement aux formes orales, qu'il a un rôle important dans la société, qu'il met en jeu différentes dimensions sociales, critiques, individuelles, et linguistiques (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 27-28). Il est de plus connu par les élèves à travers des pratiques sociales de référence comme par exemple les débats qui se déroulent lors des campagnes électorales, visibles à la télévision (De Piéto, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997, p. 101).

Les recherches sur la modélisation des genres s'inscrivent dans un horizon praxéologique (Reuter 1998/2008, p. 226 ; Reuter & al. 2007, p. 118), comme une aide à l'amélioration des pratiques accompagnant les réflexions sur les réformes possibles. C'est le cas en Suisse romande où l'institution scolaire a exprimé la demande de disposer de moyens d'enseignement pour l'expression orale et écrite à l'école obligatoire, ce qui a amené à conduire une réflexion sur une démarche d'enseignement générale basée essentiellement sur le concept de genre. (Dolz & Schneuwly, 1996/1997). C'est également certainement pourquoi ces travaux relatifs aux genres ont reçu un grand écho en France au moment où, comme nous l'avons vu dans notre première partie, à la fois les programmes de l'école primaire développaient l'enseignement de l'oral et que les genres y apparaissaient en tant que tel (Cf Première partie, Chap.2, 2.3, p. 51-60).

La modélisation des genres à enseigner est donc apparue comme une nécessité aux didacticiens suisses pour délimiter les objectifs à travailler dans la perspective de proposer une démarche généralisable et transmissible. Celle-ci présente deux grandes

caractéristiques. Le modèle de genre est à la fois un objet descriptif synthétique construit pour appréhender les phénomènes complexes d'un possible enseignement des genres, et un objet opérationnel qui contribue à orienter les pratiques en dégagant des dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues.

Dans l'élaboration d'un modèle didactique de genre, il s'agit avant tout d'explicitier la connaissance implicite du genre pour le faire reconnaître en se référant aux savoirs formulés aussi bien dans le domaine de la recherche scientifique que par les experts. L'utilité du modèle de genre réside dans son rôle exemplaire de type idéal permettant la communication de la démarche, il convient cependant d'éviter qu'il ne devienne un stéréotype normatif. En conséquence, le modèle, toujours soumis aux aléas de sa réalisation effective, n'a pas besoin d'être parfait, ni théoriquement pur. De fait, il est au carrefour de multiples disciplines : « Il est hétérogène et tient du bricolage ; il solidarise en un tout diverses références théoriques »²¹⁷. (De Piéto, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997)

Ainsi, devant la multiplicité des savoirs en jeu dans l'élaboration de modèles des genres, Schneuwly & Dolz (1997) préconisent une méthode d'approche appliquant trois principes dans le travail didactique de formalisation :

- un principe de légitimité (référence à des savoirs savants ou d'experts) ;
- un principe de pertinence (référence aux capacités des élèves, aux finalités et objectifs de l'école, aux processus d'enseignement/apprentissage) ;
- un principe de solidarisation (mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés) ;

C'est précisément l'intrication de ces trois principes qui constitue l'une des dimensions de la constitution de l'objet scolaire défini par sa modélisation didactique.

Le modèle didactique du genre a donc un statut intermédiaire entre les différentes théories de l'objet, l'immense diversité de ses réalisations effectives, et

²¹⁷ Dans leur article, « Un modèle didactique du débat » (96/97), De Piéto, Erard & Kaneman-Pougatch font notamment référence aux travaux de Vygostki, aux théories de l'argumentation, et à l'analyse conversationnelle.

l'enseignement/apprentissage mené en classe. D'un point de vue pratique, il donne à l'enseignement une orientation globale, au-delà des concrétisations spécifiques à chaque niveau de classe. Cette orientation globale permet cependant de situer celles-ci dans la perspective d'une progression qui distingue des objectifs en fonction des capacités des élèves (niveau et objectifs degré $x-1$; niveau et objectifs degré x ; niveau et objectifs degré $x+1$; etc.). Potentiellement, le modèle autorise donc plusieurs réalisations singulières qui correspondent de façon plus ou moins conforme aux caractéristiques générales du modèle. Il est un outil d'enseignement qui permet de générer des séquences didactiques²¹⁸, à savoir « une suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée ». (Dolz & Schneuwly, 1996/1997, p. 57).

1.3.2 Le modèle didactique du genre scolaire du débat régulé

Parmi de multiples genres, c'est le genre du débat qui a été initialement choisi pour construire un premier modèle didactique de genre et ce pour plusieurs raisons. D'une part, il appartient clairement aux formes orales, il a un rôle important dans la société, il met en jeu différentes dimensions sociales, critiques, individuelles, et linguistiques (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 27-28). D'autre part, il est connu par les élèves à travers des pratiques sociales de référence comme par exemple les débats qui se déroulent lors des campagnes électorales, visibles à la télévision (De Piéto, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996/1997, p. 101).

La recherche mise en œuvre pour élaborer un modèle du genre du débat, genre qui a donc été choisi parce qu'il s'agit d'un lieu d'argumentation à partir de vrais enjeux pour les élèves qui est l'un des moyens de développer leur esprit civique et leur esprit critique, a été conduite selon une méthodologie empirique se réalisant en plusieurs mouvements, dans des aller retour entre théorie et pratique aussi bien a priori qu'a posteriori. De Piéto, Erard & Kaneman-Pougatch, (1996/1997) font le récit suivant des différentes étapes qui ont conduit à leur construction d'un modèle didactique du débat régulé :

- La première étape a consisté en l'observation de débats organisés dans les classes qui ont montré la nécessité de chercher des outils dans la littérature existante.

²¹⁸ Annexe 11 : De Piéto, Erard & Kaneman-Pougatch, (1996/1997). Le statut du modèle didactique. Ibid. p. 118.

- La seconde étape, a conduit à revenir, à partir de ces théories, aux analyses des capacités des élèves et de mieux cerner le genre visé et ce qu'il vise.
- La troisième étape, a permis d'ébaucher un modèle qui met l'accent sur des caractéristiques supposées scolairement intéressantes ce qui a amené à l'abandon de la pratique sociale de référence du débat politique télévisé.
- La quatrième étape, a donné lieu à la recherche d'un exemplaire réalisé socialement de l'ébauche constituée. Des enseignants (locuteurs experts) ont débattu devant des élèves, le contexte scolaire transformant le débat.
- La cinquième étape, a amené à analyser le nouveau matériau obtenu qui révèle des caractéristiques enseignables, centrales pour le développement de l'élève et sa capacité à argumenter. Ce nouvel objet devenant un véritable outil pour développer la complexité argumentative et cognitive du thème abordé.
- La sixième étape, a débouché sur la redéfinition du type de débat qui paraît enseignable, en en considérant la dimension éducative et en dessinant des pistes à suivre pour l'intervention, la modélisation apparaissant simultanément comme un outil de travail dans l'optique d'une didactique interventionniste et comme le résultat d'un travail conduit avec les classes.

Le genre du débat a donc été caractérisé en deux temps :

Tout d'abord en fonction des pratiques sociales de référence, le débat public est défini comme une « discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres, tout en ajustant les leurs, en vue, idéalement, de construire une réponse commune à la question initiale. »

Puis comme variante scolaire, le genre du débat subit une transformation. Il est appelé régulé et est défini comme une forme de « débat dans lequel un modérateur gère et structure le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de

concilier les positions opposées. De ce point de vue, le modérateur contribue à rendre possible la construction conjointe d'une réponse commune. » (Ibid. p. 109).

On peut donc appréhender le genre du débat régulé comme un outil de construction collective d'une réponse à une question controversée, régulé par un modérateur qui favorise et stimule la dynamique des échanges.

Les principaux objets potentiels pour enseigner le débat régulé peuvent être énoncés de la façon suivante : « la formulation de questions controversées, le déroulement global du débat, la structure des échanges, le statut des interventions et la manière de relier argument et position, l'écoute et la compréhension des arguments, la réfutation, la modalisation des interventions, la reformulation pour assurer l'intercompréhension, les divers marqueurs et organisateurs textuels qui structurent le débat et les fonctions du modérateur comme principe de régulation. (Dolz, Moro & Pollo, 2000, p. 44).

Les différentes dimensions du débat régulé constitutives de son modèle didactique peuvent donc être synthétisées de la façon suivante :

Modèle didactique du genre scolaire du débat régulé	
Enjeux	Se positionner vis-à-vis d'une question controversée Construire une réponse commune à cette question Avoir la possibilité de prendre des positions et de les mettre en jeu Utiliser un outil commun de réflexion
Déroulement	Constitué d'un ensemble d'interventions qui apportent un éclairage à la question posée Construction conjointe d'une réponse complexe à la question Question analysée sous différents angles Evolution par étapes fréquemment marquées par des synthèses
Fonctionnement du groupe	Ecoute Prise en compte du discours d'autrui Intervenir à bon escient Pour se situer par rapport aux autres interventions
Conduite discursive	Argumenter pour défendre une position Justifier, expliquer, exemplifier Donner un statut à l'argument vis-à-vis de ce qui a été dit Relier l'argument à des faits (expériences) ou des « lois » (sociales, logiques, juridiques ...)
Outils langagiers mobilisés	Réfuter Modaliser Reformuler Utiliser des marqueurs logiques
Rôle du modérateur	Fonction sociale (saluer, présenter, etc. ...) Délimite la question Ouvre et clôt le débat Structure le débat Recentre et relance le débat

Tableau n°7 - synthèse du modèle du genre scolaire du débat régulé élaboré d'après (Dolz & Schneuwly, 1998, p.163-169).

La variable scolaire du genre du débat public, le débat régulé, accorde dans son modèle didactique un poids aux différents objets qui la composent en fonction notamment du contexte scolaire et de l'intérêt de ces objets pour l'enseignement/apprentissage. On remarquera ici, par exemple, que les enjeux sont essentiellement sociaux et civiques, tournés vers la recherche de solutions collectives à un problème posé ; que dans ce cadre,

l'argumentation attendue est agonale (pour ou contre) ; et qu'un rôle important est donné au modérateur qui assume différentes fonctions dans le débat. L'animation du débat régulé, devient en conséquence l'un des objets d'apprentissage de la séquence didactique générée par le modèle pour le primaire²¹⁹. Ce modèle présenté par Dolz et Schneuwly (1998) est considéré en tant qu'objet autonome, il n'est pas intégré aux disciplines enseignées à l'école. D'autre part, la démarche de modélisation des genres ne pouvant être exhaustive, elle n'est pas susceptible de rendre compte d'une façon globale des activités orales en classe comme des modèles didactiques descriptifs plus généraux de la production orale combinant oral à apprendre et oral pour apprendre (Lafontaine, 2001 ; Plane, 2004 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007).

1.3.3 Du genre scolaire au genre scolaire disciplinaire du débat

La conception de genre scolaire oral implique que ceux-ci dépendent étroitement de leur lieu de production, la classe, dont ils sont partie prenante. Ils sont le résultat même des interactions verbales en contexte scolaire et leurs spécificités, vis-à-vis des genres sociaux de référence extérieurs à l'école, sont corrélées en grande partie aux finalités des enseignements visés et aux dispositifs d'apprentissage mis en place. Cela produit forcément des variantes de genres nouveaux, « toute nouvelle forme de communication produisant les formes langagières qui la permettent » (Dolz & Schneuwly, 1997, p. 31), à travailler à l'école.

L'introduction massive du débat dans les programmes scolaires français de 2002²²⁰, sa présence systématique durant les trois cycles de l'école primaire et dans de nombreux domaines d'enseignement du cycle 3 (l'éducation à la citoyenneté, les sciences, les arts) a ouvert, à l'évidence, le spectre des virtualités de transformation du genre en fonction, à la fois du niveau de classe, de la discipline scolaire concernée et des pratiques sociales de référence pouvant s'y rapporter. De fait, les textes officiels invitent à reconsidérer le genre scolaire du débat, tel qu'il avait pu être modélisé à la fin des années quatre-vingt-dix, à travers les différentes formes qu'il peut prendre, et à envisager la spécificité de genres scolaires disciplinaires du débat.

²¹⁹ Annexe 12 : Séquence didactique « débat public » pour le primaire.

²²⁰ Cf. les 46 occurrences du mot débat dans les programmes de 2002.

Husson (2007, b) propose afin de différencier et caractériser les formes scolaires du genre du débat dans les différents champs disciplinaires, d'une part de fixer les différences entre les pratiques de référence afin de les situer socialement, et d'autre part d'indiquer les transformations qu'ils subissent dans le cadre scolaire à partir de quatre aspects :

- Les partenaires du débat en présence et leur statut ;
- L'objet du débat ;
- L'activité langagière à laquelle le débat donne lieu ;
- La visée du débat qui comprend à la fois le but de la tâche disciplinaire à accomplir par les élèves et les objectifs de l'enseignant.

Ainsi, pour mieux comprendre les différentes significations que peut revêtir le genre scolaire du débat dans les différents champs disciplinaires convoqués par les textes officiels, il paraît judicieux de comparer les débats liés à la vie de la classe, le débat réglé²²¹, avec les débats qui s'inscrivent au sein de la démarche scientifique : ces derniers, bien qu'apparaissant dans un autre cadre disciplinaire, ont pourtant la même dénomination dans les programmes de 2002²²². La terminologie uniforme de « débat réglé », qui pourrait laisser penser qu'il s'agit là d'un même outil et d'un même objet, et qui masque le lien entre activité langagière et sa sphère d'échanges, la discipline scolaire ; recouvre de fait des différences profondes notamment vis-à-vis des enjeux de ces débats.

Les premiers évoqués concernent le domaine du « vivre-ensemble » et le champ de l'éducation civique. Ils ont pour enjeux principaux l'apprentissage de pratiques citoyennes dans un cadre démocratique et la découverte des valeurs²²³ qui les sous-tendent. Les seconds participent à la construction d'une pensée scientifique. Les enjeux sont alors ceux d'une initiation à la recherche qui comprend des moments de découverte, de

²²¹ Selon son appellation dans les programmes de l'école primaire française.

²²² « Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances ». « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? », p. 244.

²²³ « Qu'apprend-on à l'école maternelle ? » (p. 48, 64, 98-104), et « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » (p. 33-34, p.177-181).

confrontation, et de synthèse²²⁴, ce qui rend nécessaire l'argumentation et l'exercice de la preuve²²⁵.

Dans un premier temps, la mise en parallèle des pratiques de référence dans le domaine de la citoyenneté et des sciences permet de mettre en évidence clairement leurs dissemblances quant au statut des interlocuteurs, à l'objet du débat, à l'activité langagière, et aux enjeux de l'échange :

	Débat dans le domaine de la citoyenneté	Débat dans le domaine scientifique
Qui parle ?	Des citoyens majeurs autorisés à prendre la parole sur le fondement d'une souveraineté, ou se représentant eux-mêmes.	Les chercheurs qualifiés dans un domaine, en fonction de leur qualification.
De quoi parle-t-on ?	Des lois qui régissent la vie collective à un niveau législatif ou judiciaire et au niveau des règles que des entités peuvent se donner dans le cadre législatif général.	De ce qui n'est pas su, qui demeure problématique au regard de la communauté scientifique.
Que dit-on ?	On formule des règles qui valent dans le temps.	On échange des hypothèses, des objections, des procédures.
Que vise-t-on ?	On vise l'institution d'une régulation sociale qui donne la liberté à chacun de mener ses activités particulières sans nuire à l'autre ou à la société.	On vise à la formulation d'un corpus théorique destiné à devenir la référence pour la communauté scientifique.

Tableau n°8 - Les pratiques sociales de référence du débat dans les domaines de la citoyenneté et des sciences.

²²⁴ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » (p. 243-249).

²²⁵ « Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve. Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement ». « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? », p. 226.

Si l'on transpose ces genres à l'école, les dissemblances relevées n'en sont pas moins importantes. La mise en parallèle, dans un second temps, des variantes scolaires disciplinaires des formes de genre de débat, permet conjointement de distinguer modèle social et modèle scolaire du débat d'une part, et de confronter les spécificités des caractéristiques disciplinaires des débats pouvant servir de base pour construire des modèles didactiques :

	Débat réglé en éducation civique	Débat réglé en sciences
Qui parle ?	Des élèves, mineurs, qui ont un rôle de décision limité et encadré, à qui est dévolu une part de responsabilité dans la communauté scolaire.	Les élèves en fonction de leur non qualification scientifique et de leur obligation d'apprendre.
De quoi parle-t-on ?	De ce qui peut se discuter et se décider dans le cadre scolaire déjà institué. Une part d'autorité (représentée par le maître) étant dévolue aux élèves.	De ce qui est su, passé au rang de vérités à apprendre, et de ce que l'on ne sait pas encore.
Que dit-on ?	On formule des règles temporaires valables pour le groupe classe ou l'école pour l'année en cours.	On formule des représentations, des hypothèses et des explications personnelles qu'on modifie en fonction des objections des autres selon un processus de validation.
Que vise-t-on ?	On vise l'institution d'un espace d'échanges régulés dont les règles sont fondées sur un accord négocié et réciproque.	On vise la formulation de propositions « vraies » au regard du corpus d'énoncés produits que l'on insère dans un corpus d'énoncés déjà validé scientifiquement.

Tableau n° 9 - Les variantes scolaires disciplinaires des formes de genres de débat dans les domaines de la citoyenneté et des sciences

Outre le statut des interlocuteurs (Qui parle ?), les enjeux (Que vise-t-on ?) et l'objet (De quoi parle-t-on ?) de l'échange qui diffèrent, on notera que dans le débat réglé scientifique la question du modérateur, présentée dans le modèle de Schneuwly et Dolz comme l'un des éléments définitoires majeur du débat régulé, est délicate. En effet, tenir ce rôle suppose une certaine expertise et des connaissances scientifiques avérées, ce qui rend difficile sa dévolution. Une autre différence fondamentale entre ces deux formes de débat tient à la valeur de ce qui est dit. L'argumentation scientifique se situe explicitement dans le domaine du vrai, c'est-à-dire de la conformité aux postulats de départ et à la réalité, le faux (des représentations initiales, des hypothèses écartées, des explications non suffisamment étayées, etc.) étant transitoire et appelé à disparaître. L'argumentation dans le domaine de la citoyenneté, conduit les interlocuteurs à se mettre en position d'accepter le dialogue, de mettre en jeu des idées et d'établir des règles communes d'acceptation de ce qui est ou peut être formulé pour aboutir à un accord rationnel. Enfin, ces variétés de débat conduites en dehors de la discipline « français » n'impliquent pas automatiquement des apprentissages langagiers explicites.

L'accent mis par le genre scolaire disciplinaire sur la pluralité des significations du débat en contexte scolaire n'invalide pas le caractère générique de la structuration des discours. Dans les deux exemples posés, il y a bien une question à instruire, un ensemble d'interventions participant à une construction conjointe, un fonctionnement du groupe selon un certain nombre de règles, des conduites discursives à dominantes argumentatives, et la mobilisation d'outils langagiers (reformulation, réfutation, modalisation, etc.). Mais cette pluralité des significations tend à souligner les virtualités d'incarnation du genre et l'existence d'une tension entre généralité et spécificité, les pratiques langagières ne pouvant être considérées en dehors des objets auxquelles elles se réfèrent sous peine d'entretenir un vide transpositionnel (Ligozat, Leutenegger, 2004) qui ne peut que contribuer à l'ambiguïté des genres scolaires disciplinaires et du contrat spécifique d'enseignement/apprentissage qui lui est lié.

Comme l'indiquent Dolz, Schneuwly & Thévanaz, (2008, p. 143), la première prémisse centrale pour la compréhension de l'enseignement/apprentissage scolaire est la structure de l'objet :

« La structure de l'objet d'enseignement est systématique et de nature disciplinaire. Pour la didactique, cette première prémisse implique l'étude des objets d'enseignements dans le cadre du système de la discipline scolaire dans leur rapport avec les savoirs de référence ».

Ainsi, afin d'élaborer un modèle descriptif du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire, tel qu'il est préconisé dans les instructions officielles de l'école primaire de 2002, puis de 2008, nous allons tout d'abord examiner trois de ces aspects définitoires dans le cadre disciplinaire de la littérature : sa visée, son objet et le statut des interlocuteurs.

Chapitre 2

Le genre du débat dans le domaine de la didactique de la littérature

"Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang, qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. A peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement - comme sur le visage d'un enfant, les traits de son père et de sa mère - les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur".(Tournier, 1981, p. 10-11).

Nous avons vu qu'a émergé un nouveau champ disciplinaire dans les programmes de 2002 de l'école primaire, celui de la littérature, champ maintenu dans les programmes de 2007 et de 2008 dans lesquels l'enseignement de la lecture, écriture est présenté en cycle 3 sous la forme de trois sous domaines : lecture, littérature, rédaction. L'entrée officielle de la littérature en tant que discipline dans les programmes de l'école primaire a eu pour effet de créer de nouveaux paradigmes qui distinguent la compréhension et l'interprétation des textes, la lecture de textes fonctionnels ou d'extraits et la lecture d'œuvres littéraires.

2.1 De nouvelles lignes de partage

De ces paradigmes découlent une différenciation des types d'activités mis en œuvre par l'enseignant et des objets d'enseignement constitués. Le sous domaine de la lecture

renvoie majoritairement à des activités centrées sur l'élève et à une pratique méthodique tandis que le sous domaine de la littérature, à travers notamment la mise en réseaux de textes et le débat interprétatif littéraire, est abordé avec des activités plus coopératives qui privilégient, entre autre, l'activité langagière et la construction d'un patrimoine culturel. De même alors que le travail de compréhension s'appuie fortement sur l'étude de la langue : repérage « des différents termes désignant un personnage », « des mots de liaison qui marquent les relations spatiales », « des compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit » (programme de l'école primaire, p. 60, 2008), le travail d'interprétation porte plutôt sur la connaissance du monde des livres et des éléments de maîtrise du récit « auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique, etc. » (Ibid, p. 61, 2008).

La profonde réorganisation de l'enseignement du français à l'école primaire qui a eu lieu en 2002, et la conservation du champ disciplinaire de la littérature en 2008, ont tracé de nouvelles lignes de partage dans les activités de lecture à l'école sources possibles de confusion pour les enseignants dans la mesure où le concept de lecture littéraire scolaire dans lesquelles elles s'inscrivent est encore relativement peu construit²²⁶. Ce concept a d'autre part parfois servi pour désigner toute espèce de lecture de la littérature, comme le débat interprétatif littéraire a pu désigner toute espèce d'échanges autour de ces lectures, à l'exclusion de tout contenu d'enseignement/apprentissage spécifique. « L'interrogation à son propos [la lecture littéraire] s'est centrée davantage sur la mise au point de modèles théoriques, de programme d'apprentissage ou d'outils didactiques que sur l'étude des pratiques réelles des enseignants et de leurs effets en termes de perceptions et d'apprentissages chez les élèves. » (Dufays, 2006). Pour caractériser la forme particulière du débat interprétatif dans le champ de la littérature et poser un second jalon à notre étude, il convient donc de mieux circonscrire le concept de lecture littéraire et ce qu'il engage afin de construire un cadre de référence d'une didactique de la lecture littéraire qui permette d'explicitier le genre. Pour ce faire, nous aborderons trois des dimensions qui la fondent : l'activité d'interprétation, mode particulier de lecture différent de la lecture utilitaire et de la simple compréhension ; l'œuvre littéraire objet de la lecture et du débat,

²²⁶ Annie Rouxel (2004, p. 19) rappelle que le terme de lecture littéraire est apparu la première fois pour désigner un concept lorsque Michel Picard lui a consacré un colloque à Reims en 1984. Il a été repris par les didacticiens lors du colloque de Louvain-la-Neuve, organisé par Jean-Louis Dufay en 1995.

espace où peuvent jouer une pluralité de lectures ; et la prise en compte de l'élève lecteur afin qu'il puisse accéder à une « forme de participation à la vie du texte »²²⁷.

2.2 Les relations dans le couple compréhension/interprétation

Tauveron, évoquant les tumultueuses relations entre compréhension et interprétation, n'hésite pas à utiliser la métaphore de la conjugalité d'un couple infernal (2001) pour désigner la tension qui existe entre les deux termes. Certains champs de référence les placent dans un rapport d'exclusion ou hiérarchique. La compréhension est présentée comme un préalable indispensable à l'interprétation tandis que l'interprétation est une activité seconde apportant un surplus de signification. D'autres les envisagent comme des composantes inextricablement complémentaires de la lecture littéraire. D'autre part, ces deux termes sont parfois utilisés l'un pour l'autre et renvoient à de mêmes tâches de lecture. Il convient donc, dans un premier temps, de préciser les distinctions qui peuvent être opérées entre compréhension et interprétation, d'envisager leurs pourtours, c'est-à-dire de déterminer quels rapports au texte et au langage ils présupposent, en explorant quelques exemples de catégorisation.

2.2.1 Un rapport d'exclusion entre compréhension et interprétation

Pour décrire la nature, le fonctionnement ou le dysfonctionnement et l'acquisition des processus de traitement de l'information écrite, les cognitivistes ont utilisé la métaphore de « la machine à lire » qui serait présente chez chaque lecteur. En effet, la psychologie cognitive s'intéresse, en premier lieu, au processus mis en œuvre dans le traitement de l'information notamment les inférences logiques simples, l'intégration de macropropositions successives qui conduisent à la construction du texte, le travail de mémoire. Comme l'indiquent Bideaud et Houdé (1991, p. 30) «Le concept de *computation* constitue la clé de voûte de la conception cognitiviste classique de l'intelligence. La thèse centrale est en effet que la cognition peut-être considérée comme un traitement

²²⁷ Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Scérèn-CNNDP. 2003 p. 29.

computationnel (« métaphore informatique »). L'activité cognitive est alors assimilée à une activité calculatoire ». Cette approche renvoie à une conception bien particulière de la lecture centrée sur le déchiffrement et l'automatisation.

Si « l'architecture cognitive est en fait tripartite » (Van Hout, Meljac, Fischer, 2005) et prend en compte une base de faits, une base de connaissances et une structure de contrôle ; qui en lecture recouvreraient le texte, les connaissances encyclopédiques du lecteur et le décodage de l'information, ce modèle psychologique s'intéresse davantage aux difficultés de lecture et aux moyens de les résoudre, qu'au texte et au lecteur lui-même. Les textes choisis comme supports ne sont souvent que des prétextes, « un objet secondaire de l'investigation, subordonné à l'activité du lecteur, [...] dont la forme est tout aussi ambiguë que le statut » (Gervais, 1998). Sélectionnés pour l'étude de la compréhension, ils ne permettent pas de déclencher un processus interprétatif. Est secondaire également dans la perspective cognitive, la manière d'être lecteur ou encore la fonction culturelle de l'acte de lire ce qui écarte l'interprétation comme objet d'étude.

2.2.2 Un rapport hiérarchique entre compréhension et interprétation

Selon Vanderdope (1992) ou encore Tauveron (1999), la tradition herméneutique (à l'origine science d'interprétation des textes bibliques ou juridiques) et les théories de la réception littéraire ont posé l'interprétation comme une activité postérieure et supérieure à la compréhension. Dans cette vision dualiste et hiérarchique, la compréhension est une lecture première, soit parce qu'elle est conçue comme une opération d'empathie qui a pour but d'atteindre le monde et le langage de l'auteur afin de restaurer un sens primitif, de parvenir à « la reproduction d'une production originelle » (Gadamer, 1996) ; soit parce qu'elle est conçue comme une lecture littérale du texte, « celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne aux sens dénotés, directement perceptibles ». (Dufays, 1997). A cette lecture idéale, au sens où l'entend Eco (1985) convoquant un lecteur modèle, et immédiate, qui cherche à dégager un sens commun, informatif et fonctionnel ou qui relève de l'adhésion et de la fusion au texte, succéderait dans un second temps un acte intentionnel de questionnement, fruit réfléchi d'une décision du lecteur qui actualise le texte en l'interprétant.

Ainsi, le concept d'horizon d'attente de Jauss (1975) défini comme un ensemble d'attentes socioculturelles et affectives et de connaissances telles que les lectures antérieures ; celui de créativité du lecteur d'Iser (1976) qui cherche à approcher la compréhension de l'acte de lecture par la manière dont les textes sollicitent le lecteur et la façon dont il réagit à ces sollicitations ; ou encore le concept de coopération interprétative d'Eco (1979) qui souligne l'incomplétude du texte, « tissu d'espaces blancs » ; marquent un glissement épistémologique du texte vers le lecteur.

Cependant, chacun de ces concepts est fondé sur le portrait d'un lecteur bien particulier, un lecteur qui pratique une lecture lettrée ou experte. L'activité d'interprétation ne peut être appréhendée alors que comme une compétence plus difficile à maîtriser que la compréhension, ce qui explique certainement l'origine des réserves longtemps tenaces envers l'idée que l'on puisse interpréter des textes à n'importe quel âge, notamment avec de jeunes élèves de l'école primaire.

2.2.3 Un rapport d'inclusion entre compréhension et interprétation

A l'inverse, Grossmann (1999), postule que l'interprétation précède la compréhension ou plus exactement qu'elle l'inclut. Le lecteur n'analyserait pas le texte écrit pour ensuite choisir entre différentes interprétations possibles et élire un sens, mais effectuerait d'abord des inférences qui porteraient sur le texte traité comme un objet historique, c'est-à-dire, produit dans un contexte social et culturel donné, sur les informations essentielles à la construction de l'intrigue et sur les intentions qu'il est possible de prêter à l'auteur. Une interprétation première adviendrait donc quasi naturellement avant que le texte ne soit l'objet d'une observation plus approfondie. « Le processus d'interprétation ne consiste pas à passer d'un sens littéral (i.e. la « compréhension ») à un sens dérivé (i.e. l' « interprétation ») mais d'une interprétation machinale à une interprétation consciente, appuyée sur le texte ». (p. 154).

De ce point de vue, la compréhension a un rôle limité. « C'est seulement dans l'interprétation que se concrétise et s'accomplit le sens qu'il s'agit de comprendre » (Gadamer 1996, p.355). Elle apparaît comme l'achèvement et la stabilisation du processus d'interprétation, le passage de ce que l'on pense qu'un texte peut signifier à la valeur de vérité que présuppose le terme compréhension (Olson 1998, p. 139), d' « un point de vue sur » à des significations partageables. Une telle approche légitime pédagogiquement un

travail précoce d'interprétation avec les élèves, chemin par lequel viendront s'ancrer les mécanismes de compréhension. Elle souligne d'autre part sa dimension sociale qui agit en amont, le lecteur s'inscrivant dans une communauté régie par des codes et des stéréotypes culturels. Enfin, elle conduit à s'interroger sur les textes à lire, l'interprétation consciente ne se déclenchant que si le texte ne se laisse pas interpréter automatiquement, n'est pas lisse, mais présente des aspérités et pose un écart entre « l'horizon d'attente » du lecteur (Jauss, 1975) et l'œuvre nouvelle qui lui propose de nouvelles formes et valeurs.

2.2.4 Un rapport dialectique entre compréhension et interprétation

Michel Picard s'intéresse, quant à lui, non à un lecteur abstrait mais au lecteur réel, au vrai lecteur, « Le vrai lecteur à un corps, il lit avec » (Picard, dans Rouxel, 2002, p. 15), et aux manifestations du psychisme couvrant tous les âges. Pour décrire les modalités de lecture, il emprunte à Caillois²²⁸ sa définition du jeu selon laquelle toute activité humaine peut être l'objet d'un jeu, activité qu'il caractérise comme essentiellement fictionnelle ou réglée. De même, la lecture impliquerait un double mouvement d'identification et de distanciation. L'oscillation entre ces deux pôles vient nourrir le plaisir du lecteur qui peut s'abandonner au texte ou bien en déjouer les détours, adopter des modalités de lecture les mettant en œuvre successivement ou conjointement.

Cette représentation de l'acte de lecture rompt avec une logique de succession ou de hiérarchisation des activités de compréhension et d'interprétation. Il est en effet bien difficile de déterminer quelle étape précède l'autre, d'autant que le lecteur peut suspendre sa compréhension linéaire (« lecture-en-progression », Riffatterre, 1979) du texte parce qu'il y est contraint par la nature de l'intrigue (nous donnerons pour exemple les romans policiers) ou bien parce qu'il décide d'explorer de multiples significations qui s'offrent à lui (« lecture-en compréhension », id.). La satisfaction d'une compréhension immédiate peut alors être différée pour que le lecteur puisse se laisser aller à un vagabondage spéculatif :

« En somme, la lecture construit des mondes ; qu'elle cherche à comprendre le sens des textes en contournant les obstacles qu'ils dressent ou à les interpréter en leur prêtant de

²²⁸ Roger Caillois (1957), « Les jeux et les hommes », Paris : Gallimard.

nouvelles significations, l'objectif du lecteur est toujours le même : se projeter dans un monde autre pour y concevoir une image de soi, s'y sentir un peu plus familier à travers ses propres stéréotypies » (Falardeau, 2003).

2.2.5 Mise en regard des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation

(Synthèse personnelle)

Compréhension	Interprétation
Texte, objet qui peut être secondaire	Texte, en tant qu'œuvre littéraire objet premier
Travail sur les dysfonctionnements du traitement de l'information	Spéculation sur les dysfonctionnements de la chaîne informationnelle dans le texte
Mémorisation de données internes au texte	Mémorisation de données intertextuelles, mises en réseaux
Mode d'appréhension ordinaire du texte	Mode d'appréhension cultivée du texte
Lecture première qui restaure un sens primitif immanent au texte	Lecture de création qui instaure un texte du lecteur
Actualisation d'un sens	Ajout de nouvelles significations
Eloignement progressive des structures du texte pour construire une représentation globale cohérente	Exploration de détails pour déployer de nouvelles significations en activant la polysémie du texte
Lecture personnelle mais répondant à un consensus social	Lecture personnelle qui doit être socialisée pour être légitimée
Valeur de vérité commune	Point de vue sur

Tableau n° 10 - Eléments de catégorisation de l'activité de compréhension et de l'activité d'interprétation

Cette mise en regard des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation accentue une vision dualiste que nous venons de récuser. Si son objet, dans une perspective d'enseignement-apprentissage, est donc bien de dessiner vigoureusement leurs pourtours pour clarifier les attentes et les objectifs d'une tâche de lecture donnée ; pour autant, ces

pourtours sont à nuancer et à relativiser en les replaçant dans une dynamique de complémentarité. Cette complémentarité est d'autant plus importante pour les élèves les plus jeunes qui doivent, explicitement, développer des stratégies pertinentes de compréhension et d'interprétation ainsi qu'une vigilance globale à l'égard des œuvres littéraires, redécomposer les étapes par lesquelles passe, de façon quasi instantanée, le lecteur expert.

2.2.6 Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation

Au-delà de la bipolarité que fait apparaître le tableau de synthèse des rapports entre activités de compréhension et d'interprétation et d'une articulation mécaniste, l'analyse des différentes catégorisations présentées, notamment celles qui proposent un rapport d'inclusion ou un rapport dialectique, et les grands objectifs de l'école primaire en matière de lecture et plus particulièrement de lecture littéraire, plaident en la faveur de la concomitance du travail de compréhension et d'interprétation. Il apparaît en effet que ces deux concepts peuvent être caractérisés par la distance que le lecteur entretient vis-à-vis du texte littéraire. Ce dernier est tantôt amené à s'écarter du mot à mot et du ligne à ligne pour construire des blocs cohérents d'informations (Gernsbacher, 1989) au fur et à mesure qu'il les traite en les regroupant en ensembles organisés. Il élabore ainsi des représentations globales et cohérentes des textes qui lui en permettent une mise en discours (résumé, reformulation) acceptable par la communauté sociale. Daunay (1997), remarquant qu'en France « l'évaluation de la compréhension passe essentiellement par la reformulation paraphrastique » la définit comme une forme de discours métatextuel qui construit un rapport de compréhension textuelle, « un discours sur le contenu [...] dissocié de l'analyse des formes ». Tantôt, le lecteur au contraire s'attache à des détails, des motifs en explorant minutieusement le texte, à la manière d'un archéologue, pour construire de nouvelles significations qu'il s'emploiera à déployer en activant au maximum les possibilités polysémiques du texte littéraire qui devient le terreau du texte du lecteur. Ainsi, « alors que la compréhension entraîne un recul, une globalisation des structures lexicales et syntaxiques – une force centrifuge », le travail d'interprétation « est donc microscopique, centripète, retour vers le texte ». (Falardeau 2003).

Le lecteur dans différents mouvements successifs s'éloigne du texte ou l'ausculte, changeant de perspective pour adapter sa distance de lecture en fonction de son projet, de ses connaissances ou des signes parsemés. Dans une dynamique qui se configure et se

reconfigure de page en page, de livre en livre, il tente de construire une représentation du monde, de comprendre « la sorte de monde que l'œuvre déploie » (Berthier, 1999), la façon dont il est parlé ; et cherche en l'interprétant à « dégager les mondes possibles de la littérature du monde de la réalité objective ou intersubjective » (Ibid.), à expliquer cette pluralité des mondes probables en leur prêtant de nouvelles significations.

Falardeau (Ibid.) voit dans cette complémentarité les fondements d'une définition d'une lecture littéraire riche, productive : « les informations comprises sont appelées à être interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès les premiers apprentissages de la lecture. Le lecteur explore alors les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte. » La lecture littéraire est donc un régime spécifique de lecture qui a pour objet premier l'œuvre littéraire.

2.3 L'œuvre littéraire, objet de la lecture et du débat

Ce qui a longtemps fait défaut à la littérature à l'école primaire a été la reconnaissance d'un corpus d'œuvres dont la qualité « littéraire » soit reconnue et instituée. L'œuvre littéraire a pour caractéristique de faire référence (Dans le domaine de la littérature adulte, il arrive un moment où l'on ne discute plus la place accordée à un auteur reconnu que l'on aime ses livres ou pas, car ceux-ci sont intégrés à un patrimoine culturel collectif), ce qui en fait un objet autorisé, digne d'être scolarisé. Son exacte nature est cependant malaisée à définir.

2.3.1 Le champ de la littérature de jeunesse

Si ce n'est que parce que sa courte histoire n'a pas encore permis d'ériger de monument littéraire, la question de la définition du champ de la littérature de jeunesse renvoie à la même problématique que celle portant sur la littérature en général. Faute de pouvoir la cerner précisément, on en est parfois resté à une caractérisation tautologique. Ainsi, Isabelle Jan (1985, p.11) avance que « l'idée qui fonde la littérature pour les enfants réside dans l'existence d'une édition spécifique ». Restrictif, ce truisme a cependant le mérite d'attirer l'attention sur les conséquences que peut avoir le public ciblé sur l'écriture

des œuvres littéraires à destination de la jeunesse. Poslaniec (2008, p. 73-85), relève trois caractéristiques de cette adaptation du texte à son lectorat :

- la simplification de la plupart des instances narratives (personnages, temporalité, espaces, péripéties, références explicites, modes de narration etc.) ;
- la présence d'une histoire ;
- la focalisation du récit sur au moins un enfant, personnage ou narrateur-personnage, ou bien encore sur des animaux anthropomorphisés qui partagent avec les enfants la supposée naïveté de l'enfance et peuvent alors être perçus de la même manière.

Cette simplification n'est pas forcément à concevoir comme un appauvrissement du texte littéraire mais peut au contraire être mise au service de l'esthétique comme l'indique Ottevaere-Van Praag (1987, p. 21), « L'art, dans le livre pour la jeunesse, repose sur la plus grande économie de moyens mise au service du plus grand pouvoir évocateur ».

Les prescripteurs, quant à eux, ne se sont pas engagés dans une délicate entreprise définitoire et posent institutionnellement la littérature de jeunesse, « ensemble de textes dont la qualité littéraire ne fait aucun doute », comme une évidence. Ils se sont également bien gardés d'ailleurs de donner des précisions quant aux qualités littéraires supposées des œuvres retenues dans les compléments aux programmes de 2002, puis de 2004 et de 2007, s'en étant remis à un groupe d'experts pour déterminer des listes d'ouvrages, experts qui n'ont pas rendu public leurs critères de choix.

On peut cependant s'autoriser à considérer que la qualité littéraire des œuvres est fondée sur un certain nombre de principes qui contribuent à les faire reconnaître comme telles soit en raison de leur traitement du langage qui est porteur de sens, de leur représentation subjective de l'expérience humaine, du lien qu'elles établissent entre le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs, avec d'autres œuvres culturelles, des valeurs symboliques dont elles sont porteuses ; soit en raison des possibilités qu'a le lecteur de jouer un rôle actif dans sa lecture pour produire de nouvelles significations. La littéralité d'une œuvre ne peut donc être appréciée uniquement en valeur absolue, elle dépend à la fois de ses potentialités polysémiques et de l'investissement du lecteur, ce qui fait dire à Michel Picard (1986) qu'« aucun texte n'est littéraire en soi. C'est à chaque génération de lecteur – voire à chaque lecteur - qu'il appartient de conférer aux textes une dimension plus ou moins littéraire ».

Il est alors évident que dans la perspective d'un enseignement/apprentissage de l'interprétation d'une œuvre littéraire, il convient de s'interroger sur les œuvres littéraires qui paraissent un terrain propice pour développer l'activité du lecteur.

2.3.2 Œuvres littéraires, compréhension et interprétation

Ainsi, Tauveron (2002, p. 18) définit la lecture littéraire comme une lecture qui fait « de la densité du texte son territoire de prédilection ». Elle dresse une typologie des problèmes de compréhension et d'interprétation posés aux élèves par la littérature de jeunesse pour faire la part de ce qui est imputable au lecteur, de ce qui trouve sa source dans le texte lui-même. Pour ce faire, elle suggère de distinguer les problèmes de compréhension, non programmés par les textes et qui sont causés par des difficultés d'ordre cognitif ou d'ordre culturel du lecteur ; des problèmes de compréhension délibérément programmés²²⁹ par le texte qui empêche, à escient, du moins cela fait-il partie sans nul doute du projet de l'auteur, une compréhension immédiate (texte silencieux qui n'en dit pas assez, points de vue polyphoniques ou contradictoires, brouillage de la chronologie ou de la chaîne référentielle, intertextualité, masquage des valeurs, etc.) et nécessite de résoudre des problèmes d'interprétation car il y a là, de fait, plusieurs manières de comprendre.

Il ne s'agit pas de valoriser systématiquement l'indécidable mais de repérer, et faire repérer aux élèves, les lieux où le texte contraint la lecture ou permet au contraire la dérive (Charles, 1977) et d'envisager l'œuvre littéraire comme une « aire de jeu » (Picard, 1986, p. 31-42).

Poslaniec (2008), s'appuyant sur l'histoire de la littérature de jeunesse, dégage deux conceptions qui président à l'écriture d'œuvres de littérature de jeunesse. Il y aurait des livres conçus, selon les représentations traditionnelles de l'enfance, pour édifier, instruire, informer en distrayant. Le lecteur est alors considéré comme passif, son activité consistant uniquement à comprendre des éléments explicites, à entreprendre une lecture « fermée ». D'autres livres, quant à eux, sollicitent l'interprétation du lecteur et la création de significations. Ils supposent un lecteur actif qui se fait co-énonciateur du texte en traitant

²²⁹ Iser (1985) parle « d'incompréhensibilité programmée ».

des éléments implicites, et permettent une lecture « ouverte ». Cette double postulation se traduit par une utilisation souvent opposée des différentes instances littéraires comme il est possible d'en faire état dans le tableau suivant :

Postulation fermée		Postulation ouverte
Narrateur omniscient Narration saturée Maximum d'explicite	Narration	Narrateur-personnage « Blancs » dans la narration Présence d'implicite
Emblématiques	Personnage	Ambivalents
Indéterminé avec influence du conte	Genre littéraire	Déterminé et reconnu comme genre
Faible cohérence	Récit	Forte cohérence
Explicite, de surface, moral ou instructif	Message	Symbolique, implicite
Aussi univoque que possible (comprendre) Fantaisie limitées à des ritournelles et onomatopées	Ecriture	Souvent équivoque (interpréter) Figures de style et transgression de la langue
Influence d'une œuvre de référence classique	Intertextualité	Citations et allusions hypertextuelles

Tableau n° 11- La double postulation des œuvres de littérature de jeunesse, Poslaniec, 2008, p. 48-49.

La postulation « fermée » engendrerait des textes lisses, les plus transparents possibles pour le jeune lecteur, tandis que la postulation « ouverte » se caractériserait par l'existence de textes qui résistent à une appréhension directe et littérale, propres à stimuler l'activité interprétative du lecteur. Bien que l'on ne trouve que très rarement l'ensemble de ces caractéristiques réunies dans un seul et même texte déterminant l'une des postulations, cette double postulation des œuvres de littérature de jeunesse renvoie peu ou prou à la position didactique de la lecture littéraire à l'école de Tauveron (2001) qui oppose textes « collaborationnistes » qui devancent les difficultés des lecteurs en balisant soigneusement

un itinéraire, aux textes « réticents », criblés de béances à combler, qui sont avant tout des textes qui explorent des techniques d'écriture littéraire pour ne pas rendre immédiate la saisie du (des) sens et sollicitent la médiation du lecteur. Ces derniers sont alors des outils pour l'enseignant qui a pour objectif de développer chez les élèves une attitude interprétative et de mettre en place des débats interprétatifs littéraires.

Pour continuer à mettre de l'ordre dans les difficultés de lecture et les pistes d'enseignement/apprentissage à envisager, Tauveron (1999) distingue également des problèmes d'interprétation délibérément programmés par le texte de ceux que se posent lui-même le lecteur. A côté des œuvres littéraires « réticentes », il y aurait des œuvres littéraires « proliférantes » qui en disent trop et offrent ouvertement une pluralité d'interprétations. De son côté, le lecteur peut de son propre chef décider de comprendre plus en créant du sens ou des sens possibles, en choisissant, selon les circonstances, différentes lectures telles qu'Italo Calvino (1981, p. 271-276) les évoque : la lecture « cherchant à chaque fois entre les plis des phrases la preuve d'une découverte nouvelle », la lecture qui rencontrant « un petit grumeau de sens, doit creuser autour pour voir si la pépite ne s'étend pas en filon », ou bien encore la lecture cherchant « ce qui se profile au loin, dans les espaces qui s'étendent au-delà du mot *fin* ». La littérature est alors un effet de la lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte entre émotion, activité cognitive et activité créative.

2.4 La relation de l'élève lecteur à l'œuvre littéraire.

Dans le cadre de la didactique de la littérature, à la question de l'établissement de critères de choix des œuvres littéraires à donner à lire, s'articulent donc des interrogations quant aux différentes relations qu'entretient le lecteur avec les textes.

2.4.1 Le sujet lecteur

Les théoriciens de la réception littéraire (Jauss, 1975 ; Iser, 1976 ; Eco, 1979) ont réhabilité l'activité du lecteur face aux modèles d'analyse privilégiant le contexte historique et culturel, l'intention de l'auteur ou le fonctionnement textuel. Ils placent le lecteur au cœur de l'activité de lecture en mettant en avant son rôle essentiel à travers les

concepts « d'horizon d'attente », de « créativité du lecteur », ou encore de « coopération interprétative ». Ainsi Umberto Eco, par exemple, étudie l'actualisation du texte par un Lecteur Modèle à travers une série complexe de mouvements coopératifs qui l'amène « à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans le texte au reste de l'intertextualité d'où il naît et où il ira se fondre »²³⁰. Il postule que l'auteur présuppose la compétence de son Lecteur Modèle qui est donc susceptible d'aider le texte, décrit comme un « mécanisme paresseux », à fonctionner. Eco distingue des textes fermés dont les destinataires sont volontairement ciblés²³¹, des textes ouverts où l'auteur, au contraire, favorise la libre aventure interprétative. Cependant, Le lecteur convoqué ici, « Modèle » est un lecteur virtuel, un lecteur en tant qu'« instance textuelle » (Rouxel, Langlade, 2004, p. 11) différent du lecteur empirique réel en tant que sujet qui a la singularité de sa manière de lire et sa subjectivité.

Michel Picard (1986), quant à lui, utilise la figure du jeu²³² pour rendre compte des relations entre le texte et le lecteur sous deux formes : le « playing » renvoyant aux jeux de rôle ou de simulacre « qui s'enracine dans l'imaginaire du sujet » et implique l'adhésion ; et le « game » qui désigne les jeux réflexifs fonctionnant à partir de règles. Croisant cette première approche avec une perspective psychanalytique, Picard s'intéresse au lecteur réel et distingue deux modes de réception conjoints chez le lecteur requis par le texte :

Le « lu » correspondant au « playing » est du côté « de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir »²³³. Le lecteur réagit émotionnellement au texte, s'identifie aux personnages et se projette dans l'univers fictionnel s'abandonnant totalement à « l'illusion référentielle » (Rifaterre, 1982, p. 96).

Le « lectant », correspondant au « game », désigne la partie du lecteur la plus intellectuelle, capable de prendre du recul pour interpréter un texte et percevoir les règles du jeu littéraire.

²³⁰ Ecco. U (1979) *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Grasset. Coll. Bibio Essais. Le livre de poche. 1985, p.5

²³¹ « [les auteurs] ils cernent avec sagacité sociologique et prudence statistique leur Lecteur Modèle : ils s'adresseront tour à tour à des enfants, à des mélomanes, à des médecins, à des homosexuels, à des amateurs de planche à voile, à des ménagères petites-bourgeoises, à des amateurs de tissus anglais, à des hommes-grenouilles. », opus cité, p. 70

²³² Michel Picard, opus cité, p. 7-30.

²³³ Michel Picard, opus cité, p. 112

Michel Picard ajoute une troisième instance lectrice dans le lecteur qui sert d'intermédiaire avec les deux autres, le « liseur ». Le « liseur » est la personne physique qui garde le contact avec le monde réel tout en sachant qu'il établit un pacte de lecture avec l'œuvre littéraire. Il se distancie de l'illusion référentielle tout en acceptant de faire comme si.

Dans l'activité de lecture littéraire, ces trois instances interfèreraient en un jeu subtil nourrissant le plaisir du lecteur entre participation fantasmatique et distanciation esthétique : « Le **liseur** maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le **lu** s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le **lectant**, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. »²³⁴.

Le sujet lecteur et son activité de lecture sont ainsi présentés comme les compléments indispensables de l'œuvre.

2.4.2 Les postures de l'élève sujet lecteur

Ainsi, si la lecture littéraire et le débat interprétatif littéraire diffèrent des approches précédentes concernant la lecture en général et l'activité de compréhension, c'est parce qu'ils sont le reflet de cette nouvelle conception de la réception, participative et créatrice. Poslaniec (2000), s'appuyant sur la catégorisation mise en évidence par Picard pour rendre compte des relations entre le texte et le lecteur distingue à son tour trois types de lecture :

- La lecture impliquée, dans laquelle le processus d'identification aux situations et aux personnages prime pour le lecteur.
- La lecture experte, dans laquelle le lecteur s'empare de l'aire de jeu que constitue l'œuvre et en déjoue les résistances : citations et allusions hypertextuelles, mise en écho du monde du texte et de ses références avec le monde réel.
- La lecture lettrée, dans laquelle le lecteur est sensible aux instances littéraires utilisées par l'auteur.

²³⁴ Michel Picard, opus cité, p. 214.

Comme les trois instances cohabitent chez un même lecteur pour Picard, de même ces trois types de lecture ne sont pas forcément chronologiques et peuvent coexister dans un même temps de lecture. On retrouve ici, la question de la posture telle que l'entend Bucheton (2000) dans le domaine de la lecture comme « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée ». Le sujet dispose de plusieurs postures pour se saisir d'une tâche et peut en changer au cours de la tâche. Ces postures de la lecture littéraire, souvent inconscientes chez un lecteur expert, impliquent un apprentissage systématique à l'aide des œuvres littéraires choisies et des activités proposées par l'enseignant.

Dans le cadre du genre disciplinaire du débat interprétatif littéraire, on identifiera donc trois phases/postures (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008, p. 60-72) possibles de lecture littéraire de l'élève sujet lecteur étroitement interdépendantes :

- Une phase/posture d'identification au cours de laquelle le lecteur demeure dans l'investissement psycho-affectif. Le débat privilégie le ressenti, l'émotionnel.
- Une phase/posture de décentration plus analytique et cognitive pendant laquelle le lecteur émet des hypothèses, réalise des opérations de gestion du texte (reformulation, commentaire), inventorie des procédés d'écriture. Le débat met alors en jeu les savoir-faire du lecteur.
- Une phase/posture d'implication distanciée où l'élève interroge les effets de lecture produit par le texte. Le débat vise alors le développement de compétences cognitives mais aussi esthétiques, éthiques et culturelles.

Permettant d'adopter ces différentes postures, le débat interprétatif littéraire par un phénomène de tissage complexe (redites, commentaires, réminiscence, intertexte) de ce que dit le sujet et de ce qui est dit dans la communauté à laquelle il appartient à propos des objets littéraires considérés, aboutit à un nouvel objet qu'est le texte²³⁵ de l'interaction qui incorpore l'œuvre littéraire. Une des difficultés de l'enseignant sera alors d'opérer des choix pour mettre en place un dispositif réunissant les conditions nécessaires de leur appréhension. D'autre part, la lecture littéraire en classe ne peut se cantonner à la simple juxtaposition de lectures singulières. Une autre difficulté de l'enseignant est donc aussi d'élaborer une autre histoire, celle des lectures d'un groupe, afin que la classe de lecture devienne « un lieu d'écoute de soi et de l'autre » et « un lieu d'intersubjectivité »

²³⁵ Le mot étant à prendre au sens que lui donne Bronckart (1996, p. 378)

(Tauveron, 2002, p. 21), ce qui nécessite l'élaboration progressive d'une communauté interprétative (Fish, 1980). Enfin, une troisième difficulté pour l'enseignant, est l'hétérogénéité des objets d'enseignement abordés dans la lecture littéraire et discutés dans le débat : processus de lecture, connaissances ayant trait à des techniques narratives, à des stéréotypes culturels, à des symboles, à l'objet livre, à des genres ou encore à l'intertextualité. Le genre du débat dans le domaine de la littérature apparaît donc bien comme un lieu d'intervention didactique pour l'enseignant.

Si l'on reprend les quatre aspects utilisés par Husson (2007, b) pour différencier les formes scolaires du débat selon les différents champs disciplinaires, il est possible de caractériser le débat interprétatif dans le domaine de la littérature de la façon suivante :

Les partenaires	Des élèves sujets lecteurs qui ont des droits mais doivent respecter ceux du texte, qui appartiennent à une communauté dont l'enseignant fait partie
L'objet du débat	Des œuvres littéraires réticentes ou proliférantes, la multiplicité des significations, la réception du texte, de son système de valeurs
L'activité langagière	La construction d'un espace langagier intersubjectif, la formulation d'hypothèses et la négociation des significations. L'utilisation d'outils langagiers de tissage du texte de la communauté (redites, commentaires, réminiscences)
La visée du débat	L'enseignement explicite de l'interprétation, un mode d'appréhension cultivé du texte, le partage d'une culture commune L'adoption de différentes postures de lecture. L'expression, l'interprétation, l'élaboration d'un jugement. Une lecture de création.

Tableau n° 12 – La variante scolaire disciplinaire du genre du débat dans le domaine de la littérature

Chapitre 3

Le genre du débat interprétatif littéraire, lieu d'intervention didactique

« Les genres discursifs scolaires sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique à une communauté d'instruction: ils sont des genres du «travail de l'école» au même titre que leurs variantes externes sont les genres du travail d'une autre communauté discursive. » (Bernié, 2002, p.80).

3.1 Le méga-outil du genre scolaire disciplinaire

Le champ disciplinaire de la littérature, comme peut le faire celui de l'éducation à la citoyenneté ou des sciences, modifie donc les significations du genre scolaire du débat et le spécifie disciplinairement.

3.1.1 Le genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire

Si l'on reprend le concept de genre méga-outil comme organisateur global comprenant un ensemble d'outils relevant du cadre institutionnel et disciplinaire (la classe, la lecture littéraire), d'outils matériels (les œuvres littéraires), d'outils d'enseignement (le dispositif), d'outils langagiers constitués par le discours du maître et des élèves sujets lecteurs, il est alors possible de préciser la représentation du genre scolaire méga-outil, cette fois-ci dans le domaine du champ disciplinaire de la littérature, de la façon suivante :

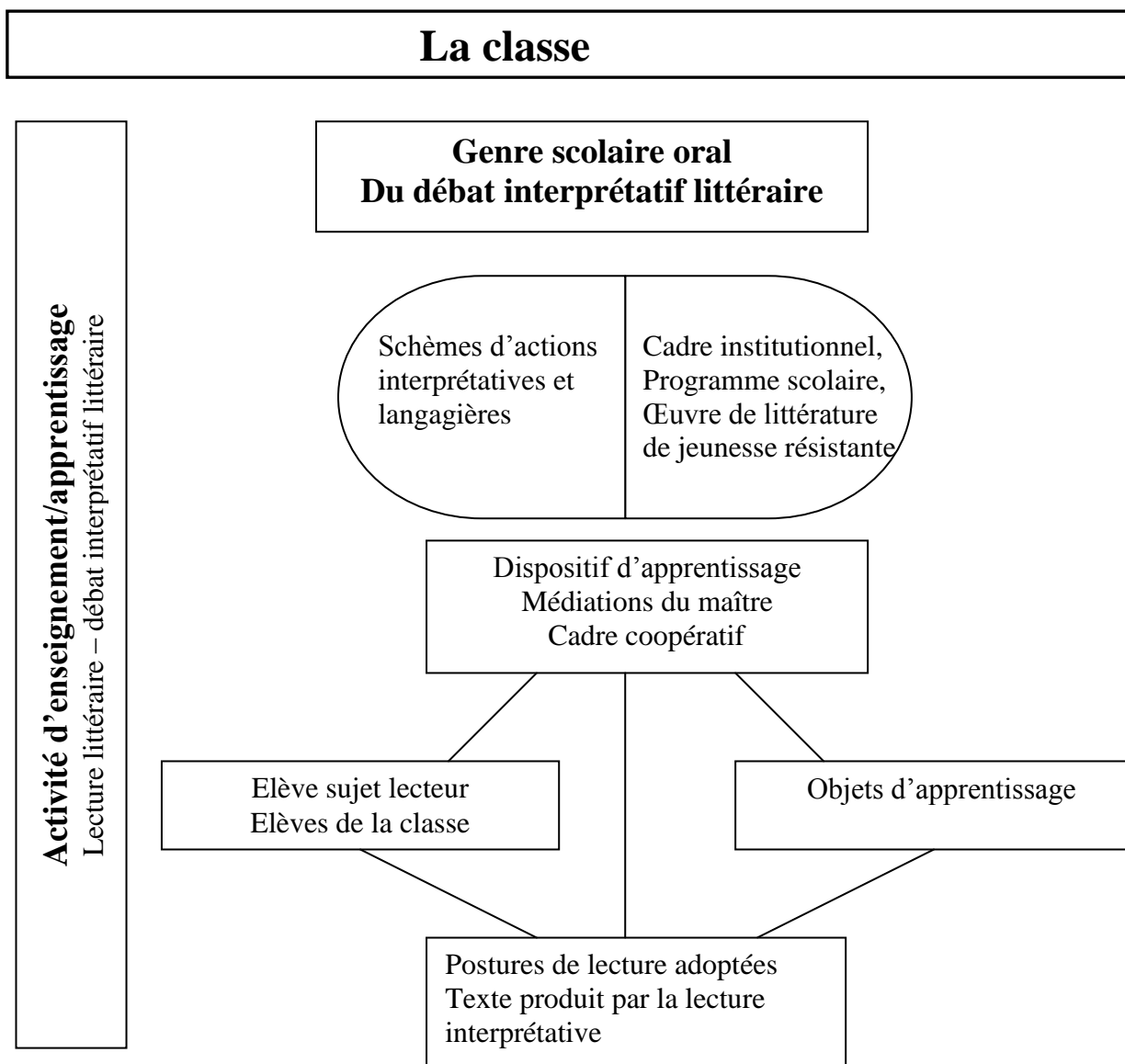


Figure 3 – Le méga-outil du genre scolaire disciplinaire

Ainsi, c'est la construction de savoirs langagiers et disciplinaires qui sont bien au centre du genre scolaire disciplinaire oral. Celui-ci a pour spécificité d'être fortement finalisé et conçu a priori, c'est à dire avant qu'il ne se réalise concrètement : un cours ou une séance est un moment de travail avec les élèves identifié dans l'emploi du temps de la classe qui se déroule dans une temporalité donnée et qui comprend des actions verbales et non verbales (dont le travail d'écriture ou de lecture silencieuse par exemple).

3.1.2 Le genre scolaire oral, lieu d'intervention didactique

Le genre scolaire oral se révèle être un lieu d'intervention didactique renvoyant à la fois à un objet d'enseignement / apprentissage et à la professionnalité de l'enseignant. Le débat interprétatif littéraire est pré-organisé par l'enseignant :

- Il est établi dans un cadre institutionnel, selon un programme et des objectifs.
- Il est organisé matériellement : espace, dispositif, supports de travail, règles de prise de parole.
- Il a une durée définie qui peut être structurée en différentes étapes et qui limite la longueur de l'interaction verbale.
- Il a une finalité d'apprentissage qui peut être évaluée.

Tout n'est cependant pas prévisible lors du déroulement de ce moment d'échange, car l'une des propriétés fondamentales du genre en tant qu'outil et objet d'enseignement/apprentissage est intrinsèquement liée au fait que la production langagière n'est pas donnée mais en perpétuelle élaboration. La construction des apprentissages dépend :

- De la qualité de l'étayage de l'enseignant.
- De l'adéquation du dispositif à l'objectif d'apprentissage.
- Des apports des élèves.
- Du cadre coopératif.
- Du type d'objet langagier attendu et de son monde de référence.

Le genre scolaire disciplinaire oral du débat interprétatif littéraire en tant que méga-outil organisateur global renvoie donc à une double dimension de l'enseignement/apprentissage. D'une part, il est engendré par un dispositif qui le rend virtuellement possible en plaçant les élèves devant une tâche disciplinaire, la lecture littéraire, et devant une tâche langagière, l'élaboration et le partage de significations. Envisagé a priori, avant le temps d'enseignement lui-même, il a une fonction programmatique définissant une classe de situations, ses outils et ses objets d'enseignement, et préfigure des pratiques.

D'autre part, il est généré dans la temporalité réelle de l'enseignement/apprentissage par l'activité disciplinaire et langagière conjointe de l'enseignant et des élèves dans des situations didactiques ordinaires. La prise en compte de ce qui est en train de se passer et de se dire par l'enseignant et les élèves les amène à ajuster au fur et à mesure leurs interventions et à donner forme, au cours d'un processus dynamique au polylogue, de la classe. La généricité du débat interprétatif littéraire s'incarne alors dans une interaction spécifique qui en est un produit particulier.

Le débat interprétatif littéraire peut donc être modélisé didactiquement, en intégrant les composantes langagières dans l'étude des processus d'enseignement/apprentissage, à partir de deux grands niveaux descriptifs en étroite interrelation :

- Au niveau de ses composantes génériques disciplinaires (la face externe du genre) ;
- Au niveau de ses composantes génériques langagières, l'interaction réelle, qui pose à chaque fois la question de l'adaptation du genre à une situation langagière donnée singulière (la face interne du genre).

3.2 Les composantes génériques disciplinaires du débat interprétatif littéraire

La comparaison précédente entre genre social et genre scolaire a montré que le genre du débat subissait une première transformation au cours d'un processus de secondarisation ce qui a donné lieu à l'identification des composants le constituant pour établir un modèle. La comparaison suivante entre genre scolaire et genre scolaire disciplinaire a mis en évidence que le genre du débat subissait une nouvelle transformation que l'on peut appréhender comme un approfondissement de sa secondarisation motivée par la recherche d'une plus grande adéquation entre sphère d'activité et langage, entre moyen et visée. La description des débats appelés réglés dans des champs disciplinaires différents (éducation à la citoyenneté et sciences) a confirmé qu'il s'agissait de variétés dissemblables qui se différenciaient par au moins quatre aspects : le statut des interlocuteurs, l'objet du débat, l'activité langagière, les enjeux de l'échange.

Enfin, contrairement aux débats dans le champ disciplinaire de l'éducation civique et à ceux dans le champ disciplinaire des sciences, désignés par une même terminologie, le débat réglé ; le débat dans le champ disciplinaire de la littérature est désigné par un terme qui lui est propre ce qui souligne l'existence d'une variété autre de débat. Il est caractérisé

par les attitudes adoptées par le lecteur confronté à l'œuvre littéraire, à dominante émotionnelle, cognitive ou créatrice qui le sous-tendent, et par son but, l'interprétation d'une œuvre littéraire. C'est sans doute pour ces raisons que les prescripteurs ont été conduits à le désigner par une terminologie qui le différencie d'autres débats.

3.2.1 Le dispositif d'apprentissage

Le mot de dispositif est utilisé dans le domaine de la formation d'adultes pour désigner « l'organisation, finalisée par des objectifs, d'un ensemble de moyens financiers, matériels ou personnels »²³⁶. Dans le domaine de la didactique, un dispositif a été défini comme une articulation d'éléments hétérogènes tant matériels que symboliques (Charlier & Peeters 1999 ; Weisser 2007). Raynaud et Fabre (1999) posent quatre principes qui guident l'élaboration d'un dispositif didactique :

- Rechercher les notions conceptuelles dont on vise l'acquisition ;
- Dégager les attributs de cette notion ;
- Élaborer des situations problèmes ;
- Créer des séquences de débat susceptibles d'engendrer des conflits cognitifs intersubjectifs.

A l'école, le dispositif peut donc être considéré comme un travail d'ingénierie a priori dont la fonction est de prévoir et de baliser le travail des élèves, de construire et d'organiser une séance de classe à l'intérieur d'un cadre plus large où s'exercent un certain nombre de contraintes (institutionnelles, didactiques, etc.). Pour cela, l'enseignant s'appuie sur un certain nombre de choix didactiques qui lui permettent de sélectionner des variables. De façon plus triviale, le dispositif renvoie donc à la conception, par l'enseignant, d'une séance de travail avec les élèves sous la forme, le plus souvent, d'un écrit professionnel, une fiche de préparation. Celle-ci est destinée à définir les finalités de l'activité, les tâches disciplinaires à réaliser, les conditions matérielles de la séance, son déroulement ; et à anticiper les obstacles à l'apprentissage et les difficultés dans la conduite de la classe : le dispositif s'appuie sur un ensemble de composantes que l'enseignant utilise pour construire et planifier des situations d'enseignement /apprentissage.

²³⁶ Danvers, F. (1994). 700 mots clés pour l'éducation. Lille : Presse Universitaire de Lille.

Dans le cas du débat interprétatif littéraire, les enjeux ne concernent pas une prise de décision commune vis-à-vis d'une question controversée, ni la formulation de conclusions à partir de résultats à insérer dans un corpus de vérités déjà valides comme dans les exemples précédents. Il s'agit, avant tout, de développer des pratiques de lecture et d'attirer l'attention sur le littéraire comme caractéristique de certaines lectures en construisant explicitement des compétences de compréhension et d'interprétation. La lecture littéraire a un caractère problématique d'où la dimension subjective du débat, le lecteur étant amené à échanger sur ses émotions ou à porter des jugements d'ordre esthétique ou éthique.

Les élèves ont donc une position de sujet, il ne leur est pas simplement demandé de répondre à une question dont la réponse est déjà là, mais de développer leurs capacités d'expression et de création en relation avec la compréhension et l'interprétation d'un texte en les ancrant dans leur expérience (de la vie quotidienne de l'enfant, du lecteur) et dans une culture (le réseau des œuvres littéraires).

L'objet du débat est une œuvre littéraire dont le choix est effectué notamment en fonction de son épaisseur et de son potentiel à résister à une appréhension directe et littérale afin de stimuler l'activité des lecteurs pour se l'approprier, une œuvre ouverte favorisant l'élaboration d'un texte du lecteur. Les problèmes d'interprétation délibérément programmés de l'œuvre sont relatifs au traitement des différentes instances narratives (narration et point de vue, personnages et motivations, genre littéraire, intertextualité, écriture, etc.) Si l'œuvre littéraire est choisie parce qu'elle peut susciter d'emblée un ou des problèmes de compréhension ou d'interprétation, il est cependant nécessaire de poser une question qui vise à les souligner et à orienter les échanges. Une seule question peut se révéler insuffisante pour alimenter le débat, il est alors souhaitable de proposer des questions de relance pour aborder les problèmes programmés par le texte.

Soulé, Tozzi & Bucheton, (2008, p. 149) soulignent que la discussion dans l'enseignement de la littérature suppose un dispositif à étudier dans l'ensemble des dispositifs de travail sur les textes : « La place qu'il occupe dans la séquence par rapport au texte étudié, aux activités qu'il prépare, prolonge ou clôt, est aussi décisive que les objectifs particuliers qui les sous-tendent ». Les enjeux du débat et les problèmes de lecture posés prennent signification au sein d'un parcours de lecture d'une seule œuvre ou bien

d'un réseau d'œuvres destiné à construire des résonance entre différentes parties du texte ou différents textes.

3.2.2 Les types de débat littéraire

La configuration de l'ensemble de ces paramètres conduit Butlen & al. (2008) à déterminer cinq modalités de mise en œuvre du débat littéraire interprétatif selon leur dominante et leur visée :

- Les débats liés à l'anticipation de la suite d'un texte motivent l'envie des élève de lire la suite et développe leur imagination. D'un point de vue interprétatif, ils amènent à expliciter les représentations de chacun, pourvu que l'on argumente et que l'on revienne au texte en confrontant la variété des horizons d'attente.

- Les débats centrés sur le sujet lecteur et sa réception immédiate de l'œuvre littéraire après une première lecture privilégient le ressenti. La confrontation des points de vue qui peuvent en résulter incite à une plus ample découverte du texte et un réexamen des premières réactions.

- Les débats davantage centrés sur la compréhension du texte, ce qui est dit explicitement ou implicitement mais de manière univoque permet de souligner les droits du texte tout en rendant « visible » l'activité du lecteur expert qui comble les « blancs ». Ce type de débat permet de repérer les lieux où le texte contraint la lecture, d'autres lieux où au contraire le texte laisse libre cours à la spéculation.

- Les débats conduisant à interroger les aspects les plus ouverts d'œuvres littéraires polysémiques qui valorisent quant à eux les droits du lecteur et la multiplicité des significations acceptables par le texte et la communauté des lecteurs, significations qui peuvent évoluer selon l'âge des lecteurs, leur culture, leurs connaissances de lecteur.

- Enfin les débats focalisés sur le (les) système (s) de valeurs de l'œuvre littéraire qu'elle soit esthétiques ou éthiques porté(s) par le récit ou illustré (s) par les personnages. Ils conduisent à inscrire des comportements dans un contexte et donnent l'occasion de s'interroger sur les effets de sens recherchés par l'auteur.

Il est possible de faire l'hypothèse que ces types de débats interprétatifs littéraires influent sur le déroulement de la ou des séances consacrées au débat et l'organisation du travail (production individuelle ou collective, temps de lecture, temps d'échanges, préparation du débat, etc.)

Dans ces composantes génériques, sont également incluses des dimensions langagières comme les conduites discursives des élèves et les outils langagiers qu'ils utilisent, la gestion du débat (ce que Dolz et Schneuwly appellent la modération) par l'enseignant et les élèves et l'émergence d'un objet de discours au cours de l'interaction. Ce sont ces dimensions langagières que nous allons tenter de préciser dans la partie suivante.

3.3 Les composantes génériques langagières du débat interprétatif littéraire

L'interaction réelle posant la question de l'adaptation du genre à une situation singulière, celui-ci ne peut être observé indépendamment de son lieu de production, ici la classe. L'activité langagière dans ce lieu s'inscrit dans un contexte, une durée, une expérience commune des sujets. Le discours se construit aussi en fonction d'objectifs d'apprentissage, des attentes des enseignants, des représentations des élèves, de la tâche à accomplir. Une des principales caractéristiques de l'activité langagière réside donc dans un principe permanent d'ajustement pragmatique. A terme, il faut bien admettre que c'est l'enseignant qui est à l'articulation de la subjectivité du sujet, du groupe classe, et de la sphère d'activité scolaire considérée, la lecture littéraire. Sa parole est un outil, une médiation fondamentale pour les apprentissages des élèves. Les interventions de l'enseignant et le mode de gestion de l'interaction qu'il met en œuvre ont de leur côté un effet sur l'activité langagière des élèves qui contribuent conjointement à la progression des échanges. C'est cette coopération entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves qui leur donne la possibilité d'accomplir une tâche disciplinaire, l'interprétation du texte, et une tâche langagière, l'expression de la subjectivité du sujet lecteur et le partage des significations. Aussi, pour modéliser le débat interprétatif littéraire, on ne peut faire l'économie de cerner les modes d'intervention de l'enseignant, garant du statut du genre du débat dans le champ disciplinaire de la littérature, et des élèves, qui au bout du compte, permettent ou ne permettent pas au genre de s'actualiser réellement.

La double détermination du genre, externe, car le genre dépend de ses conditions de production (ici le débat dans le champ de la littérature à visée interprétative) et interne, qui suppose l'élaboration de types d'énoncés relativement stables propres au genre, amène également à prendre en compte l'espace langagier, en tant qu'objet qui se constitue au cours de l'interaction, et sa structure compositionnelle spécifique : l'organisation du discours produit émanant de l'usage particulier du langage dans tel genre.

En dernier lieu, il convient de s'intéresser à l'interdépendance de ces composantes linguistiques avec les composantes disciplinaires du genre, l'objet dont on parle et les connaissances construites. Quelle est la place prise par l'œuvre littéraire dans le débat ? Quelles sont les postures de lecture prises par les élèves lors du débat ? Comment le/les textes produits portent-ils trace de la lecture des élèves ? Quelles sont les conditions nécessaires à la reconnaissance par les élèves du débat interprétatif littéraire en tant qu'outil et objet d'enseignement/ apprentissage spécifique.

3.3.1 Le genre outil d'enseignement/apprentissage : médiations et cadre coopératif

Si on part du postulat que le langage est le premier outil de l'enseignant, la réflexion sur l'oral en classe ne peut s'affranchir d'une analyse du rôle de l'enseignant et de sa parole. Vygotski en étudiant l'acquisition du langage par l'être humain, a souligné l'importance de l'ajustement de l'intérêt et de la compréhension de l'adulte dans les échanges avec de jeunes enfants (Schneuwly & Bronckart, 1997). Cette adaptation, qu'il nomme l'étayage, favorise la communication même si les compétences langagières des enfants sont limitées, et facilite la tâche des élèves.

Reprenant les travaux de Vygotski, le psycholinguiste Jérôme Bruner a défini le concept d'étayage dans le contexte d'une situation d'apprentissage. A partir d'une situation expérimentale au cours de laquelle un tuteur (expert) adulte aide des enfants d'âge préscolaire à la résolution d'un puzzle tridimensionnel, Bruner (1983, p. 261-280) analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert. Le tuteur efficace doit être attentif à la fois à la tâche et à la manière de la mener, ainsi qu'aux performances de son élève ce qui lui permet de créer et d'adapter à l'élève son feed-back : « Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction ».

Bruner définit le processus de soutien de l'adulte expert aux enfants à travers six fonctions d'étayage que nous résumerons brièvement de la façon suivante en l'adaptant à des tâches purement langagières :

- L'enrôlement : la première tâche du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du novice dans la tâche langagière ;

- La réduction des degrés de liberté : la tâche langagière est simplifiée par réduction du nombre des actes constitutifs pour atteindre la solution. Cette simplification s'opère à travers un questionnement, l'utilisation de supports, une culture commune, etc. ;

- Le maintien de l'orientation : la progression du discours oral n'est pas linéaire. Les apprenants peuvent s'attarder sur des objets secondaires voire diverger vers d'autres buts que celui initialement fixé. Le tuteur a pour charge de les maintenir dans le champ du discours et d'entretenir la motivation pour prolonger l'échange ;

- La signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur signale et valide les caractéristiques dominantes du discours attendu ;

- Le contrôle de la frustration : le tuteur aide les interlocuteurs à sauver la face lors de la résolution de la tâche langagière (statut de l'erreur non stigmatisée) ;

- La démonstration : il s'agit de la présentation de modèles pour réaliser la tâche langagière. Elle peut consister en l'achèvement d'un énoncé partiellement réalisé ;

Bruner conclut son analyse en indiquant que le langage est une sorte d'outil : « le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales » (Ibid. p. 285). Dans un contexte scolaire, des situations s'appuyant sur un cadre interactionnel pour construire des apprentissages impliquent donc un étayage conscient et construit de la part de l'enseignant. Frédéric François (1993)

considère quant à lui qu' « il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou à dire ce qu'il ne pourrait faire tout seul. » Pour procéder à un étayage efficace, l'enseignant a besoin, de son côté, d'analyser la progression du discours des élèves en situation d'interaction et de repérer leurs stratégies d'élaboration d'une production orale commune : reprise, reformulation, synthèse, etc.

Michel Grandaty (2004, 2006), s'appuyant sur les recherches de Bruner, développe le concept d'étayage en contexte scolaire à partir de celui de médiation, moyen d'intervention de l'enseignant pendant que l'élève apprend. Selon lui, les médiations ne renvoient pas uniquement à la dimension sociale des échanges mais recouvrent toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des enfants et portent sur tous les processus d'ajustement. Elles peuvent donc s'appliquer à l'ensemble de la relation qui s'établit entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves.

En ce qui concerne l'enseignant, les médiations ont pour fonction de fournir un cadre aux activités, elles orientent et guident les tâches disciplinaires et langagières, elles déterminent la façon dont se positionne chaque interlocuteur au cours de l'échange, ce que Kerbrat-Orecchioni (1997) appelle des rapports de place. Cette dernière note qu'« il existe dans le discours lui-même un certain nombre de faits qui possèdent en commun la propriété de marquer l'institution de certains rapports de place et de force entre les interactants. » La possibilité de prendre part à l'échange, d'en définir le contenu, d'entrer dans des relations de partenariat ou de les refuser, marquent quelques unes de ces places. En classe, ordinairement, le locuteur en position haute est l'enseignant, il est celui qui parle le plus et qui est généralement responsable de l'ouverture et de la clôture des différentes unités constitutives du discours.

Les effets de l'orientation et du guidage, ainsi que les places des interlocuteurs déterminent la mise en place d'un cadre coopératif (Grice, 1979)²³⁷ qui incite les élèves à

²³⁷ Grice, analyse les interactions verbales comme coordination d'actions d'interlocuteurs fondée sur la coopération et met l'accent sur le domaine de la sociabilité des interactants. Cette coopération entre les interactants est idéalement définie par quatre grands principes : la quantité d'informations, la véracité de l'information, la pertinence de l'information à un moment donné de l'échange, les modalités d'énonciation de l'information.

produire un acte de langage et un travail collectif qui sous-tend la dynamique des échanges et la progression du discours.

3.3.2 Le genre, émergence d'un objet de discours : interaction et conduites discursives

Si la structure compositionnelle d'un genre peut être facilement déterminée pour les genres écrits et didactisée notamment pour les écrits fonctionnels, il en va tout autrement pour les genres oraux dont l'organisation générale paraît de prime abord peu lisible voire chaotique. Faire reconnaître le genre scolaire disciplinaire par l'enseignant et par les élèves en tant qu'objet d'apprentissage nécessite de découper dans le flux de la suite ininterrompue des situations et des interactions qui se déroulent tout au long de la journée de classe, un espace interactionnel spécifique. Ceci pose, par conséquent, la question de la circonscription de l'unité d'analyse du genre scolaire disciplinaire oral. Nous avons vu dans une partie précédente (cf. partie I, p. 29-30 et annexe 5), que différents travaux portant sur l'analyse conversationnelle (Roulet, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; François, 1990 ; Vion, 1992), identifiaient des niveaux de description des interactions orales s'emboîtant les uns dans les autres, de l'unité d'analyse minimale à l'unité d'analyse la plus englobante. Ces deux bornes, la borne inférieure, à savoir l'intervention monogérée qui peut se réduire à un seul mot ; et la borne supérieure, renvoyant à l'interaction dans sa totalité, sont les plus évidentes à déterminer, les modèles de description divergeant surtout sur le / les niveau(x) intermédiaires répondant à des critères hétérogènes (saynète, séquence, module, etc.).

Cependant le référent des analyses citées a été le plus souvent des conversations de la vie quotidienne sans finalités précises ou des transactions sociales qui ne comportaient pas de réelles finalités cognitives. Dans sa note de synthèse sur l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe, Elisabeth Nonnon (1999, p. 104) indique que « le plus souvent, l'aspect anodin des sujets abordés conduit à privilégier les éléments structurels ou pragmatiques en sous-estimant la dimension cognitive de la conversation ou du dialogue ».

En effet, au contraire de l'oral spontané, on se réfèrera à ce propos aux travaux de Frédérique Sitri (2003)²³⁸, la forme d'émergence de l'objet de discours à l'école est orientée par le concept de genre scolaire disciplinaire oral et par les enjeux d'apprentissage afférents.

En nous reportant aux concepts de méga-outil et de lieu d'intervention didactique, nous postulons que l'unité supérieure qui structure le fonctionnement du débat est le genre scolaire disciplinaire oral du débat interprétatif littéraire qui comprend des outils et des objets d'apprentissage, et des principes d'actions qui produisent des scénarios de séquences et de séances de classe diversifiés. Ces scénarios s'appuient en partie sur la mise en place de routines (inscription dans la temporalité de l'emploi du temps, type d'activité, insertion dans un projet plus global) qui participent au bon fonctionnement de l'échange. Concernant les interactions en classe, les premières études pragmatiques sur corpus authentique (Sinclair & Coulthard, 1975) ont défini « la leçon » comme la plus grande unité de discours pour la classe, unité pouvant être expansée à une unité pédagogique comme la séquence. Dans le cas du débat interprétatif littéraire, l'interaction en classe est un « phénomène oralo-graphique » (Bouchard, 1999, 2005) dans la mesure où elle s'origine dans l'écrit : elle est alimentée par l'œuvre littéraire, sa lecture et éventuellement des écrits de travail. L'interaction constituée par le débat ne constitue alors qu'un moment de la séance ou de la séquence, les autres temps d'apprentissage relevant plus globalement du dispositif mis en place dont nous avons déjà décrit les composantes. Nous nous attachons donc plus particulièrement ici à distinguer en quoi la structure interactionnelle du débat serait différente des interactions ordinaires en classe.

Dans un débat interprétatif littéraire, l'enseignant n'a pas à valider une version officielle comme en grammaire ou en mathématiques, ou encore comme dans une tâche de compréhension fermée, à transmettre un savoir normé déjà là ; mais à être attentif à la polysémie de l'œuvre, à la singularité de chaque lecteur, à la mise en relation des lectures tout en faisant respecter les droits du texte. Il est donc amené à faire parler, à laisser parler et en même temps à contrôler les échanges et à équilibrer prises de parole spontanées tout en faisant face à des événements en partie imprévisibles. La pertinence de ces prises de

²³⁸ Frédérique Sitri (2003) étudie la construction de l'objet de discours dans des situations argumentatives trilogiques (affrontement d'un discours et d'un contre-discours devant un tiers) lors de réunions de conciliation (propriétaire et locataire) ou de régulation (conseil d'administration d'un lycée).

décisions immédiates en contexte se traduit par une plus ou moins grande circulation de la parole donnant aux élèves la possibilité de s'exprimer et par des types d'enchaînement dans les échanges enseignants/élèves et entre élèves. Bien que les positions de l'enseignant et des élèves ne puissent jamais être totalement symétriques en classe, l'objectif premier du débat, l'expression et l'échange de points de vue diversifiés, n'est pas compatible avec les relations asymétriques enseignant-élèves d'une leçon frontale classique. Le débat est donc de nature polylogale ce qui en fait un objet d'étude différent des dialogues scolaires présentant une simple alternance de locuteurs.

De fait, le débat est donc un espace partagé par une communauté (que ces membres participent ou non activement à la conversation) qui nécessite un minimum d'adhésion de chacun à un projet commun pour réaliser la tâche collective d'investigation et d'interprétation de l'œuvre littéraire. La socialisation des lectures suppose pour les élèves de situer leurs lectures par rapport à celles de leurs partenaires et de s'engager dans un travail de co-élaboration de significations à partir des hypothèses et des arguments de chacun et d'incessants retours au texte. Un dialogue s'ouvre alors entre les lectures plurielles de la classe et l'œuvre, le débat offrant une aire de négociation (une aire de jeu) nécessaire à la légitimation des interprétations nouvelles qui se font jour.

Pour mener à bien ce travail de construction des significations de l'œuvre littéraire, les élèves utilisent et acquièrent des manières particulières de la langue qui leur permet de réaliser la tâche langagière entreprise lors du débat. Jean-Michel Adam (1987, 1992) après avoir décrit dans un premier temps les séquences textuelles de l'écrit, a tenté de repérer des liens entre séquentialité à l'oral et à l'écrit. Grandaty (1994, 2001, c) utilise le terme de conduites discursives en lieu et place des séquences textuelles de l'écrit décrites par Adam postulant qu'il y a un continuum de l'oral à l'écrit, du plus « oral » au « plus écrit » et que, s'il n'y a pas superposition entre oral et écrit, il y a des enjeux communs. Ces conduites : explicatives, narratives, argumentatives et descriptives ont l'intérêt d'être visibles intuitivement et closes sur elle-même. Elles peuvent être monogérées, lors de la présentation d'un exposé par exemple ou polygérées quand il y a une co-construction du discours. Chacune de ces conduites discursives comporte des exigences fonctionnelles qui amènent l'élève à modifier les usages de la langue qu'il possède déjà et à en acquérir de nouveaux.

Nous avons vu que dans le modèle didactique du débat élaboré par Dolz et Schneuwly la conduite argumentative agonale était la conduite discursive privilégiée pour aborder une question controversée qui engage une prise de décision. L'objet et le type de questions envisagés dans le débat interprétatif littéraire ne renvoient pas aux mêmes enjeux discursifs et à la nécessité d'adopter une position commune institutionnalisée. S'il y a bien, et les programmes soulignent ce point, nécessité d'argumentation pour résoudre des problèmes d'interprétation, l'argumentation n'a pas ici la même fonction. Elle est plutôt de nature heuristique visant à essayer d'établir conjointement et de socialiser une hypothèse ou un point de vue afin de les rendre acceptables par la communauté des lecteurs. Les fréquents retours à l'œuvre littéraire et des lectures non distanciées impliquent également l'emploi d'autres conduites discursives, narratives ou descriptives qui s'enracinent dans différents mondes de référence.

3.3.3 Le genre, la production langagière : les textes du débat

Le genre outil d'enseignement/apprentissage et la forme émergente d'un objet de discours ont pour résultats différentes productions langagières qui portent trace des apprentissages en cours. Dans le débat interprétatif littéraire ces productions sont oralo-graphiques et comprennent différents textes. Il s'agit en premier lieu de l'interaction orale elle-même et du tissage en commun par les élèves du texte dialogal sur la trame de l'œuvre littéraire. Ce tissage s'effectue à la fois thématiquement et par le biais de l'utilisation d'outils langagiers qui permettent aux élèves de mettre en relation leurs énoncés pour réaliser la tâche commune. Il s'agit également des écrits de travail supports de la tâche disciplinaire et langagière, et de la production orale.

Les différents textes oralo-graphiques produits sont l'occasion pour les élèves d'adopter différentes postures de lecture littéraire étroitement interdépendantes : identification, décentration ou bien implication distanciée. Ils sont ainsi conduits, dans le débat interprétatif littéraire, à exercer leur statut de sujet lecteur et ont la possibilité de se déplacer d'une posture à l'autre pour s'approprier l'œuvre littéraire.

3.4 Le modèle descriptif didactique du genre du débat interprétatif littéraire

Les différentes dimensions du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire peuvent donc être synthétisées de la façon suivante à partir de ses composantes génériques disciplinaires et de ses composantes génériques langagières ainsi que de l'intérêt qu'elles revêtent pour l'enseignement/apprentissage en cycle 3 :

Modèle descriptif didactique du débat interprétatif littéraire			
composantes génériques disciplinaires	Principes	Enjeux	Développer des pratiques de lecture littéraire et une culture permettant d'examiner conjointement un problème de compréhension/interprétation pour élaborer collectivement des significations
		Elève sujet lecteur	Les élèves ont la possibilité d'exprimer leur lecture subjective et d'adopter différentes postures vis-à-vis du texte
	Dispositif	Œuvre littéraire	Choix d'une œuvre littéraire favorisant la collaboration du lecteur et suffisamment résistante pour nécessiter un partage des lectures
		Problème de lecture programmé	Mise en évidence d'un problème de compréhension/interprétation programmé par l'œuvre support de l'échange
		Insertion du débat dans un parcours de lecture	Parcours de lecture d'une œuvre ou d'un réseau. Place du débat dans ce parcours
		Type de débat littéraire	Débat lié à l'anticipation d'un texte Débat centré sur le sujet lecteur Débat centré sur la compréhension Débat interrogeant la polysémie de l'œuvre Débat focalisé sur les valeurs
Déroulement	Alternance des modalités de travail et du type de tâche : lire, écrire, échanger		
Composantes génériques langagières	Principes	Enjeux	Développer des compétences langagières à travers la construction d'un espace intersubjectif Reconnaître le genre comme espace spécifique de parole régit par des règles
		Elève sujet parleur	Les élèves ont la possibilité de s'exprimer, d'échanger et de changer en échangeant
	outil d'enseignement /apprentissage	Médiations relatives à la tâche disciplinaire	Fonction des énoncés des enseignants et usage de la modalité interrogative pour guider la tâche
		Médiations relatives à la tâche langagière	Modes de gestion de la tâche langagière par l'enseignant qui l'oriente, l'engage, et la conduit
		L'enseignant et le cadre coopératif	Place de l'enseignant et effets de l'orientation de l'activité au cours de l'échange
		Les élèves et le cadre coopératif	Place des élèves et progression de l'échange
	Émergence d'un objet de discours	La structure de l'interaction	Circulation de la parole dans la classe et types d'enchaînement du dialogue entre l'enseignant et les élèves Asymétrie et symétrie des échanges
		L'interaction espace langagier coopératif	Construction de l'échange : dialogue et polylogue Aire de négociation des significations
		Les conduites discursives	Longueur et degré de complexité des énoncés produits Diversités des conduites discursives utilisées Enracinement des conduites discursives dans un monde de référence
	Productions langagières	Les textes du débat	Écrits de travail Texte dialogal du débat Outils langagiers du tissage du texte dialogal
		Les postures de lecture littéraire	Phases/postures projetées Déplacements de posture pour appréhender l'œuvre littéraire

Tableau n° 13 – Le modèle descriptif didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire

Le modèle descriptif didactique a pour fonction d'explicitier la connaissance implicite du genre du débat interprétatif littéraire, et, dans le contexte scolaire, de caractériser ce type d'échange par rapport aux autres productions langagières désignées sous le même terme, les autres variétés de débat dans les différents champs disciplinaires du cycle 3 de l'école primaire. Notre approche a appliqué les trois principes du travail didactique préconisés par Schneuwly & Dolz (1997) pour répondre à l'hétérogénéité théorique inhérente à la formalisation des genres, à savoir :

Le principe de légitimité : nous nous sommes appuyés sur des références savantes provenant des courants de recherche de l'interactionnisme social, des sciences du langage et de la lecture littéraire, et nous nous sommes appliqués à rechercher leurs convergences.

Le principe de pertinence : nous avons posé un objet de recherche prescrit institutionnellement au carrefour de deux champs disciplinaires et faisant partie des pratiques ordinaires des enseignants. Nous avons donc, notamment en référence aux programmes, pris en compte les finalités et objectifs de l'école, les capacités des élèves et les processus d'enseignement/apprentissage.

Le principe de solidarité : Le modèle descriptif didactique élaboré articule genre scolaire oral et dispositif disciplinaire d'apprentissage à partir du concept de méga-outil en tant que lieu d'intervention didactique qui donne la cohérence d'ensemble au modèle.

Ce modèle bien qu'il trace les contours du débat interprétatif littéraire reste théorique et demeurerait en partie trop didactiquement désincarné s'il n'était mis à l'épreuve de pratiques ordinaires de débats, des paroles réelles enseignant/élèves qui seules sont à même de dévoiler ce qui se passe réellement et de rendre compte de l'évènement langagier singulier qu'est une séance comprenant un débat interprétatif littéraire en classe. En retour, la description de séances menées en classe pourra conforter ou invalider la pertinence des dimensions qui le composent.

QUATRIÈME PARTIE

**La mise à l'épreuve du modèle
descriptif didactique
du genre du débat interprétatif
littéraire**

Introduction générale

En guise d'introduction à cette partie, rappelons qu'il s'agit ici d'une recherche à visée descriptive, explicative et prospective **d'essence qualitative** parce que : a) l'analyse est centrée sur les sujets, enseignants et élèves, en action et leurs pratiques réelles ; b) nous cherchons à comprendre comment dans une séance de classe donnée, s'actualise le genre du débat interprétatif en tant qu'évènement langagier singulier ; c) nous observons la mise en discours de lectures personnelles d'œuvres littéraires pour construire un point de vue légitimé par la classe ; d) nous tentons de saisir les effets des médiations de l'enseignant en termes de perceptions et d'apprentissages chez les élèves ; e) nous ne cherchons pas à saisir des liens linéaires de causalité entre médiations et activité langagière des élèves, mais plutôt à révéler la dynamique des interactions ; f) enfin, nous nous intéressons à la façon dont les enseignants s'emparent des fondements épistémologiques du genre scolaire disciplinaire.

Pour valider les connaissances, nous avons adopté **une méthodologie circulaire** parce que : a) selon le concept de genre, les paroles sont moulées dans des formes types ; b) les genres se spécialisent selon la manière dont se constitue l'activité et se rattachent à un contrat spécifique ; c) il est possible de construire des modèles descriptifs de ces formes types en fonction des pratiques sociales de référence et des usages scolaires ; d) l'actualisation du genre demeure un évènement langagier irréductiblement singulier ; f) c'est la confrontation du modèle à des données empiriques qui permet de le dénaturiser en se référant à des savoirs savants et à des pratiques réelles.

C'est pourquoi après avoir élaboré un modèle didactique descriptif prenant en compte le cadre socio-discursif et les finalités langagières spécifiques du débat dans le domaine de la littérature à l'école, nous l'avons mis à l'épreuve lors d'une séance, dont l'enseignement/apprentissage du débat n'était pas l'objet d'apprentissage en lui-même, afin d'examiner les conditions de son émergence et de mieux le caractériser. Puis lors d'une séquence d'enseignement/apprentissage comprenant plusieurs séances portant sur la notion littéraire de parodie dont le genre était cette fois l'un des objets d'apprentissage potentiels, nous nous sommes intéressés à la façon dont les enseignants investissaient le méga-outil du genre scolaire en temps que lieu d'intervention didactique pour créer et gérer une situation

d'enseignement ce qui nous a conduit à interroger les fondements épistémologiques du débat interprétatif dans la perspective de développer les compétences professionnelles de l'enseignant nécessaires pour mener ce type d'activité en classe.

Enfin, pour appréhender conjointement les dimensions génériques du débat interprétatif littéraires et ses configurations particulières, **notre méthodologie est comparatiste** parce que : a) nous avons construit un paradigme de rapprochements entre variétés disciplinaires du genre ; b) nous poursuivons la construction de ce paradigme en confrontant modèle et configurations singulières, pratiques d'enseignants débutants et d'enseignants expérimentés, pratiques déclarées et pratiques effectives ; c) nous structurons la présentation de nos analyses de façon à donner à voir les similitudes et les écarts significatifs entre différentes pratiques du débat.

Pour commencer, dans un premier chapitre, nous présenterons nos résultats concernant l'étude des composantes génériques langagières du débat interprétatif littéraire à travers une séance d'enseignement pour nous intéresser plus particulièrement à la gestion du débat en temps réel par l'enseignant et les élèves afin de décrire à quelles conditions le genre devient un outil, comment il se constitue peu à peu en objet de discours et à quelles productions langagières il donne naissance. Cette mise à l'épreuve de notre modèle descriptif didactique permettra d'en valider les catégorisations descriptives et d'en préciser les caractéristiques en fonction de ses enjeux langagiers et disciplinaires.

Dans le second chapitre, nous exposerons nos résultats relatifs à des séquences dans lesquelles des enseignants mettent en œuvre des échanges appelés débats sur des œuvres littéraires et pour lesquelles ils doivent articuler la création en amont et la gestion en temps réel de ce contexte discursif. Notre corpus sera alors composé de données permettant de rendre compte de la préparation, de la mise en œuvre et de l'analyse d'une séquence portant sur des contes parodiques par les enseignants. Dans une perspective diachronique nous tenterons de saisir les composantes génériques qui sous-tendent la logique d'action des enseignants, et en quoi leur action située modifie leurs représentations du débat interprétatif littéraire.

Chapitre 1

Étude des composantes génériques langagières du débat en littérature

Introduction

Notre analyse sera guidée par le modèle descriptif didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire élaboré dans la partie précédente. Elle sera structurée par la comparaison de la mise en œuvre d'un débat dans la classe d'un enseignant débutant²³⁹ et dans celle d'un enseignant expérimenté²⁴⁰. Cette séance de débat est intégrée à un parcours de lecture.

Notre étude portera plus particulièrement sur la description et la compréhension des séances au regard des composantes génériques langagières du genre scolaire disciplinaire oral. Il s'agit d'observer la mise en œuvre de séances dans le temps réel d'enseignement afin de caractériser les types d'interactions qui se mettent en place, et de voir dans quelle mesure ces interactions s'inscrivent dans le modèle descriptif didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire. Pour ce faire, nous nous proposons de répondre à trois questions :

- À quelles conditions le genre devient-il un outil d'enseignement apprentissage ?
- Comment le genre se constitue-t-il en objet de discours ?
- Quels textes sont produits ? Répondent-ils aux enjeux du genre ?

²³⁹ Annexe 13 : Corpus 1, classe de l'enseignante débutante.

²⁴⁰ Annexe 14 : Corpus 1, classe de l'enseignant expérimenté.

1.1 Présentation des séances du premier corpus

La présentation des séances permettra de préciser les composantes génériques disciplinaires du débat interprétatif littéraire qui s'est déroulé dans les classes d'un enseignant expérimenté et d'un enseignant débutant, ainsi que le dispositif de travail sur une œuvre littéraire dans lequel il s'insère.

1.1.1 Les deux classes lisent *Le Petit Chaperon Vert, une saynète en deux actes de Pierre Cami*²⁴¹

Le texte choisi fait référence très explicitement à un conte classique de l'enfance, *Le Petit Chaperon Rouge*, qu'il parodie. La saynète de Cami est située chronologiquement quelques années plus tard et les personnages de la pièce ne sont pas ceux du conte, sauf le loup, qui est désigné comme « le loup qui mangea autrefois le Petit Chaperon Rouge ». Le premier acte porte pour sous-titre « coïncidences tragiques », en effet tout le début de l'histoire se déroule exactement de la même façon que dans le conte source : le Petit Chaperon Vert et ses parents habitent la maison où vivait autrefois le célèbre Petit Chaperon Rouge, sa mère-grand habite le village voisin et il faut traverser une forêt pour s'y rendre. Le loup qui jadis a mangé le Petit Chaperon Rouge rôde toujours, et la mère du Petit Chaperon Vert va l'envoyer porter une galette et un petit pot de beurre chez sa mère-grand. Ces tragiques coïncidences amènent la mère du Chaperon à se demander si elle doit la laisser partir, et laissent présager au lecteur l'issue fatale du dénouement. Mais le Petit Chaperon Vert, qui rentre de l'école, rassure ses parents : « Ne craignez rien, chers parents. Le Petit Chaperon Vert est plus rusé que le Petit Chaperon rouge. Si par hasard je trouve le loup dans le lit de mère-grand, il ne pourra pas me dévorer. J'ai une idée ».

Dans le second acte, intitulé la ruse du Petit Chaperon Vert, l'histoire continue à se dérouler comme dans le conte originel, rencontre avec le loup, grand-mère mangée et dialogue final avec le loup. Ce célèbre dialogue final est repris mot à mot :

« LE PETIT CHAPERON VERT, se couchant près du loup. - Me voilà! Oh! Mère-grand, que vous avez de grands bras ?

LE LOUP QUI MANGEA JADIS LE PETIT HAPERON ROUGE. - C'est pour mieux t'embrasser, mon enfant. », etc.

²⁴¹ Hachette Éducation, collection Le Bibliobus, n°6, 2005.

Mais le Petit Chaperon Vert, malgré l'insistance du loup, ne prononcera jamais sa dernière réplique (« Oh! Mère-grand, que vous avez de grandes dents ? ») ce qui empêchera ce dernier de se jeter sur elle et de la manger. La forme théâtrale est à prendre en compte pour interpréter la saynète : il y a une ambiguïté sur le statut des protagonistes qui sont à la fois les personnages d'un conte et des acteurs obligés de jouer le texte comme il est écrit. Le Petit Chaperon Vert en modifiant une réplique ne joue pas le jeu théâtral, son rôle d'actrice, pour échapper au loup. Ce qui laisse supposer que, comme, le lecteur elle a connaissance du conte originel.

1.1.2 Place du débat dans le parcours de lecture littéraire

Les débats qui vont être étudiés sont intégrés dans la dynamique d'un parcours de lecture qui vient nourrir les échanges. En retour, le débat, pose les enjeux interprétatifs du texte. Voici une présentation succincte de l'ensemble de la séquence utilisée par l'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté :

Séance 1

- Premier contact avec le livre, les élèves n'ont accès qu'au premier acte, puis lecture silencieuse pour prendre connaissance du texte.
- Consigne : je vais vous demander maintenant de résumer le premier acte que vous venez de lire.
- Pointage du rapprochement entre la saynète et le conte célèbre cité explicitement dans le texte : Le Petit Chaperon Rouge.
- Échange oral collectif pour indiquer les ressemblances et les différences entre les deux histoires, celles-ci sont notées au tableau et classées en deux colonnes.
- La distinction entre les deux histoires permet d'aborder la question de la forme littéraire et de relever des marques du texte théâtral.

Séance 2

- Relecture magistrale à voix haute par le maître de l'acte 1 en insistant sur le mot coïncidence.

- Consigne : relever le mot qui est répété très souvent dans les répliques des personnages. Essayer de l'expliquer en vous aidant de l'histoire.
- Échange oral collectif pour donner le sens du mot coïncidence. Se demander ensuite pourquoi les personnages l'emploient, connaissent-ils déjà l'histoire et ce qui va se passer ? Et dans ce cas pourquoi laissent-ils partir leur fille ?
- Dire le texte à plusieurs. Mise en relief du mot coïncidence.

Séance 3

- Consigne : imaginez la suite de l'histoire en indiquant quelle ruse pourrait employer le Petit Chaperon Vert pour échapper au loup.

Séance 4

- Lecture orale de quelques textes produits par les élèves qui servent de support au débat interprétatif littéraire : présentation du texte écrit et justification du dénouement proposé en relation avec ce que l'on sait du début de l'histoire.
- Lecture de l'acte II et confrontation avec les suites écrites par les élèves.

Séance 5

- Relecture de l'acte II et à nouveau pointage collectif des ressemblances et différences avec le Petit Chaperon Rouge.
- Première explication de la ruse : Quelle réplique fait changer le cours de l'histoire ? Quel est le mot attendu par le loup ? Vérification avec la lecture du dialogue final du Petit Chaperon Rouge.

Séance bilan

Se demander pourquoi cette ruse est possible : parce qu'il s'agit d'une histoire imaginaire, parce qu'il s'agit d'une pièce de théâtre, parce que l'on ne pouvait pas écrire deux fois la même histoire, etc. Noter les propositions des élèves au tableau puis leur demander d'en recopier une sur leur cahier en justifiant leur avis.

Dans la classe du maître formateur, cette séquence de lecture littéraire vient s'inscrire dans un travail régulier sur la littérature inscrite comme discipline dans l'emploi du temps. D'autre part, un moment ritualisé d'échanges autour des textes se déroule de façon suivie toutes les semaines. Les élèves ont donc une pratique régulière du débat et ont

une connaissance, au moins intuitive, de ce genre qui n'a pas été cependant constitué en objet d'enseignement pour lui-même. D'après l'enseignante stagiaire, suite à une visite dans la classe, les échanges sur une œuvre littéraire ne sont pas un dispositif usuel pour le groupe qu'elle prend en charge. Pour préparer son travail, elle a procédé à une lecture attentive des programmes.

1.1.3 Les enjeux du débat interprétatif littéraire

Comme on peut le constater, l'accent est mis, dans cette séquence, sur la tâche disciplinaire dans le domaine de la littérature. Légitimement, nous avons considéré que les élèves avaient une culture commune, pouvant être extra scolaire, concernant le conte source, *Le Petit Chaperon Rouge*. Cette culture commune a cependant été vérifiée et établie lors des premières séances. Dans ce sens, les élèves ont une expertise (des connaissances préalables du monde littéraire de référence) avant l'écriture de leur texte et leur prise de parole dans le débat interprétatif littéraire. Ce qui est relatif au récit parodique ou aux intentions possibles d'un auteur sont par contre des connaissances et une culture qui leur sont certainement moins familières.

C'est sur les échanges qui se sont déroulés dans première partie de la séance 4 que portera notre analyse. Il ne s'agit pas ici uniquement d'une simple activité conjecturale sur le déroulement du texte, qui n'a pas été entièrement lu, pour motiver l'envie de lire la suite, mais bien d'un débat interprétatif littéraire dans la mesure où vont être examinées l'impossibilité, la plausibilité ou encore la séduction des issues offertes au personnage titre. Cette activité implique que l'on revienne au texte pour argumenter ses choix. La perception des enjeux interprétatifs passe par le repérage de l'anomalie que représente un récit à l'identique d'un récit qui existe déjà, anomalie largement soulignée par l'auteur par l'emploi répété du mot « coïncidence », par l'ambiguïté des motivations et du statut des personnages/acteurs, et par l'identification de la forme littéraire et de ses règles qui participent au dénouement du récit.

1.1.4 Synthèse 1 : les composantes génériques disciplinaires des débats

Dispositif	Œuvre littéraire	Le Petit Chaperon Vert de Pierre Cami	<ul style="list-style-type: none"> • Forme : saynète • Genre : parodique • Personnages : ambivalents • Intertextualité : texte source connu • Écriture : redondance
	Problèmes de lecture programmés par le texte		<ul style="list-style-type: none"> • Forme théâtrale, ambiguïté du statut et des motivations des personnages, relation avec le texte source
	Insertion du débat	Dans le parcours de lecture d'une œuvre complète	<ul style="list-style-type: none"> • Première partie de la quatrième séance avant de lire le second acte de la pièce
	Type de débat	Lié à l'anticipation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit de présenter et de justifier des horizons d'attente variés en revenant à l'œuvre littéraire lue
	Déroulement	Alternance des modalités de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Production de deux écrits de travail en amont (résumé, suite anticipée) • Lecture à voix haute • Débat sur la cohérence des textes lus • Lecture du second acte

Tableau n° 14 – Les composantes génériques disciplinaires

1.1.5 La délimitation du corpus

Nous rappelons que l'objectif de ce premier corpus est de mettre à l'épreuve le modèle descriptif didactique du genre du débat interprétatif littéraire et de caractériser les interactions et les productions langagières de ces séances à partir de ce modèle. Il était

alors nécessaire de pouvoir analyser des moments d'échanges comparables relativement à une œuvre lue, à un parcours de lecture, à une temporalité, à des enjeux interprétatifs, etc. C'est pourquoi nous avons proposé aux enseignants un même déroulement de séquence. Cependant, cette séquence n'a été accompagnée d'aucune prescription particulière et les enseignants n'ont pas été informés du type d'analyse mené afin d'influer au minimum sur la manière dont ils ont conduit les séances et de rester au plus près d'une démarche méthodologique écologique.

Les débats interprétatifs littéraires étudiés prennent place dans la quatrième séance de la séquence présentés. Ils sont alimentés par la lecture du premier acte de la saynète, par les enjeux interprétatifs déjà abordés (la relation au texte source, le mot coïncidence, les motivations des personnages, la forme littéraire) et par les écrits de travail déjà produits, le résumé du premier acte et l'écriture d'une suite anticipant le deuxième acte.

Cette séance peut être divisée en deux sous-unités d'interaction correspondant à deux moments distincts des échanges :

- La lecture orale de quelques textes produits par les élèves qui servent de support au débat interprétatif littéraire ;

- La lecture de l'acte II et sa confrontation avec les suites écrites par les élèves.

Ces sous-unités sont délimitées par deux critères qui fonctionnent de façon conjointe : un critère thématique (De quoi ça parle ? le thème principal de l'échange) et un critère actionnel (Que fait-on ? la tâche effectivement réalisée).

Les corpus oraux recueillis dans chaque classe correspondent à la première de ses sous-unités qui comprend le débat lui-même. Dans cette sous-unité, les tâches disciplinaires sont clairement identifiables grâce au type d'activité proposé et à la consigne formulée par l'enseignant. Il s'agit d'une part de lire à haute voix, en essayant d'intéresser et de convaincre ses camarades de la pertinence de son texte, une suite écrite après la lecture de l'acte 1 en prenant la place centrale face à la classe et en étant écouté par l'ensemble du groupe. Puis, le groupe classe doit réagir au texte lu en donnant un avis sur la validité de la clôture du récit proposée. Ces tâches disciplinaires amènent les élèves à

commenter les textes à travers deux tâches langagières distinctes. L'une d'elle consiste à raconter, l'autre à argumenter sur la cohérence d'une clôture textuelle proposée en fonction d'un horizon d'attente plausible.

Les corpus écrits recueillis constitués par les deux écrits de travail, réalisés en amont du débat, sont également pris en compte dans l'analyse dans la mesure où le débat interprétatif littéraire a une dimension oralo-graphique pouvant comporter des productions langagières écrites et orales qui portent traces des postures de lecture.

1.2 La mise à l'épreuve du genre, outil d'enseignement/apprentissage

1.2.1 Les médiations relatives à la tâche disciplinaire

a) Comment la tâche disciplinaire est-elle engagée ? Quantité, fonction et localisation des énoncés des enseignants

La durée totale du débat a été de onze minutes et quarante secondes pour cinquante et un tours de parole dans la classe de l'enseignant expérimenté. Elle a été de sept minutes et vingt secondes pour soixante six tours de paroles dans la classe de l'enseignante débutante.

Bien qu'il s'agisse d'une séance d'oral, dans les deux classes, la parole de l'enseignant demeure prépondérante. D'un point de vue quantitatif, le volume des tours de parole des enseignants représente plus de quarante pour cent du nombre total des tours de parole de l'interaction.

	TP Total	TP Enseignant	%
Classe enseignant débutant	66	29	44
Classe enseignant expérimenté	51	21	41

Tableau n°15 – Le volume des tours de parole des deux enseignants observés

Les énoncés de l'enseignante débutante représentent environ 44% du volume global de l'interaction, soit 29 énoncés sur 66 dont un tiers ont une modalité interrogative. Malgré

la demande des élèves, « *on peut le lire nous-mêmes ?* », l'enseignante n'a pas dévolu la tâche disciplinaire de lecture à voix haute aux élèves. Ainsi, ses quatre énoncés les plus longs correspondent à l'oralisation des textes écrits par les élèves. Les énoncés d'ouverture et de clôture de la séance sont relativement courts. On retrouve d'autres énoncés, quantitativement importants tout au long de l'interlocution, qui correspondent à des reformulations à visée explicative de ce qui vient d'être dit par un élève :

M (12) : ouais / y regardait aussi la figure/ s'il a de grandes oreilles et de grandes dents / il se dit que ce s'ra pas la grand-mère/ qu'ça s'ra le loup/ Florian a imaginé / que le Petit Chaperon Vert allait regarder si c'était le loup/

Les énoncés de l'enseignant expérimenté représentent, quant à eux, 41% du volume global de l'interaction, soit 21 énoncés sur 51. Le premier énoncé de l'enseignant expérimenté qui ouvre cette première séquence et l'énoncé 51 qui le clôture sont nettement plus importants que chez la débutante. Il en va de même des énoncés 3, 7 qui ont pour fonction de donner un cadre à l'activité et des énoncés 12 et 17 qui éclaircissent à nouveau la tâche langagière. Par contre, à partir de l'énoncé 17 et jusqu'à l'énoncé 51, les interventions de l'enseignant sont nettement plus courtes que chez la débutante et ont davantage une fonction d'organisation de la parole.

b) Comment la tâche disciplinaire est-elle guidée ? Les usages de la modalité interrogative

Poser des questions aux élèves a toujours fait partie des stratégies d'intervention utilisées par les enseignants en classe, il est donc logique d'en trouver de nombreux exemples.

Un tiers des énoncés de l'enseignante débutante ont une modalité interrogative ou se concluent par une question. Trois questions ouvertes sont adressées au groupe dans son entier : la première destinée à rappeler la lecture de l'acte I et l'écriture d'une suite par les élèves, la seconde et la troisième destinées à l'identification de la ruse dans le texte qui vient d'être lu :

M (1) : vous pouvez me rappeler / ce que nous avons fait hier ? / Mathieu ? //

M (6) : alors quelle ruse a inventé / a imaginé / Clément ? / Mathieu ? //

M (39) : alors quelle est la ruse de Leïla ? / oui Lucie ? /

Cependant, l'enseignante débutante désigne assez rapidement un élève pour répondre et ne laisse pas d'espace pour plusieurs réponses.

Deux questions sont adressées à un élève en particulier pour qu'il explique la ruse qu'il a imaginée :

M (34) : c'est Sébastien / alors Sébastien ///quelle est ta ruse /à toi ? / ;

ou lui demander de préciser sa remarque :

M (47) : pourquoi elle travaille ?/

On relève d'autre part, six questions fermées. Ces questions sont un moyen de demander l'adhésion du groupe classe au propos qui vient d'être formulé par l'enseignante elle-même :

M (24) : [...] mais alors ? / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ? /

M (63) : tu crois que le loup il est prêt à marchander ?/

La modalité interrogative est un outil plus largement utilisé encore par l'enseignant expérimenté. Ainsi, la moitié de ces énoncés ont une modalité interrogative ou se concluent par une question. La majorité des questions sont des questions ouvertes. Elles sont adressées au groupe dans son entier pour inciter à réagir aux textes lus :

M (7) : qu'est-ce que c'est qui va // qui va pas /// M (9) : merci / alors / réactions ? / Solène ? /

M (19) : ah / alors // qu'est-ce que vous pensez de cette fin / hein / Florian ? / ;

ou à un élève en particulier pour l'aider à préciser ou développer son propos :

M (3) : c'est à dire / tu m'expliques ? / tu expliques aux copains ? / - M (32) :
ouais / c'est à dire ? / - M (40) : tu peux repréciser un peu ?/

Il utilise également quatre questions fermées. Celles-ci, peu nombreuses, ne portent pas directement sur la signification du texte mais correspondent plutôt à une demande de validation d'une reformulation du propos d'un élève par le maître. Elles assurent ainsi la continuité de l'intercompréhension :

M (38) : c'est ça Charlotte ? /

1.2.2 Les médiations relatives à la gestion de la tâche langagière

En ce qui concerne la construction de la tâche langagière, les deux enseignants ont utilisé la structure préalable à l'échange définie dans le scénario de la séquence faisant succéder les deux tâches disciplinaires suivantes : la lecture des textes et la vérification de leur pertinence au regard du déroulement de l'acte I de la pièce lue.

a) L'orientation de la tâche langagière

La première intervention de l'enseignante débutante est destinée à situer cette séance vis-à-vis de la tâche d'écriture :

M (3) : hier /// vous avez écrit // je vous avais demandé d'imaginer / la ruse qu'avait inventée le Petit Chaperon Vert / pour échapper au loup / donc on va regarder // ce matin /// on va un p'tit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées / et puis après on va lire la vraie / /le deuxième acte / du Petit Chaperon Vert /

Celle-ci ne permet pas de définir le genre oral dans lequel pourrait se dérouler l'interlocution, ni de préciser les conduites discursives attendues.

En cours d'interaction, l'enseignante débutante, en fonction de ses attentes, insiste sur l'identification et l'explicitation dans les différents textes de la ruse employée par le Petit Chaperon Vert :

M (3) : [...] on va un p'tit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées /

M (34) : [...] alors Sébastien /// quelle est ta ruse / à toi ?/

Cette focalisation sur un élément unique des textes a pour effet de réduire le champ des discours possibles à tenir, à la simple reformulation de la ruse du récit écrit par un élève qui vient d'être entendu et ne suppose pas un retour à l'œuvre littéraire lue.

En début d'interaction, l'enseignant expérimenté précise la finalité de l'échange qui va se dérouler :

M (3) : [...] tu l'as bien dit / est-ce que ça va bien avec le début de l'histoire /hein / voilà / alors heu / pourquoi on fait ça ?// ben / justement pour distinguer / plusieurs façons possibles / hein d'avoir à régler / d'avoir heu /terminé cette histoire /

Il revient régulièrement au cours de l'échange sur la problématique centrale, la notion de cohérence :

M (1) : on va voir si ça a été// si ça a été bien cohérent par rapport au début de l'histoire /

M (17) : vous allez dire si sa fin est cohérente /

M (38) : mais Charlotte elle était la seule à dire que c'était pas tellement cohérent / c'est ça Charlotte ? /

Les attentes de l'enseignant expérimenté demeurent donc homogènes puisque la notion de cohérence est saillante tout au long de l'interaction. Elle permet de marquer des limites aux discours possibles tout en favorisant un commentaire argumenté en sollicitant une mise en relation entre les textes écrits par les élèves et l'œuvre littéraire en cours de lecture.

b) L'engagement dans la tâche langagière

L'orientation donnée à l'action par l'enseignante débutante modifie la tâche langagière prédéterminée initialement : les élèves sont conduits davantage à raconter qu'à commenter les textes en fonction de ce qu'ils savent du premier acte de la saynète déjà lu. Le genre disciplinaire oral et les conduites discursives attendues permettant l'expression de commentaires ne seront pas précisés par la suite. On constate, de ce point de vue, que l'enseignante débutante utilise de nombreux verbes d'action comme écrire (3,17, 31), voir, regarder (3, 66), imaginer, inventer (3, 6, 24, 29) mais jamais de verbes de parole pour clarifier la tâche attendue.

De plus, l'activité de lecture à haute voix n'est pas dévolue aux élèves : c'est l'enseignante qui oralise les textes écrits par les élèves. L'ensemble de ces facteurs ne favorise pas l'engagement des élèves dans la tâche langagière. Le choix de prendre en charge la tâche de lecture est symptomatique de la façon dont l'enseignante débutante engage la séance. Dans l'échange se déroulant de 24 à 31, l'enseignante ne répond pas aux élèves mais attend une réponse négative à sa question fermée qui viendra corroborer son propos et qui lui est apportée collectivement :

M (24) : [...] mais alors ? / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ?/

E s (25) : non ///

E (26) : j'ai pas compris moi / le Petit Chaperon Vert ?/

[L'enseignante vient de faire une confusion avec le Petit Chaperon Rouge.] [...]

E (28) : c'est quoi la ruse ? /

De ce fait, l'espace intersubjectif qui aurait pu s'ouvrir ici – le texte lu bien qu'ayant une fin heureuse n'est pas en cohérence avec l'acte I – se referme définitivement.

L'enseignante débutante répond à sa propre question en 31, puis enchaîne sur la lecture d'un nouveau texte, sécurisant ainsi le déroulement de l'échange. Le guidage maximal du dialogue n'encourage pas l'interaction entre pairs et prend le pas sur des ajustements que pourraient susciter une plus grande prise en compte de la parole des élèves.

La première intervention de l'enseignant expérimenté en ouverture de séance est plus longue que chez la débutante. Elle a pour objet la captation de l'intérêt de l'élève et permet au maître de définir la tâche langagière et les rôles de chacun. Au préalable, pour engager l'intérêt des élèves, l'enseignant rappelle les activités qui ont déjà été réalisées et la finalité de la séance qui commence :

M (1) : alors voilà ce que l'on va faire // il va falloir maintenant que / qu'on essaie / de de de / conclure notre / notre petite histoire / là hein / [...]vous avez fait l'autre jour / vous avez émis des hypothèses ///

La tâche disciplinaire se déroulera en deux temps qui seront dupliqués trois fois au cours de la séance. Il s'agit qu'un élève lise la suite de l'acte I qu'il a écrite au groupe classe :

M (1) : y'a // deux trois quatre enfants qui vont venir / gentiment lire leur texte là /

Ensuite le groupe classe doit donner porter un avis argumenté sur la cohérence de cette suite avec le début du texte :

M (1) : on va voir si ça a été// si ça a été bien cohérent par rapport au début de l'histoire /

Pour qu'un dialogue puisse effectivement s'instaurer dans la classe, l'enseignant donne la possibilité de s'exprimer à une élève dont il sait qu'elle n'a pas confiance en elle :

M (5) : tu craignais tes / tes idées / c'était t'as / t'as /pour tes idées ? /

Il crée un espace de parole sécurisant et respectueux de la parole individuelle :

M (7) : alors c'est / c'est pas une moquerie / on juge pas / hein //

Il donne à un élève la possibilité de proposer oralement une autre suite que celle qu'il a écrite et qui est manifestement incohérente :

Tom (29) : [...] je // pour c'que j'imaginai ch'savais pas trop quoi mettre / alors j'avais peur de /// que / ben de mal la lire ou que c'est pas clair /

M (30) : d'accord / alors qu'est-ce que tu imaginai / tu peux nous dire ton texte ?/ comment tu l'aurais imaginé là //

La continuité de l'échange est ainsi assurée.

c) La conduite de la tâche langagière

La lecture des différents textes par l'enseignante débutante suivie d'une question ritualisée demandant d'identifier la ruse maintient une orientation constante à l'interaction qui devient centrée sur la reformulation des textes écrits. Du coup, des critères hétérogènes à la tâche langagière définie préalablement : donner un avis argumenté alimenté par le texte source sur les suites écrites par les camarades de la classe ; sont pris en compte par l'enseignante comme le respect des conventions d'écriture du texte ou la correction linguistique qui correspondent pour les élèves à des tâches scolaires déjà connues, la réécriture d'une production d'écrit :

M (36) : [...] moi ce que j'ai trouvé très intéressant dans le texte de Sébastien / c'est qu'il a / à chaque fois / il a mis sous forme / comme euh / sous forme un petit peu de théâtre / comme dans le texte / il a mis qui c'est qui parlait / le Petit Chaperon Vert / entre parenthèses il a mis le loup / et il a même mis une didascalie / vous vous en souvenez ?/

Gaëtan (54) : maîtresse / pour euh / une fois / elle / à la fin / elle a dit et le loup il parta /

M (55) : oui //

Les élèves se cantonnent donc à la tâche langagière de reformulation qu'ils comprennent qu'on leur indique et font des commentaires portant sur la tâche écrite sans que l'intention initiale qui sous-tendait cet échange, débattre sur les textes anticipant la

fin de l'œuvre source pour construire des significations sur le premier acte lu, ne soit véritablement objectivée. De ce fait, la signalisation des éléments déterminants de l'interaction est brouillée. La consigne initiale pouvait laisser supposer que les différentes propositions des élèves seraient examinées conjointement en regard de l'œuvre littéraire :

M (3) [...] donc on va regarder / ce matin / on va un petit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées/

Les commentaires portent plutôt sur la forme écrite des textes comme dans une séance de réécriture d'une production écrite. Les conclusions de l'échange insistent surtout sur des éléments factuels des textes produits : la grand-mère a déjà été mangée, le loup est assommé ou tué ; posant un horizon d'attente pour la lecture de l'acte 2, mais sans revenir ni sur l'objet ni sur les modalités de l'interaction qui vient de se dérouler.

La juxtaposition des lectures des suites et de leur reformulation, les commentaires concernant des aspects formels des écrits de travail, le guidage constant de l'enseignante qui ne « lâche pas prise » ne permet pas aux élèves d'entrer dans la tâche langagière préalablement définie. Cette volonté de l'enseignante débutante de ne pas lâcher prise l'amène à avoir fréquemment recours à l'ostension et à la présentation de solutions à la place des élèves dans le déroulement de l'interaction :

- lecture à haute voix des textes ;

- reformulation du texte qui vient d'être lu :

M (24) : alors en fait Mathias / lui / a imaginé que le loup / il a /// il arrive chez la grand-mère / il mange la grand-mère / et il tombe sur l'histoire du Petit Chaperon Rouge / et donc en lisant cette histoire le loup prend peur / y se dit / moi j'veux pas qu'ça m'arrive pareil / qu'on m'ouvre le ventre / donc vite il s'échappe / mais alors ? / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ?/

- utilisation du connecteur « donc » pour organiser la construction de l'interprétation des textes, avec une fonction de validation conclusive :

M (8) : donc d'après Clément /

M (24) : [...] et donc en lisant cette histoire le loup prend peur / [...].

M (31) : donc c'est vrai // il a pas écrit la ruse du Petit Chaperon Rouge lui / ;

On peut considérer qu'à travers ces différentes reformulations du discours des élèves, l'enseignante débutante à tendance, non à conduire explicitement la tâche langagière, mais à la prendre en partie elle-même en charge pour faire avancer la séance avec un minimum de risques.

Les différentes interventions de l'enseignant expérimenté recentrent essentiellement le champ interactionnel sur la question de la pertinence des suites en relation avec l'œuvre littéraire source. Ainsi sont écartés du débat l'une des conventions d'écriture du texte théâtral, la didascalie ou des commentaires qui ne sont pas vérifiables dans le texte originel et qui sont de l'ordre d'une pure spéculation gratuite :

Solène (43) : [...] c'est pas tout le temps c'qu'on veut / et puis ça pouvait être toute une autre histoire ou des choses comme ça /

L'enseignant vérifie la compréhension de la tâche par les élèves en début d'interaction :

M (1) : alors qu'est-ce que ça veut dire cohérent ?/

M (3) : est-ce que ça va bien avec le début de l'histoire / hein / [...] / on est bien d'accord ?/

Il en souligne le critère textuel principal qui doit valider la plausibilité de la suite du récit, le personnage principal de la saynète, le Petit Chaperon Vert est rusé, et doit donc faire usage de cette qualité pour se débarrasser du loup :

M (17) : tu te souviens qu'elle était rusée /

Il encourage les élèves collectivement puis individuellement dans leur conduite discursive argumentative :

M (12) : qui c'est qui pense qu'il est du même avis que Solène ? / est-ce qui y'en a un qui a un avis différent / qui pense que // c'est peut-être différent /

M (40) : tu peux repréciser un peu ?/

Il est enfin garant de l'avancement du débat en prenant en compte les propositions faites par les élèves. Pour ce faire, il emploie un signal simple, l'utilisation par sept fois de la locution « d'accord » en début d'intervention.

L'enseignant présente des modèles pour aider les élèves à réaliser la tâche langagière engagée sous la forme de :

- l'apport de lexique :

Charlotte (22) : c'est / c'est / c'est pas cohé /// c'est pas co ///-

M (23) : hérent ///

- l'hétéro-reprise suivie d'une validation :

Solène (2) : est-ce que ça va bien ensemble/ –

M (3) : est-ce que ça va bien ensemble / tu l'as bien dit /;

- la reformulation de l'énoncé d'un élève demeuré elliptique :

Tom (13) : [...]en général dans les contes quand on dit qu'on est plus rusé /c'est que / c'est plutôt sûr qu'elle l'est /

M (14) : ah // tu penses qu'on s'attendait à la fin quoi // elle disait qu'elle était rusée / elle a annoncé la couleur / elle a été rusée /

A ce titre, l'intervention de l'enseignant qui clôture l'échange et brosse un bilan de l'ensemble de l'interaction peut être considérée comme une forme de démonstration. Les

différentes fonctions des interventions de l'enseignant expérimenté concourent à une conduite explicite de la tâche langagière.

1.2.3 Synthèse 2 : Le genre, outil d'enseignement/apprentissage

Les médiations des enseignants			
Médiations relatives à		Enseignant débutant	Enseignant expérimenté
La tâche disciplinaire	Quantité, localisation et fonction des énoncés	<ul style="list-style-type: none"> • 44% des énoncés de l'interaction • Énoncés longs distribués • Oralisation des textes, reformulations explicatives 	<ul style="list-style-type: none"> • 41% des énoncés de l'interaction • Énoncés longs en ouverture et en clôture • Éclaircissement de la tâche, organisation de la parole
	Les usages de la modalité interrogative	<ul style="list-style-type: none"> • Un tiers des énoncés • Dominance de questions fermées 	<ul style="list-style-type: none"> • La moitié des énoncés • Dominance de questions ouvertes
La tâche langagière	orientation	<ul style="list-style-type: none"> • Situe l'échange vis à vis de la tâche d'écriture • Vers la reformulation • Focalisation sur l'explicitation de la ruse sans retour sur l'œuvre source 	<ul style="list-style-type: none"> • Indique la finalité de l'échange • Vers la production de commentaires • Focalisation sur la cohérence des textes écrits avec l'œuvre source
	engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise des verbes d'action • Recherche l'adhésion de la classe • Crée un espace interactionnel sécurisant pour l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Remplace le débat dans la séquence • Précise la tâche • Crée un espace interactionnel sécurisant pour les élèves
	conduite	<ul style="list-style-type: none"> • Pose une tâche langagière routinière • Sollicite la reformulation • Fais référence à une situation scolaire de réécriture • Recourt à l'ostension pour soutenir les échanges • Juxtapose les prises de parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifie la compréhension de la tâche langagière • Encourage les commentaires • Est présente pour soutenir les échanges • Valide les avancées

Tableau n° 16 – Le système de médiations des deux enseignants observés.

Des points communs sont donc repérables quant à l'activité de médiation des deux enseignants concernant la gestion de la tâche disciplinaire : respect du scénario pédagogique préétabli, tours de parole de l'enseignant dominants, modalité interrogative largement utilisée. Il est à noter que dans une séance d'oral, les deux tiers des enseignants reconnaissent parler de 50% à 70% du temps (Arnaud, 2008). Les deux enseignants ici, portent donc une attention particulière à la sollicitation de la parole des élèves.

Les différences de leur système de médiations portent essentiellement sur la gestion de la tâche langagière et tiennent à la difficulté de piloter un échange plus complexe que le dialogue classique maître-élèves qui est moins imprévisible, pilotage qui a des effets directs sur l'activité langagière de la classe et les retours sur l'œuvre littéraire lue.

1.2.4 L'enseignant et le cadre coopératif

L'interaction verbale dans le cadre du débat interprétatif est soumise à une responsabilité partagée des participants. Elle donne une dimension collective à l'action et suppose une étroite collaboration entre les interactants. Cette collaboration nécessite un cadre coopératif qui à la fois modifie le temps du débat la place ordinaire de l'enseignant dans la conduite des échanges entre l'enseignant et les élèves, et d'autre part institue un espace interactionnel contribuant au partage des points de vue.

a) Place et rôle de l'enseignant dans la construction du cadre coopératif

Tout au long de l'interaction, l'enseignante débutante fait alterner des énoncés relativement importants qui correspondent à des reformulations des textes lus comme en 12, 24, 36 ; et des interventions plus courtes : questions ritualisées demandant d'identifier la ruse ou questions fermées sollicitant l'adhésion du groupe classe au propos qui vient d'être formulé :

M (8) : donc d'après Clément / c'est / le Petit Chaperon Vert / avait prévu une pelle ?/

M (24) : [...] mais alors ? / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ? /

L'enseignante débutante conserve de fait continuellement une place dominante. C'est elle qui lit les textes, distribue la parole, reformule les textes, valide les propositions ; ses attentes sont univoques.

Cette place de l'enseignant dans l'échange ne permet pas que se développent des systèmes de coopération entre pairs et gêne des relations de partenariat ; ainsi on ne relève dans le corpus aucun long passage monogéré par les élèves, ni non plus de passages polygérés à plusieurs. L'échange demeure donc essentiellement frontal sans que le genre oral ne puisse servir de cadre organisateur à l'échange : l'enseignante débutante pour éviter d'être confrontée à des phénomènes relationnels maintient son scénario pédagogique (la lecture d'un texte suivie d'une courte intervention) et conserve un rôle essentiellement prescriptif pour réduire l'imprévu des interventions des élèves.

En cours d'interaction, les énoncés de l'enseignant expérimenté sont nettement plus courts qu'au début du débat et ont essentiellement vocation à soutenir la tâche langagière en encourageant les commentaires argumentés :

M (19) : ah / alors // qu'est-ce que vous pensez de cette fin / hein / Florian ? /

M (32) : ouais / c'est à dire ? /

Et en rappelant des critères textuels de validation des hypothèses :

M (17) : tu te souviens qu'elle était rusée/

L'enseignant expérimenté module donc sa place au cours de l'interaction et adopte différents rôles, celui de prescripteur, mais aussi celui plus décentré d'organisateur des échanges. Ces interventions lors des deux derniers tiers de l'interaction sont uniquement des interventions très brèves de soutien à la prise de parole et à la coopération entre élèves. L'enrôlement dans la tâche langagière et la prise de risque de la part des élèves sont encouragés par l'affichage du respect nécessaire d'autrui et des règles de fonctionnement des échanges. Ses attentes, ouvertes, encouragent une pluralité des interventions sur une même proposition. Tout en veillant à l'orientation du discours, l'enseignant expérimenté module sa place et fait varier son rôle au cours de l'interaction.

a) Les effets de l'orientation de l'activité des élèves

L'orientation de l'activité par l'enseignante débutante et l'omniprésence de son étayage ont pour conséquence un profond remaniement de la tâche langagière initialement prévue. Son questionnement vise essentiellement à la reformulation des textes lus et non au développement d'un commentaire argumenté. L'énoncé d'ouverture du débat est centré sur les différentes étapes de la séance :

M (3) : [...]ce matin /// on va un p'tit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées / et puis après on va lire la vraie / /le deuxième acte / du Petit Chaperon Vert /

Celui de clôture insiste surtout sur des éléments des textes produits (le loup est assommé ou tué, la grand-mère a déjà été mangée) et annonce la lecture de la suite :

M (66) : alors on va voir / justement/ quelle est la ruse du Petit Chaperon Vert/

Les différentes tentatives des élèves pour commenter une proposition ne sont pas exploitées voire considérées comme une entrave au bon déroulement de la séance. Le nombre important de chevauchement et de rires lors de l'interaction, mettent en évidence le conflit entre la situation initialement posée, une tâche disciplinaire ouverte : porter un avis argumenté sur un texte écrit par un camarade en fonction de ce que l'on sait déjà de l'œuvre littéraire lue, et son mode de gestion qui n'ouvre pas de cadre coopératif.

Globalement, on peut constater que l'orientation de l'action par l'enseignant expérimenté permet aux élèves de réaliser la tâche disciplinaire proposée lors de cette séance : lire son texte et donner un avis argumenté sur les textes lus. Les énoncés les plus longs de l'enseignant expérimenté sont ceux qui ouvrent et clôturent l'échange. Ils ont pour fonction de préciser la finalité de la tâche :

M (3) : [...] tu l'as bien dit / est-ce que ça va bien avec le début de l'histoire /hein / voilà / alors heu / pourquoi on fait ça ?// ben / justement pour distinguer / plusieurs

façons possibles / hein d'avoir à régler / d'avoir heu /terminé cette histoire /
d'accord ?/ ;

de dresser un bilan de l'interaction et de poser un nouvel horizon d'attente :

Me (51) : [...] spécial déjà ce conte / ce conte qui est une pièce de théâtre / qu'a pas
tout a fait le même titre / beaucoup de coïncidences // hein // des ressemblances et
d'autre part / alors on va essayer de voir la suite / si la suite continue avec cette logique
/ hein / un peu avec cette logique /

Celui-ci porte une attention spécifique à la tâche langagière et à la création d'un
espace intersubjectif de communication : la tâche langagière est finalisée par la
formulation d'un but et le repérage d'une thématique unificatrice pour l'échange ; un
élément textuel de validation, le Petit Chaperon Vert est rusée, est identifié.

1.2.5 Les élèves et le cadre coopératif

a) Place des élèves dans l'échange

Dans la classe de l'enseignante débutante, les interruptions et chevauchements
gênent la circulation de la parole. De ce fait, de nombreuses interventions sont inaudibles
et ne peuvent être prises en compte par le groupe. Les interactions entre pairs sont très
limitées. L'enseignante dialoguant avec chacun des élèves successivement, les différents
énoncés demeurent juxtaposés. Du coup, certains passages du corpus peuvent
s'apparenter à un « dialogue de sourds » :

M (24) : mais alors ? / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a
imaginé / une ruse là ?/

E (s) (25) : non ///

E (26) : j'ai pas compris moi / le Petit Chaperon Vert ? /

E (27) : *inaudible*

E (28) : c'est quoi la ruse ? /

M (29) : *inaudible* / non pour lui / le Petit Chaperon Vert n'a pas eu a inventé une ruse/ puisque le loup s'est enfui avant / d'après Mathias /

E (30) : *inaudible [chevauchement]*

M (31) : donc c'est vrai // il a pas écrit la ruse du Petit Chaperon Rouge lui / du Petit Chaperon Vert / pardon /

Les élèves, de fait, ont des difficultés à prendre part à l'échange et à entrer dans des relations de partenariat avec leurs pairs. La place dominante de l'enseignante de bout en bout de l'interaction contraint les élèves à demeurer dans une position basse.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, l'absence de chevauchements et d'interruptions manifeste le respect des règles de circulation de la parole qui a pour conséquence une grande fluidité dans l'enchaînement des interventions. Le respect de la parole d'autrui est également marqué par de nombreuses modalisations du discours :

Axelle (11) : moi je suis un peu d'accord avec Solène // sauf que [...]

Solène (43): moi je suis quand même d'accord avec ça / mais d'un côté pas d'accord avec Charlotte / [...]

Tout en avançant un avis, les élèves sauvent la face (Goffman, 1974) de leur interlocuteur en reconnaissant leur droit d'avoir un avis différent et instituent une relation d'égalité entre pairs. Ils acceptent de coopérer les uns avec les autres pour réaliser la tâche. Les élèves sont ainsi amenés au cours de l'interaction à définir au moins en partie les contenus de l'échange et à entrer dans des relations de partenariat ce qui leur donne l'occasion d'occuper une position haute.

b) Progression de l'échange

Dans la classe de l'enseignante débutante, les interventions des élèves sont dans l'ensemble pertinentes et ceux-ci s'efforcent de répondre au mieux aux questions posées voire aident l'enseignante dans sa tâche de lecture :

Mathias (21) : y'a d'autres trucs après /

Ils tentent de participer au débat en exprimant un doute sur la vraisemblance de la suite proposée :

Sébastien (46) : et la grand-mère / elle travaillait ? /

On relève cependant une seule occurrence d'intervention où un élève est conduit à développer une explicitation de sa ruse dont les rouages sont implicites :

Sébastien (35) : hé ben / il connaît l'âge de sa grand-mère/ alors y demande ça /

L'enseignante débutante opère aussitôt une reformulation pour l'explicitier :

M (36): d'après Sébastien / le Petit Chaperon Rouge / pour voir si c'est / sa grand-mère ou le loup // le Petit Chaperon Vert pardon / va demander l'âge / de la grand-mère // si le loup donne pas le bon âge /// c'est que / enfin / si la grand-mère ne donne pas le bon âge / c'est que c'est le loup qui se cache / [...]

Comme dans cet exemple, plusieurs des énoncés de l'enseignante débutante comportent des confusions de personnages qui ne sont pas éclaircies dans la suite de l'échange. D'autre part, ce type de reformulation ne permet pas aux élèves d'explicitier eux-mêmes leur texte et la ruse employée par leur personnage. L'enseignante prend en charge la progression de l'échange qui avance par à coup, d'un dialogue enseignant – élève à un autre dialogue enseignant – élève.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, les interventions des élèves sont orientées par la thématique générale de la cohérence. On relève une seule digression, écartée aussitôt par l'enseignant, en début d'interaction :

Axelle (11) : [...] sauf que y'a quelque chose qu'elle a pas bien fait / c'est que c'est une pièce de théâtre / alors c'est/ /il faut qu'elle mette les trucs entre parenthèses / ch'sais plus comment ça s'appelle /

M (12) : bon / ça oui d'accord / oui m'enfin euh / par rapport au reste tu es d'accord / hein // ;

et une seule stagnation du propos, une élève reprenant 17 tours de parole plus tard un même énoncé :

Charlotte (24) : cohérent avec le début de l'histoire / parce qu'elle dit qu'elle est rusée là// et là elle est pas du tout rusée/ parce qu'elle se fait manger /

Charlotte (41): que c'était pas trop cohérent parce que y / y / au début elle disait qu'elle est rusée et à la fin elle était pas / elle était vraiment pas du tout rusée /

L'enseignant note cette stagnation : « *on va pas tourner en rond* », avant de relancer la discussion par la lecture d'un nouveau texte.

Le cadre coopératif posé par l'enseignant expérimenté et les élèves favorise le développement des sociabilités et ouvre des espaces de paroles polygérés favorisant l'enchaînement des énoncés et participant à la progression de l'échange.

1.2.6 Synthèse 3 : Le genre, outil d'enseignement/apprentissage

Le cadre coopératif			
Le cadre coopératif		Classe de l'enseignant débutant	Classe de l'enseignant expérimenté
Et l'enseignant	Place et rôle de l'enseignant dans la construction du cadre coopératif	<ul style="list-style-type: none"> • Place dominante centrale continue 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternance place haute centrale et place basse décentrée
	Effets de l'orientation de l'activité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Conflit entre la tâche disciplinaire posée et son mode de conduite • Tâche langagière remaniée 	<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation entre la tâche disciplinaire et son mode de conduite • Tâche langagière finalisée
Et les élèves	Place des élèves dans les échanges	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'interactions entre pairs • « Dialogue de sourds » 	<ul style="list-style-type: none"> • Instauration de relations d'égalité entre pairs • Ouverture d'un espace d'échange
	Progression de l'échange	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence des interventions • Juxtaposition des énoncés 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence des interventions • Enchaînement des énoncés

Tableau n° 17 – Le cadre coopératif dans les classes des deux enseignants observés.

La mise en place du cadre coopératif dépend étroitement de la place de l'enseignant et de l'adéquation entre la tâche disciplinaire posée et son mode de conduite. Ici, il semble s'avérer trop peu construit dans la classe de l'enseignante débutante pour encourager la coordination des échanges vers un but commun. De ce cadre coopératif, dépend en retour, les places des élèves et la possibilité de faire valoir leurs interventions et la pertinence de ces dernières.

1.2.7 À quelles conditions le genre scolaire disciplinaire devient-il outil d'enseignement/apprentissage ?

L'outil, socialement élaboré, médiatise l'activité, lui donne une certaine forme et certaines caractéristiques. Le genre scolaire disciplinaire oral a vocation à devenir un outil d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il oriente la réalisation d'une action langagière commune et qu'il permet de fixer les significations de ce que sont en train de faire le maître et les élèves en conformité, plus ou moins grande, avec les enjeux du genre considéré.

a) Orientation de l'action langagière commune

Se dégagent, de cette première partie d'analyse concernant les composantes langagières génériques du débat un certain nombre de points communs entre l'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté notamment concernant l'engagement dans la tâche disciplinaire puisqu'ils sont tous deux tributaires – au départ – d'une séance construite à l'identique et qu'ils vont utiliser des modalités de guidage usuelles en contexte scolaire, ouverture et clôture des échanges et usage de la modalité interrogative. Le nombre de leurs tours de paroles dans la classe est également comparable et ils ont tous deux un même souci de faire parler et de faire participer à l'échange les élèves.

Le simple examen de ces médiations, hors d'un cadre analytique, par exemple lorsqu'un enseignant débutant se rend dans la classe d'un enseignant expérimenté pour observer ses pratiques, pourrait produire l'illusion optique d'une homologie de ces dernières. Nous constatons qu'elle n'est que de surface.

Le type de questions utilisées, ouvertes ou fermées, la place des énoncés les plus longs des enseignants au cours de l'interaction, la dévolution ou non de la tâche de lecture orale, sont à cet égard révélateurs des intentions des enseignants :

Pour l'enseignante débutante il s'agit, à travers les questions posées, de solliciter tel ou tel élève pour le faire parler ou de s'assurer de l'adhésion de la classe à ses propos. Ses lectures des textes des élèves et ses longues reformulations participent au soutien de la

tâche langagière tout en lui garantissant la réduction de l'imprévisibilité des échanges et la création d'un espace interactif sécurisé. Cette façon de gérer l'interaction la conduit à s'attribuer une place dominante dans l'échange ce qui compromet la mise en place d'un cadre coopératif favorisant les échanges entre pairs et l'émergence du genre du débat interprétatif.

Pour l'enseignant expérimenté il s'agit avant tout de créer un espace interactif sécurisant pour les élèves. Après avoir donné un cadre à l'activité par des interventions assez longues au début de l'échange, et rappelé les règles du jeu de ce moment de classe (respect de la parole d'autrui, encouragements prodigués à des élèves pour qu'ils prennent le risque de parler « Elle est drôlement intéressante ton histoire »), il module sa place, ce qui permet que s'ouvrent des espaces langagiers coopératifs. Il veille cependant à recentrer les échanges lorsque c'est nécessaire et varie son étayage pour soutenir les prises de parole. Ses questions, majoritairement ouvertes, invitent les élèves à justifier leur propos ou à confronter leurs avis et à se mettre en position de débattre.

Les différences entre enseignante débutante et enseignant expérimenté dans l'orientation de l'activité langagière viendraient ainsi de la modulation de leur place durant l'interaction et de leur gestion du système de médiations. L'enseignante débutante maintiendrait coûte que coûte la séance préconstruite dans le déroulement prévu, en s'appuyant sur les composantes disciplinaires génériques du débat, sans infléchir son système de médiations. Elle ne « lâcherait pas prise » pour se rassurer sur sa maîtrise de la situation. L'enseignant expérimenté adapterait son système de médiations à une tâche disciplinaire et langagière donnée, en modulant sa place et en utilisant une palette de médiations plus variées.

Ces systèmes de médiations ont des effets différents sur l'orientation de l'activité langagière des élèves :

Dans la classe de l'enseignante débutante, les élèves sont plutôt amenés à reformuler les textes qu'ils ont écrit et non à développer des commentaires sur les dénouements imaginés. Les tentatives des élèves pour porter un jugement (marteau de la grand-mère, marchandage avec le loup) sont considérées par l'enseignante débutante comme des entraves au bon déroulement de la séance et à une mise en danger de l'espace sécurisé créé.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, l'accent est mis, non sur la reformulation des textes, mais sur leur commentaire ce qui permet de faire émerger des enjeux interprétatifs (le texte peut-il se terminer de la même façon que le texte source ? Le Petit Chaperon Vert dit-elle vrai lorsqu'elle prétend être rusée ? Quelle est la parenté de ce texte avec le genre du conte traditionnel ?) et de faire des retours sur le texte lu. Des conduites discursives différentes sont alors sollicitées.

Une des premières conditions pour que le genre scolaire disciplinaire oral puisse devenir un outil d'enseignement/apprentissage est l'adéquation nécessaire entre un système de médiations, les conduites discursives qu'il permet et les enjeux langagiers et disciplinaires qui sous-tendent le genre. Pour transformer l'activité (parler, faire la conversation), il a besoin d'être approprié. Il n'est efficace que dans la mesure où se construisent du côté des sujets les schèmes de son utilisation qui leur permettent d'adapter l'outil de façon appropriée en fonction des situations et des buts visés.

b) Fixation des significations de l'activité

Les médiations des enseignants confèrent une signification différente à une activité issue pourtant d'une seule et même séquence d'enseignement.

L'enseignante débutante, au début de la séance, situe l'activité vis-à-vis de la tâche d'écriture sans préciser la tâche langagière attendue. Elle n'utilise d'ailleurs aucun verbe de parole ni ne nomme aucune conduite discursive dans ses interventions. Les élèves n'ont pas non plus besoin de revenir à la saynète qu'ils sont en train de lire pour reformuler leur texte. De plus, l'enseignante manifeste son intérêt et attire l'attention des élèves sur la forme donnée au texte écrit et aux conventions du texte théâtral (nom des personnages placés devant les répliques, didascalies). De fait, s'installe peu à peu une méprise quant à la signification de l'activité, le dialogue didactique maître-élève s'apparentant davantage à une séance de préparation à la réécriture des textes : des remarques sont faites sur l'écriture théâtrale, les désinences des verbes (parta/partit) qu'à une séance de langage. Le fait que l'enseignante débutante prenne les cahiers au hasard sur la pile pour lire les textes (sa difficulté à lire le texte de Mathias montre qu'elle le découvre) peut faire comprendre aux élèves qu'il s'agit d'un moment de correction collective qui pointe les qualités des textes et les productions écrites à améliorer.

L'enseignant expérimenté resitue le débat dans l'ensemble de la séquence et par rapport à la pièce lue (« connaissant ce qui s'est passé / le début de l'histoire »). Il indique le déroulement de la séance et précise la finalité de l'échange (« pourquoi on fait ça ?// ben / justement pour distinguer / plusieurs façons possibles / hein d'avoir à régler / d'avoir heu /terminé cette histoire / »). Il pose un enjeu à l'échange (« chacun faisait comme il voulait hein / on va voir si ça a été// si ça a été bien cohérent par rapport au début de l'histoire / ») et en vérifie la compréhension. Il demande explicitement aux élèves de dire ce qu'ils pensent et de donner leur avis, de prendre position en levant la main pour dire s'ils sont en accord ou en désaccord avec un avis formulé. Les références aux dimensions scripturales de l'écrit de travail (la remarque sur les didascalies d'Axelle) sont écartées ce qui ne les constituent pas en objet d'attention pour les élèves. Les significations de l'activité sont ainsi clarifiées, les élèves identifiant bien cette séance comme une situation d'oral leur permettant de développer des échanges entre pairs pour débattre sur les horizons d'attente proposés.

Au cours de la séance, les élèves interprètent la situation qui leur est présentée, les questions qui leurs sont posées, les informations qui leur sont fournies, les contraintes qui leurs sont imposées. En fonction des médiations de l'enseignant, ils identifient des attentes de l'enseignant tout comme ce dernier attend des comportements spécifiques des élèves, ce que Brousseau (1980, p.181) appelle un « contrat didactique ».

La seconde condition pour que le genre scolaire disciplinaire oral puisse devenir un outil d'enseignement/ apprentissage est que ces attentes réciproques soient suffisamment convergentes pour cristalliser une compréhension commune de la situation par les interlocuteurs qui les incitent et les aident à parler « dans le même sens », c'est-à-dire en fonction des enjeux du genre scolaire disciplinaire considéré.

1.3 La mise à l'épreuve du genre, l'émergence d'un objet de discours

Comme nous venons de le voir, les systèmes de médiations des enseignants que nous avons examinés ne sont pas homologues. Ils orientent différemment l'action langagière commune du groupe classe et ne confèrent pas la même signification à l'activité bien qu'en surface elle puisse apparaître identique dans les deux classes. D'autre part, la

mise en place d'un cadre coopératif donne la possibilité aux élèves de coopérer et de gérer l'interaction collectivement. Tout comme le genre, en tant qu'outil d'enseignement/apprentissage, donne forme à l'activité, il prend une certaine forme, en tant qu'objet de discours dans l'interaction.

Selon le principe d'interdépendance des différentes dimensions du genre (contenu, structure, usages de la langue), la structuration de l'interaction et les conduites discursives des élèves doivent être solidaires des enjeux du genre du débat interprétatif littéraire : le loisir d'examiner conjointement un texte pour élaborer des significations, et d'inscrire l'activité et les conduites langagières dans un espace intersubjectif commun.

1.3.1 La structure de l'interaction

a) La circulation de la parole et les enchaînements du dialogue

Si la parole du maître a des effets de régulation et de soutien de la tâche langagière, ce sont bien les élèves qui, en participant au dialogue, construisent le discours et apprennent à le gérer en parlant. Il est bien sûr illusoire, lors d'un échange faisant intervenir le groupe classe et par conséquent un grand nombre de participants, de penser que l'ensemble des élèves du groupe prendront effectivement la parole et que celle-ci se distribuera de façon équitable. Cependant, l'analyse quantitative du discours des élèves dans les deux classes peut rendre compte de la possibilité qu'ils ont de s'exprimer, de la circulation de la parole avec le maître ou entre pairs, et de l'engagement dans la tâche langagière.

Dans la classe de l'enseignante débutante, il y a une alternance quasi constante entre les prises de parole de l'enseignante et celle d'un élève qui correspond au dialogue didactique classique question-réponse. Les enchaînements des divers énoncés du dialogue se font donc presque exclusivement par l'intermédiaire de l'enseignant. Les élèves intervenant fréquemment à plusieurs pour répondre en chœur à une question fermée de l'enseignant ou les règles de circulation de la parole étant insuffisamment maîtrisées, de nombreux tours de parole ne sont pas attribués. Seules les interventions de cinq élèves sont clairement identifiables à l'aide de l'enregistrement vidéo. Parmi les locuteurs identifiables, trois ont seulement un ou deux tours de parole et répondent aux sollicitations de l'enseignante (Mathieu, Mathias, Lucie). Gaëtan (quatre tours de parole) et Sébastien (cinq tours de parole) prennent spontanément la parole et proposent des pistes

interprétatives entrant dans un dialogue avec l'enseignante. L'effectif de la classe étant restreint, quatorze élèves, et de nombreux tours de parole n'étant pas attribués, on peut estimer que l'enseignante est parvenue à solliciter la moitié voire les deux tiers de la classe pour participer à l'échange.

Lorsqu'on s'intéresse aux tours de parole dans la classe de l'enseignant expérimenté et à l'enchaînement des divers énoncés, on constate que le dialogue didactique question-réponse est également le type d'enchaînement le plus fréquemment représenté. Cependant au cours du débat, par quatre fois se mettent en place des conduites discursives polygérées faisant intervenir plusieurs pairs. Sur les 17 élèves, 11 s'impliquent dans l'échange. Six n'interviennent donc pas du tout (dont une petite fille tchèque russophone arrivée le matin même !), ce qui relève d'une bonne circulation de la parole pour une séance menée avec un groupe classe dans son entier.

Les prises de parole des élèves sont inégales, trois élèves sont uniquement sollicités par le maître : Féridé, Aurore et Florian. Les huit autres participent spontanément à l'échange en cours.

Tom (9 tours de paroles) qui est à plusieurs reprises sollicité par le maître mais qui prend la parole également spontanément, ainsi que Solène (6 tours) et Charlotte (4 tours) apparaissent comme les principaux acteurs de l'échange et amènent les autres élèves à se positionner vis-à-vis de leurs propos.

Axelle et Bircam (deux tours chacune) tout en s'appuyant sur les discours précédents apportent des éléments nouveaux à l'échange sans que ceux-ci ne deviennent au bout du compte décisifs. Jennifer et Shéhérazade (un tour) se positionnent face à un discours déjà existant.

Bien que le critère du volume des énoncés d'un élève ne puisse être à lui seul un indicateur suffisant de la place qu'il occupe dans la construction de l'acte langagier, les élèves qui prennent le plus la parole dans chacune des classes ont ici un rôle dirigeant sur le plan interprétatif qui est reconnu par leurs pairs.

b) Asymétrie et symétrie des échanges

En règle générale, dans le cas de la situation de classe, les échanges dans le cadre scolaire entre enseignant et élèves sont asymétriques. Plusieurs recherches, en effet, « [...] s'accordent à reconnaître que le maître occupe presque sans partage la position haute [...] » (Kerbrat-Orrechioni, 1992, p. 114). Cette asymétrie de l'interaction scolaire est caractérisée par la séquence binaire question-réponse ou bien par la séquence ternaire qui reprend le couple question-réponse et s'achève par une évaluation de l'énoncé par l'enseignant. Selon Gajo (2000, p. 52) " la classe [...] est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole ".

Dans la classe de l'enseignante débutante, le schéma de la structure interactionnelle dominant correspond à cette asymétrie tout au long de l'interaction. Dans la classe de l'enseignant expérimenté ce schéma est également prégnant, mais la mise en place au cours de l'interaction de conduites discursives polygérées rétablit une symétrie dans les échanges entre élèves leur permettant de s'engager dans un autre type de structure interactionnelle et de coopérer pour faire progresser l'échange. Cette symétrie, qui demeure relative dans le schéma interactionnel d'une classe, est facilitatrice. Elle favorise l'appréhension par les élèves d'autres formes d'interactions que le dialogue quotidien enseignant-élèves ainsi que l'usage de formes discursives orales différentes : les prises de paroles publiques.

Le genre oral du débat interprétatif littéraire supposant l'expression de subjectivités et leur confrontation, possède une dimension collective. Il nécessite une collaboration active entre l'enseignant et les élèves d'une part, et entre élèves d'autres part, ce qui dépend étroitement de la symétrie de l'interaction.

1.3.2 L'interaction espace langagier coopératif

a) La construction de l'échange : dialogue et polylogue

La construction des échanges dans la classe est soumise à une responsabilité partagée de l'enseignant et des élèves qui peuvent ou veulent y participer, et au degré de symétrie de l'interaction.

Dans la classe de l'enseignante débutante, l'organisation de l'interaction en échange enseignant-élève est l'unité d'interaction la plus fréquente dans le corpus (3-4-5, 6-7-8, 12-13-14, 17-18-19, etc.). L'échange à la structure type suivante : proposition de l'enseignante, le plus souvent sous la forme d'une question ; réponse à la sollicitation ; validation de l'enseignante :

M (39) : [...] alors quelle est la ruse de Leïla ? / oui Lucie ? /

Lucie (40) : il brûle le loup

M (41) : il brûle le loup / [...]

L'enseignante est toujours à l'origine de la proposition et de la clôture de l'échange ce qui souligne le rapport de place entre l'enseignante, toujours en position haute, et les élèves. L'interaction prend ainsi la forme de dialogues enseignant-élève juxtaposés. Cependant, conformément à la tâche disciplinaire posée initialement, des élèves tentent d'engager le débat comme par exemple ici Sébastien qui exprime un doute sur la vraisemblance du monde de référence de la suite anticipée qui vient d'être lue et dans laquelle la grand-mère possède un marteau. Le schéma répétitif : question – réponse – validation, se trouve alors bousculé :

Ouverture de l'échange Sébastien (44) : maîtresse ? /

M (45) : oui ? /

Proposition 1 : Sébastien (46) : et la grand-mère / elle travaillait ? /

Proposition 2 : M (47) : pourquoi elle travaille ? /

Réaction : Sébastien (48) : eh / avec un marteau / elle /

Validation : E (s) (49) : rires

Proposition : M (50) : ben / t'as pas un marteau toi dans la maison /
tout le monde a un marteau dans sa maison /

- Réactions : Sébastien (51) : ben / [chevauchement] / eh la grand-mère elle va pas planter des planches / hein /
- Validation 1 : E(s) (52) : rires /
- Validation 2 : M (53) : Sébastien / c'est tout ce que tu trouves à dire sur le texte /

Les évaluations concernant les échanges sont à mettre à l'actif du groupe classe qui réagit par des rires à ce rapport de force. L'enseignante débutante répond par une contre proposition à l'objection de l'élève avant de reprendre l'initiative de l'échange. Elle utilise uniquement son statut pour appuyer sa position, sans revenir à des justifications textuelles ou culturelles, et pour maintenir l'asymétrie de l'échange. Ce guidage de l'échange ne favorise pas la prise en compte de cette position dissensuelle par le groupe classe qui apparaît sans doute pour l'enseignante comme une entrave à l'avancée des échanges. Cette position dissensuelle ne peut alors devenir un enjeu de l'interaction verbale dont la dynamique est uniquement soutenue par les questions de l'enseignante. La simple motivation du groupe classe ne suffit pas à engager le débat prévu et à coordonner les actions vers le but commun de la négociation du sens.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, on retrouve une organisation de l'interaction en échanges enseignant-élève très prégnante en début de débat :

- Échange 1 M (1) : [...] alors qu'est-ce que ça veut dire cohérent ? / oui ? / est-ce que ?/
- Solène (2) : est-ce que ça va bien ensemble
- M (3) : est-ce que ça va bien ensemble / tu l'as bien dit / [...]

Échange 2 M (5) : tu craignais tes / tes idées / c'était t'as / t'as / pour tes idées ?/

Féridé (6) : oui /

M (7) : non / tu vas lire / [...]

Échange 3 M (12) :[...] qui c'est qui pense qu'il y a des différences ? / Tom ? /
quel est ton avis à toi ? /

Tom (13) : moi / je dis que / ben ça irait p'têtre bien avec la fin /
parce que / c'est / en général dans les contes quand on dit qu'on
est plus rusé c'est que / c'est plutôt sûr qu'elle l'est /

M (14) : ah tu penses qu'on s'attendait à la fin quoi / [...]

Cependant à partir de l'énoncé 17, on ne retrouve plus ce schéma, sauf en 30-37 où l'enseignant dialogue avec un seul élève, Tom, pour lui permettre de sauver la face (son texte était incohérent).

A la différence de la classe de l'enseignante débutante, le cadre coopératif mis en place dans la classe de l'enseignant expérimenté permet l'élaboration d'un discours dialogique structuré par confrontation avec des paroles provenant de différents locuteurs. Les élèves élaborent conjointement une argumentation de manière polygérée. Ils co-construisent un discours argumentatif leur permettant d'exprimer un avis commenté quant à la proposition de suite anticipée de l'un de leur camarade. Quatre cycles de conduites discursives polygérées, situés juste après la lecture d'un texte se succèdent au cours du débat faisant intervenir de deux jusqu'à sept élèves. Dans le dernier cycle, les élèves prennent la parole sans que le maître ait besoin de les solliciter :

Bircam (46) : la / les // c'est bien // elle a / parce que ça a fait un peu comme avant / ça fait un peu comme avant /

M (47) : d'accord // toi tu trouves que c'est plutôt cohérent/ c'est / c'est un peu dans la logique du début / hein ? /

Tom (48) : moi / je dis que / on a // y'en a plus qui ont fait heu / que c'était bien / parce que y'en a beaucoup qui ont fait des /// des trucs / des textes / avec écrit / avec heu / qui pense qu'elle est rusée et ils le disent / parce qu'ils le disent / si elle l'aurait pas dit / à mon avis / ça aurait changé/

Shehérazade (49) : et aussi // ce que j'ai trouvé de bien dans le texte d'Aurore / c'est que son texte à elle / ça faisait un peu quand elle a dit / heu / ils / ils vécurent heureux pour toujours / ça faisait comme un conte / et dans l'histoire d'avant // quand on / l'histoire qu'on a lu / le premier acte / c'était un conte / c'était à peu près pareil /

Solène (50) : je trouve que c'est bien// heu / c'est plutôt cohérent / parce qu'elle a fait heu // elle a inventé une histoire un peu à elle / en / toujours en prenant le début de l'histoire avec / avec heu // heu / tout ce que fait le Petit Chaperon Vert /

Ces cycles polylogaux, structurés par l'intervention de plusieurs élèves, semblent plus propices que le dialogue didactique classique à la négociation de signification entre pairs et sont davantage en adéquation avec l'enjeu de partage des significations du genre oral du débat.

b) L'interaction, aire de négociation des significations

L'interaction étant quasi exclusivement bâtie sur le schéma de l'échange enseignant-élève, question – réponse – validation, qui vient d'être décrit dans la classe de l'enseignante débutante, on ne relève pas dans ce corpus de cycles polygérés permettant la négociation entre pairs. Les tentatives de négociation de significations par les élèves, la présence d'un marteau dans le monde du conte, la reprise du thème traditionnel du marchandage, ne peuvent se développer en l'absence d'un cadre coopératif suffisamment construit.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, les quatre cycles polygérés sont situés juste après la lecture d'un texte (en 8, 18, 45). Dès que les enjeux de l'échange sont

mieux compris, les phases de négociation sont plus longues et font intervenir davantage d'élèves :

- En 9-10-11 et en 13-14-15-16-17 : négociation à deux et intervention de l'enseignant.
- De 19 à 30 : négociation à sept avec deux très brèves interventions de l'enseignant (un mot).
- De 45 à 50 : négociation à quatre avec une intervention de l'enseignant.

Ces cycles de négociations ont des enjeux différents : les deux premiers cycles participent à la construction du champ thématique de l'interaction (préciser ce que l'on entend par cohérence, écarter les remarques sur la forme écrite des textes).

Ainsi dans le second cycle, en 12, l'enseignant recentre la thématique de l'échange en écartant la question de la forme du texte qui ne sera plus évoquée par la suite (« oui m'enfin euh / par rapport au texte tu es d'accord hein/») et entretient la controverse en demandant aux élèves de se positionner vis à vis de la prise de position de Solène (« Qui c'est qui pense qu'il est du même avis que Solène ? ») ouvrant un nouveau cycle de négociation.

Dans ce cycle, le débat se déplace de la clôture du texte au caractère du personnage. Tom tient pour assuré que le personnage est bien rusé car selon lui, une information donnée dans un conte se vérifie toujours exacte. Solène met en doute cette certitude en distinguant ce que dit un personnage et ce qu'il est réellement. Le maître clôt alors ce cycle en proposant la lecture d'un second texte.

Les deux suivants permettent aux élèves de donner un avis dans le champ établi.

Le quatrième et dernier cycle, porte sur le troisième texte lu à la classe. Cependant ici, contrairement au cycle précédent, les élèves ne greffent pas leur discours sur l'intervention précédente.

Tom et Solène reprennent en 48 et en 50 les propos tenus en 31 et en 28. Shehérazaïde quant à elle, évoque à nouveau la question de la clôture en se référant au genre du conte, thématique qui n'avait pas été évoquée jusqu'ici.

L'enseignant interrompt les échanges « on va p'têtre arrêter là » estimant que les élèves ont pu exprimer l'essentiel de leurs arguments et que leur horizon d'attente est suffisant pour aborder le second acte de la pièce. Les cycles de négociation supposent que les interactants aient la possibilité d'occuper des places relativement symétriques. L'enseignant lors de ces cycles module sa place et n'est pas forcément en position haute.

1.3.3 Les conduites discursives

a) La longueur et le degré de complexité des énoncés produits

Dans le cadre général des interactions scolaires, Chabanne et Bucheton (2002, p. 1-12) rappellent que langage n'a pas uniquement une fonction communicative. Ils postulent une relation très forte de co-développement entre langage et pensée : « Ce sont les interactions langagières, dans des contextes chaque fois spécifiques, qui permettent au sujet d'élaborer progressivement les formes sémiotiques de leurs représentations ». La simple longueur et la complexité syntaxique des énoncés des élèves peuvent alors être considérées comme des traces d'une pensée en construction.

L'enseignante débutante donne constamment une grande quantité d'informations à travers les longues reformulations qu'elle opère sur les textes qu'elle vient de lire comme celle déjà citée en 36 :

M (36) : d'après Sébastien / le Petit Chaperon Rouge / pour voir si c'est / sa grand-mère
ou le loup // le Petit Chaperon Vert pardon / va demander l'âge / de la grand-mère // si
le loup ne donne pas le bon âge /// c'est que / enfin / si la grand-mère ne donne pas le
bon âge / c'est que c'est le loup qui se cache /

Elle se substitue dans ces occasions aux élèves qui ne sont donc pas mis en situation d'explicitier eux-mêmes les textes. Ses médiations sont essentiellement destinées à faire participer les élèves à l'interaction en les interrogeant individuellement. L'objet

central choisi pour l'échange, le repérage de la ruse, simplifie la tâche langagière des élèves et ne nécessite que la formulation d'une identification, ce qui conduit le plus souvent les élèves à participer à l'interaction par des énoncés brefs peu complexes :

M (6) : [...] alors quelle ruse a inventé / a imaginé / Clément ? / Mathieu ? ///

Mathieu (7): C'est que // avec la pelle / il a / il a mis au placard le loup /

On ne relève dans le corpus qu'un seul exemple d'échange où un élève propose une explication qui demeure cependant implicite. La ruse employée est aussitôt explicitée par l'enseignante débutante dans une longue reformulation :

M (34) : c'est Sébastien / alors Sébastien /// quelle est ta ruse / à toi ? /

Sébastien (35) : hé ben / y connais l'âge de sa grand-mère / alors y demande ça /

M (36) : d'après Sébastien / le Petit Chaperon Rouge / pour voir [...]

Pour assurer la continuité des échanges, l'enseignante débutante demande fréquemment l'adhésion des élèves à ses propos et obtient en retour des réponses collectives. Les énoncés des élèves sont constitués alors d'un seul mot qui leur suffit à accuser réception de l'énoncé de l'enseignante :

M (24) : [...] mais alors ? / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ?/

E (s) (25): non ///

M (36) : [...] et il a même mis une didascalie / vous vous en souvenez ?/

E (s) (37) : euh /oui /

En conséquences, les élèves produisent des énoncés majoritairement très courts et peu complexes. Ils peuvent n'avoir recours qu'à des bribes de discours pour participer à l'échange en accusant réception des propos de l'enseignante ou en ayant une interaction réactive à une question posée. Ces interactions ne leur demandent qu'une implication minimale dans l'échange ce qui les conduit peu à exercer des compétences langagières.

Le système de médiations de l'enseignant expérimenté laisse un espace de parole plus important aux élèves. Cet espace offre aux élèves la possibilité de développer un commentaire ce qui se traduit par la production d'énoncés plus longs et plus complexes :

Solène (10) : elle revient un peu sur la première question / parce que heu / ben ils se méfiaient du loup les parents et elle // elle voulait / essayer de / aussi elle voulait essayer / le loup ne / ne la mange pas / et elle tient à être plus rusée // si elle est plus rusée qu'ça elle peut mieux faire / et puis tout ça quoi / alors que // c'est pour ça et il avait / le Petit Chaperon Vert aussi il avait / dit qu'il serait plus rusé que le Petit Chaperon Rouge/

Pour contribuer au maintien du cadre coopératif, les élèves modalisent fréquemment leur propos au début de leur intervention comme dans l'exemple suivant :

Solène (43) : moi je suis quand même d'accord avec ça / mais d'un côté pas d'accord avec Charlotte / parce que[...]

Les élèves prennent ainsi acte de ce qui a été dit tout en présentant un avis différent. Ils sont donc capables de gérer l'émergence potentielle de phénomènes de sur-énonciation (Rabatel 2003). Cette complexification des énoncés marque leur positionnement dans l'interaction. Elle participe à la fluidité des échanges, à l'exploration de possibles, et à la complémentarité des points de vue.

Enfin, certains énoncés très segmentés sur un plan syntaxique comme celui de Tom :

Tom (29) : moi je suis plutôt d'accord avec Solène / mais / en fait / la / la fin// je l'imaginai pas trop comme ça / mais / je // pour c'que j'imaginai ch'savais pas trop quoi mettre / alors j'avais peur de /// que / ben de mal la lire ou que c'est pas clair / ;

sont cependant sans ambiguïté. Ce type d'énoncé souligne l'effort d'élaboration de l'explication qu'est en train d'entreprendre l'élève.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, le système de médiations mis en place incite les élèves à s'impliquer dans l'interaction. De ce fait, ils sont amenés à produire des énoncés plus longs et plus complexes à la fois pour prendre place et s'intégrer dans l'échange, ainsi que pour produire des commentaires.

b) Les conduites discursives utilisées par les élèves

Comme l'indique Sylvie Plane (2004) à partir d'une enquête²⁴² qu'elle a menée auprès d'un public d'enseignants en formation, la conduite argumentative est la conduite orale la plus souvent citée comme faisant partie des enseignables oraux sans que ce qu'elle recouvre soit clairement identifié. La focalisation des enseignants sur cette conduite discursive est compréhensible dans la mesure où le plus souvent tout échange en classe comprend une dimension argumentative, et cela d'autant plus dans le cadre d'un débat. Dans le modèle didactique du débat régulé, reprenant la définition de Plantin (1996)²⁴³, Dolz et Schneuwly (1998) privilégient la conduite argumentative agonale pour aborder une question controversée qui engage une prise de décision. Dans cette perspective, que l'un des interlocuteurs change d'avis ou déplace son point de vue apparaît comme un indice de défaite et non de fécondité de l'échange. En ce qui concerne le débat interprétatif littéraire, s'il y a bien, et les programmes le soulignent, nécessité d'un effort argumentatif pour résoudre des problèmes d'interprétation, l'argumentation n'a pas ici la même fonction : il n'y a pas obligation de disposer d'une réponse fermée à un problème et de s'en tenir à un point de vue. Il convient donc de ne pas s'en tenir à une vision réductrice voire stéréotypée de la conduite argumentative. Celle-ci dans un débat interprétatif littéraire s'apparente à un tâtonnement commun pour porter un jugement, se « faire une idée », elle a une visée heuristique et constructive.

D'autre part, les conduites discursives ne peuvent être indépendantes de l'objet que l'on manipule. Dans notre cas, il ne s'agit pas simplement d'idées à défendre, de faits à

²⁴² Enquête menée en 2000-2001 dans trois académies : Montpellier, Rennes et Poitiers auprès de 123 enseignants.

²⁴³ « L'interaction argumentative est définie comme une situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question ».

examiner, mais d'œuvre littéraire et d'écrits de travail qui ont leur propre matière. La nécessité de revenir au texte pour justifier un point de vue, de s'appuyer sur l'œuvre littéraire, amène les élèves, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Rabatel (2004) à « Argumenter en racontant ». Ainsi, dans les deux classes, les écrits de travail proposant des suites anticipées qui sont lues à voix haute constituent des séquences narratives.

Nous pouvons donc nous attendre à relever, dans les deux débats, des conduites discursives diversifiées qui interviennent dans la construction du commentaire des textes. Pour les distinguer nous nous appuyerons sommairement sur des critères linguistiques (présence de présentatifs, de connecteurs, d'une chronologie, d'un dialogue) et fonctionnels (simple rappel de faits ponctuels, récit, prise de position).

Dans la classe de l'enseignante débutante, les élèves utilisent fréquemment des conduites descriptives lorsqu'ils sont sollicités :

Mathieu (7) : c'est que // avec la pelle / il a / il a mis au placard le loup /

E (11) : y regardait la figure /

Lucie (40) : il brûle le loup / ;

ces énoncés ont pour fonction principale de paraphraser les textes lus en identifiant la ruse du Petit Chaperon Vert.

En dehors de la lecture des textes des élèves, on relève une séquence narrative dans l'interaction :

Gaëtan (59) : il aurait / il aurait pu faire un marché / tu laisses ta / la grand-mère / je t'apporte de la viande /

M (60) : faire un marché avec le loup //

E (61) : oui /

E (62) : j'te donne dix mille euros /

Cette amorce de récit permet aux élèves d'avancer un possible, elle a une visée argumentative heuristique.

On relève également une question qui a pour fonction d'exprimer une divergence d'avis et d'ébaucher une controverse :

Sébastien (46) : et la grand-mère elle travaillait ? / ;

Cette réfutation appelle une séquence argumentative.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, on ne trouve pas de conduites descriptives car les élèves ne s'engagent pas dans la reformulation de leur propre texte.

Par contre, comme dans le corpus de l'enseignante débutante, on retrouve des séquences narratives. Dans l'une d'elle, Tom qui a reproduit dans son texte le dénouement du conte source (et a donc produit une suite anticipée qui n'est pas en cohérence avec le premier acte), est invité par l'enseignant à imaginer une nouvelle suite :

M (32) : ouais / c'est à dire ? /

Tom (33) : ben qui / par exemple qui // qu'il entre / et qui / ch'sais pas moi que / le loup/hé bè/ il lui pose quelques questions et tout ça / et puis après une fois / une fois que / qu'elle a dit pourquoi tu as de grandes dents c'est pour mieux te manger / hé bè / ch'sais pas // que le loup reste comme ça// et qu'elle crie un homme ou un truc comme ça / et puis après qu'elle le tue en faisant euh .../

Ce récit permet à Tom de ne pas en rester à sa proposition initiale et de changer de posture, bien qu'il reste très allusif quant au dénouement. Cet énoncé a une valeur argumentative heuristique dans la mesure où il s'adresse d'abord à l'élève lui-même qui se formule, en quelque sorte, une objection.

Dans une autre séquence narrative, celle de Solène :

Solène (28) : [...]]'trouve que l'histoire elle est pas trop cohérente / parce que y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire / c'est juste tout simple / t'es malade / non / après il le mange et tout ça / y'a pas assez / y'a pas assez heu //de choses comme ça quoi / ;

le récit sert d'appui pour justifier une position.

Cependant, les élèves étant engagés à commenter les textes on remarque un effort d'élaboration des énoncés qui est marqué par la présence d'au moins un connecteur logique dans chacune des énoncés des élèves (majoritairement « parce que » quinze fois, « alors » et « mais » trois fois, « sauf » une fois). Ces énoncés, à dominante argumentative, n'ont pas uniquement pour fonction de valider la conformité des textes mais sont également une modalité d'appréhension de l'œuvre littéraire. Les séquences argumentatives portent en effet :

- sur la véracité que l'on peut attribuer aux paroles des personnages :

Solène (16) : mais m'sieur / Tom il a dit que c'était sûr qu'elle était rusée parce qu'elle l'avait dit / mais c'est pas sûr / parce que y'en a y disent ça / mais en fait / ils ne sont pas plus rusés que les autres /

Axelle (25) : moi je suis pas d'accord avec Charlotte / parce que c'est pas parce qu'elle dit qu'elle est rusée que // peut-être qu'elle dit ça rien que pour rassurer ses parents/

Jennifer (26) : moi je suis quand même d'accord avec Axelle/ parce que /elle peut // elle peut bien dire qu'elle est rusée pour se vanter /

- ou bien sur l'écart entre le conte source et l'horizon d'attente des suites anticipées :

Solène (10) : [...] elle revient un peu sur la première question / parce que heu / ben ils se méfiaient du loup les parents et elle // elle voulait / essayer de / aussi elle voulait essayer / le loup ne / ne la mange pas / et elle tient à être plus rusée // si elle est plus rusée qu'ça elle peut mieux faire /

Solène (28) : [...] y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire / c'est juste tout simple /

Tom (48) : [...] y'en a beaucoup qui ont fait des /// des trucs / des textes / avec écrit / avec heu / qui pense qu'elle est rusée et ils le disent / parce qu'ils le disent / si elle l'aurait pas dit / à mon avis / ça aurait changé/

Elles permettent alors d'approcher la notion de parodie.

c) L'enracinement des conduites discursives dans des mondes de référence

Les conduites discursives des élèves s'enracinent dans différents mondes de référence.

Dans la classe de l'enseignante débutante, les conduites descriptives s'alimentent principalement au travail scolaire, les textes écrits par les élèves. La divergence exprimée par Sébastien se fonde sur l'expérience personnelle et le monde du quotidien : les grands-mères ne travaillent pas. Elles n'ont pas non plus de marteau car elles ne bricolent pas. La séquence narrative quand à elle renvoie au monde du genre du conte dans lequel le thème du marché est un topos fréquent.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté les conduites s'alimentent,

- au conte source du Petit Chaperon Rouge :

Tom (33) : [...] / une fois que / qu'elle a dit pourquoi tu as de grandes dents c'est pour mieux te manger / hé bè / ch'sais pas // [...]

- à l'expérience de lecteur :

Solène (28) : [...] y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire / (ce n'est pas assez intéressant ?)

- à la pièce du Petit Chaperon Vert :

Solène (16) : Tom il a dit que c'était sûr qu'elle était rusée parce qu'elle l'avait dit / (la véracité des paroles d'un personnage)

Jennifer (26) : [...] elle peut // elle peut bien dire qu'elle est rusée pour se vanter / (les motivations du personnage)

- au genre du conte :

Tom (13) : moi / je dis que / ben ça irait p'têtre bien avec la fin / parce que / c'est / en général dans les contes quand on dit qu'on est plus rusé /c'est que / c'est plutôt sûr qu'elle l'est /

Shéhérazade (49) : ce que j'ai trouvé de bien dans le texte d'Aurore / c'est que son texte à elle / ça faisait un peu quand elle a dit / heu / ils / ils vécurent heureux pour toujours / ça faisait comme un conte /

- au genre théâtral :

Axelle (11) : [...] c'est que c'est une pièce de théâtre / alors c'est/ /il faut qu'elle mette les trucs entre parenthèses / ch'sais plus comment ça s'appelle /

Bien que cela ne soit pas explicite, la question de la dimension parodique de la pièce de théâtre semble perçue lorsqu'il est question de l'écart entre le conte source et l'horizon d'attente des suites anticipées.

Ces références situent plus clairement que dans la classe de l'enseignante débutante, l'échange dans le domaine de la lecture littéraire.

1.3.4 Synthèse 4 : Le genre, émergence d'un objet de discours

L'une des difficultés de caractérisation des genres oraux est de pouvoir les distinguer des interactions quotidiennes de la classe par des traits distinctifs. En effet, faire reconnaître le genre disciplinaire scolaire par l'enseignant et les élèves nécessite de rendre « visible » sa structure et sa composition et ce qu'il a permis ou n'a pas permis aux élèves de faire. La mise en regard de la forme prise par les objets de discours dans la classe des deux enseignants permet de dégager nettement deux espaces interactionnels spécifiques :

L'objet de discours			
		Enseignant débutant	Enseignant expérimenté
La structuration de l'interaction	Circulation de la parole et types d'enchaînement	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue maître-élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue maître-élève • Dialogue entre pairs
	Asymétrie et symétrie	<ul style="list-style-type: none"> • Échange asymétrique 	<ul style="list-style-type: none"> • Échange plus symétrique
L'espace langagier coopératif	Dialogue et polylogue	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue didactique : proposition-réponse-validation 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence du dialogue didactique • Cycles de conduites discursives polygérées
	Les aires de négociation	<ul style="list-style-type: none"> • Deux tentatives d'ouverture d'aires de négociation 	<ul style="list-style-type: none"> • Quatre aires de négociation qui correspondent aux cycles polygérés
Les conduites discursives	Longueur et degré de complexité des énoncés produits	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncés brefs, peu complexes, réactifs ou d'assentiment • Implication interactionnelle minimale 	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncés longs qui marquent une pensée en construction • Complexification des énoncés pour s'intégrer dans l'échange et commenter les textes
	Diversités des conduites discursives utilisées	<ul style="list-style-type: none"> • Conduites à dominante descriptive 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduites narratives et argumentatives dominantes
	Enracinement des conduites discursives dans un monde de référence	<ul style="list-style-type: none"> • Travail scolaire, expérience du quotidien, genre du conte 	<ul style="list-style-type: none"> • Conte source, pièce lue, expérience du lecteur, genre du conte et genre théâtral

Tableau n° 18 – Le genre, émergence d'un objet de discours dans les classes des deux enseignants observés.

1.3.5 Comment le genre se constitue-t-il en objet de discours ?

Selon l'orientation de l'action langagière commune soutenue par un système de médiations de l'échange et la convergence des attentes réciproques du maître et des élèves pour éclairer le contrat didactique de la séance, il y a une plus ou moins grande congruence entre le débat qui se déroule dans des conditions ordinaires en classe et le modèle descriptif didactique que nous avons élaboré. De même, dans la perspective du concept de genre, l'objet de discours qui se construit au cours du débat ne saurait être appréhendé comme une combinaison absolument libre des formes de la langue. Des conditions dans lesquelles le débat interprétatif littéraire devient un outil d'enseignement/d'apprentissage dépend également la forme que prend l'interaction en tant qu'objet de discours.

a) Structure de l'interaction et espace langagier coopératif

Du fait du rôle central de l'enseignante débutante dans l'interaction, les enchaînements des énoncés entre les différents interlocuteurs se font par son intermédiaire. L'interaction prend le plus souvent la forme binaire d'un dialogue entre l'enseignant et un élève qui débouche sur un schéma asymétrique de distribution et d'évaluation de la parole. La construction de ce dialogue s'organise autour de l'unité discursive type : question-réponse-validation, l'enseignante débutante garantissant de fait une égalité entre les élèves. Cette structure type n'est bousculée que par deux fois, lorsque des élèves tentent d'amorcer un cycle de négociation s'emparant ainsi des enjeux du débat. Une aire de négociation entre pairs ne peut pourtant se développer, l'enseignante maintenant l'asymétrie de l'échange et conservant l'initiative des propositions et des validations. Aussi cette forme interactionnelle ne se différencie pas nettement des interactions les plus courantes qui se déroulent dans le cadre scolaire.

On retrouve la structure type asymétrique du dialogue entre un enseignant et un élève au début de l'échange dans la classe de l'enseignant expérimenté. Cependant, au cours de l'interaction cette structure se modifie. À l'échange : question-réponse-validation se substitue un autre schéma interactionnel. L'enseignant, modulant sa place, donne la possibilité aux élèves de s'engager dans des cycles d'échanges polygérés qui instaurent une symétrie relative dans les rapports de place. Au cours de ces cycles, les élèves prennent la

parole sans être directement sollicités par le maître et coopèrent pour socialiser leurs hypothèses de lecture et interroger des significations.

Deux des enjeux principaux du débat interprétatif littéraire sont la prise de parole publique et l'élaboration des significations entre pairs. Ils nécessitent une modulation de la place de l'enseignant, qui n'est plus en position frontale, qui puisse permettre une relative symétrie des échanges. Cette symétrie modifie la situation ordinaire des échanges en classe et la structure de l'interaction. Se mettent en place des cycles de discours polygérés co-construits qui favorisent la négociation entre pairs. Ces cycles apparaissent alors comme des unités discursives caractéristiques du genre du débat.

b) Conduites discursives

Les structures types d'échanges dégagées dans chacune des classes sont composées de conduites discursives en parties prédéfinies par le genre dans lequel elles s'inscrivent, en l'occurrence pour le débat interprétatif littéraire des conduites argumentatives afin de résoudre des problèmes d'interprétation et des conduites narratives qui s'alimentent aux œuvres littéraires. Les énoncés des conduites discursives portent en outre la trace de l'élaboration de la pensée des élèves.

Les énoncés les plus longs du corpus de la classe de l'enseignante débutante sont à mettre à l'actif de cette dernière car elle lit les textes et les reformule pour les expliciter prenant elle-même en grande partie en charge le travail langagier des élèves. Pour accuser réception ou réagir à un propos de l'enseignante, les élèves n'ont besoin que d'une implication minimale qui ne les engage pas dans un travail d'élaboration langagier. L'activité de reformulation des ruses étant prégnante, les élèves utilisent majoritairement des conduites discursives descriptives. Celles-ci sont logiquement enracinées dans le travail scolaire d'écriture des suites anticipées.

Les cycles de discours polygérés offrent aux élèves un espace de parole qui leur donne la possibilité de s'impliquer et de développer des énoncés longs et complexes qui ont une double fonction : l'intégration de l'interlocuteur dans l'échange et la construction d'un commentaire. Les élèves n'utilisent pas de conduites discursives descriptives mais majoritairement des conduites narratives et argumentatives qui s'alimentent au monde de la littérature.

La possibilité pour les élèves de développer des compétences langagières suppose un espace de parole suffisant qui les incite à s'impliquer dans l'interaction pour élaborer des conduites discursives. Au genre du débat se rattachent principalement des conduites argumentatives mais aussi narratives que nécessitent les retours au(x) texte(s) constitutifs de l'activité d'interprétation. Ces conduites prennent une fonction spécifique dans le genre scolaire disciplinaire : l'argumentation a une visée heuristique et constructive tandis que la narration participe aux mécanismes d'argumentation.

Ces conduites et leur alimentation au monde de la littérature sont en adéquation avec les attentes prédéfinies par le genre scolaire disciplinaire du débat. En outre, elles portent traces des apprentissages en cours des élèves.

1.4 La mise à l'épreuve du genre, les productions langagières

Le cours, évènement oralo-graphique (Bouchard, 2005) peut comprendre différentes productions langagières orales mais aussi écrites. À ce moment de la séquence, dans laquelle s'inscrit le débat interprétatif littéraire, quatre objets textes peuvent être mis en relation, l'œuvre littéraire lue, deux écrits de travail support de la tâche langagière et disciplinaire : le résumé de la séance 1 et la suite anticipée de la séance 3 produits en amont de la séance observée, et le débat lui-même à la séance 4, qui s'alimente à la fois à la lecture et aux écrits de travail des élèves, traces de leur réception de l'œuvre.

1.4.1 Les écrits de travail

Le travail de lecture littéraire de chaque élève dans un groupe classe et les postures de lecture qu'il peut adopter sont souvent choses délicates à apprécier. Des textes rédigés par les élèves peuvent avoir une fonction d'écrits de travail : ils sont alors considérés comme des traces transitoires, qui ne sont pas forcément communicables, et qui font état, à un moment donné, du mouvement de la pensée des élèves ou impulsent une dynamique interprétative en attirant l'attention sur un problème de lecture. Deux types d'écrits de travail ont été rédigés lors de cette séance : un écrit témoin, le résumé, et un écrit propositionnel, la suite anticipée.

a) Les écrits témoins

A la suite de la lecture du premier acte, les élèves ont été invités à écrire un court texte leur demandant de résumer le début du récit. La sélection des cinq textes²⁴⁴ qui suivent rendent compte de différents niveaux explicatifs et témoignent de la première réception du texte.

Shéhérazade : C'est l'histoire d'un Petit Chaperon Vert qui habite dans la célèbre maison du Petit Chaperon Rouge avec sa mère et son père. Un jour, elle part chez sa grand-mère pour lui apporter une galette et un petit pot de beurre.

Dorian : C'est l'histoire du Petit Chaperon Vert qui revient de l'école. Sa mère lui a préparé une galette et un petit pot de beurre. La mère du Petit Chaperon Vert lui dit : « Va apporter ce pot de beurre et cette galette à mère-grand. » Le Petit Chaperon vert dit : « je ne ferai pas comme le Petit Chaperon Rouge, je suis plus rusée. »

Sabria : C'est l'histoire du Petit Chaperon Vert. Ils habitent dans la maison du Chaperon Rouge. La mère du Chaperon Vert lui demande d'aller chez la grand-mère pour lui donner une galette et du beurre. Elle dit aussi que si elle rencontrait le loup dans le lit, elle partirait. Cette histoire ressemble à celle du Chaperon Rouge.

Solène : C'est l'histoire d'un petit Chaperon Vert qui loge dans la maison où habitait le Petit Chaperon Rouge. Le père et la mère du Petit Chaperon Vert disent tout le temps qu'il se passe des choses extraordinaires, des choses que vivait le Petit Chaperon Rouge. Puis à la fin de l'histoire, le Petit Chaperon Vert fait comme le Petit Chaperon Rouge. Il va chez sa grand-mère lui amener une galette et un petit pot de beurre.

Noémie : C'est la même histoire que le Petit Chaperon Rouge sauf que c'est l'histoire du Petit Chaperon Vert. Le Petit Chaperon Vert est plus rusée que le Petit Chaperon Rouge. Le Petit Chaperon Vert est une pièce de théâtre. Ceux qui jouent la pièce

²⁴⁴ L'orthographe en a été révisée

sont : le père du Petit Chaperon Vert, la mère du Petit Chaperon Vert, le Petit Chaperon Vert.

Shéhérazade en reste à un simple récit, elle ne « décolle » pas du texte qu'elle résume brièvement dans sa littéralité, elle ne le situe pas par rapport au conte source. Dorian utilise également uniquement une modalité narrative comme Shéhérazade et recourt à la citation en rapportant les paroles de deux personnages. Ce dialogue entre le Chaperon et sa mère lui permet d'évoquer implicitement la relation avec le conte originel et une différenciation possible de la chute.

Sabria tout en conservant une importante partie narrative, mentionne explicitement une analogie avec le Petit Chaperon Rouge : c'est une histoire qui lui « ressemble ». Elle ne dépasse cependant pas ce constat. Solène distingue les deux récits en singularisant par l'usage d'un indéfini : « c'est l'histoire d'un Chaperon », l'histoire qui vient d'être lue d'avec l'histoire du Chaperon Rouge que tout le monde connaît. Elle a repéré l'élément déclencheur de la parodie, la répétition insistante concernant la similitude des situations.

Enfin, Noémie se place uniquement sur un plan explicatif. Elle note le genre : une pièce de théâtre et nomme les personnages (en confondant d'ailleurs la notion de personnage et celle d'acteur), l'analogie entre les deux histoires et indique le trait distinctif du Petit Chaperon Vert vis-à-vis de son homologue, son caractère rusé.

Suite à la première séance, on remarque donc une très grande hétérogénéité dans la restitution par les élèves de ce que peut être cette histoire. Ces restitutions, que nous avons essayé de graduer pour marquer les éléments caractéristiques du texte et des lieux possibles d'interprétation, font état de l'actualisation du texte par les élèves avant que la question du rapprochement systématique de cette saynète avec le conte de Perrault n'ait été envisagée²⁴⁵. Si globalement l'analogie avec une référence connue est bien identifiée par les lecteurs et si certains d'entre eux ont localisé des éléments constitutifs de l'écriture du texte tel que le genre, le caractère du Petit Chaperon Vert, les répétitions suspectes, une autre clôture textuelle possible ; la visée parodique du texte, quant à elle, ne semble pas perçue par ces lecteurs encore trop naïfs.

²⁴⁵ A travers le repérage et la tentative d'explication du mot coïncidence dans la seconde séance.

b) Les suites anticipées

Dans la seconde séance, les élèves se sont interrogés sur le sens de la présence de tant de coïncidences et sur le décalage existant entre ce que savent les parents, qui semblent parfaitement pressentir les événements qui vont se dérouler ; et ce qu'ils font, laisser partir leur fille en connaissant les risques qu'elle encourt. De plus, le personnage du Petit Chaperon Vert, à la toute fin de l'acte, rassure ses parents en indiquant qu'elle ne se fera certainement pas manger par le loup car elle est bien plus rusée que le Petit Chaperon Rouge, et a une idée. Ainsi, cette séance s'achève par l'évocation d'un faisceau de conjonctures.

L'activité d'écriture proposée, imaginer la ruse que va utiliser le Petit Chaperon Vert, est un écrit propositionnel destiné à recueillir des possibles subjectifs tout en se conformant aux règles narratives édictées par le premier acte de la saynète. Dans le cadre d'une dynamique interprétative, c'est également un texte intermédiaire sur lequel portera la confrontation des différents points de vue des élèves.

L'enseignante débutante a lu cinq suites anticipées lors du débat : ceux de Clément (6), Mathias (17), Sébastien (32), Leïla (39) et Lucie (43). Les cinq textes proposent bien une fin différente du Petit Chaperon Rouge puisque le Petit Chaperon Vert est épargnée par le loup. Clément, Leïla et Lucie imaginent la fin brutale de l'animal frappé par une pelle, un marteau ou brûlé sans que l'héroïne ne fasse preuve d'aucune ruse. Sébastien respecte le caractère du personnage qui use bien d'un subterfuge pour démasquer le loup en lui demandant son âge. Mathias, délaissant la fillette, s'attache au personnage du loup, qui après avoir mangé la grand-mère, lit le conte des frères Grimm²⁴⁶ et préfère finalement décamper. Bien qu'il y ait ici une rupture de point de vue, c'est dans ce texte que la visée parodique est la plus perceptible.

L'enseignant expérimenté a retenu trois textes : ceux de Féridé (8), de Tom (18), et d'Aurore (45). Tom raconte une fin identique à celle du Petit Chaperon Rouge. Féridé poursuit l'analogie entre les deux récits en citant la fin du conte originel jusqu'au moment où le loup prononce sa dernière réplique : « c'est pour mieux te manger ». Le Petit Chaperon Vert se sauve alors et pousse le loup dans l'eau. Elle a donc bien respecté la

²⁴⁶ Dans la version des frères Grimm le Petit Chaperon Rouge et sa grand-mère sont sauvées par un chasseur, tandis que la version de Perrault s'achève brutalement.

similitude des intrigues et l'annonce d'une fin différente mais n'a pas conçu de stratagème. L'histoire d'Aurore fait intervenir deux personnages qui connaissent tous deux le conte de Perrault mais ne s'affrontent pas. Le Petit Chaperon Vert retourne chez elle et le loup meurt de faim. Seule une joute verbale :

Le Loup : Je vois que tu es plus rusée que le Petit Chaperon Rouge.

Le Petit Chaperon Vert (contente) : Je suis ravie de pouvoir l'entendre.

Le loup : Merci, mais tu ne dureras pas éternellement ;

fait poindre la parodie.

Globalement, on peut juger que les propositions des élèves de la classe de l'enseignante débutante sont davantage conformes aux attentes des enseignants en regard de l'engagement des élèves dans un parcours interprétatif entrepris.

1.4.2 Le texte dialogal du débat

Dans la classe de l'enseignante débutante, en dehors des séquences consacrées à l'objection formulée au fait qu'une grand-mère puisse posséder un marteau et au topos du marché, le texte dialogal du débat se réduit pratiquement à la lecture et à la reformulation des suites anticipées.

Les quatre cycles polygérés conjointement par les élèves de la classe de l'enseignant expérimenté vont permettre d'élaborer de nouveaux textes co-construits par plusieurs interlocuteurs. Parmi ceux-ci, le troisième cycle est central dans l'enjeu de l'interaction. C'est le plus long et celui qui est polygéré par le plus d'interactants. Il commence comme le premier cycle par une invitation à formuler une opinion sur le texte lu qui se termine ici de manière identique au Petit Chaperon Rouge «... *et il saute sur le Petit Chaperon vert et le mangea* ». On peut penser qu'il entre dans la stratégie de l'enseignant de présenter un texte dont la fin n'est pas cohérente afin de faire réagir les élèves :

M (19) : ah / alors / qu'est-ce que vous pensez de cette fin / hein / Florian ? /

Florian (20) : ben euh / c'est / ça va / oui ça va avec le début mais / mais elle est pas plus rusée / elle est pas plus rusée /

M (21): Charlotte /

Charlotte (22) : c'est c'est / c'est pas cohé ... / c'est pas co ... /

M (23) : hérent /

Charlotte (24): cohérent avec le début de l'histoire / parce qu'elle dit qu'elle est rusée là / et là elle est pas du tout rusée parce qu'elle se fait manger /

Axelle (25): moi je suis pas d'accord avec Charlotte / parce que c'est pas parce qu'elle dit qu'elle est rusée que / peut-être qu'elle dit ça rien que pour rassurer ses parents /

Jennifer (26): moi je suis quand même d'accord avec Axelle parce que /elle peut / elle peut bien dire qu'elle est rusée pour se vanter /

Bircam (27) : peut-être que / parce que c'est pas beaucoup pareil / mais un petit peu c'est pareil / parce que c'est un peu différent parce que / elle avait dit que j'ai une idée / mais heu / pas pour / pour pas se faire manger /

Solène (28) : moi je suis d'accord avec Axelle et Jennifer / que / elle dit que / qu'elle est rusée / mais en fait elle est pas rusée / mais aussi je trouve que l'histoire elle est pas trop cohérente / parce que y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire / c'est juste tout simple / t'es malade / non / après il le mange et tout ça / y'a pas assez / y'a pas assez heu de choses comme ça quoi /

Tom (29) : moi je suis plutôt d'accord avec Solène / mais / en fait / la / la fin je l'imaginai pas trop comme ça /mais je / pour ce que j'imaginai je savais pas trop quoi mettre /

Florian avance pourtant que cette fin est cohérente mais constate que le personnage n'est pas rusé revenant sur la thématique du cycle précédent. Charlotte reprend la question initiale de la cohérence indiquant que ce texte pose un problème puisqu'à la fin le personnage se fait manger. Elle met en relation les deux notions évoquées, à savoir le caractère du personnage et la clôture du texte. Les intervenants suivants, Axelle, Jennifer, Bircam, Solène, puis Tom, vont se positionner par rapport à cet argument et à l'interlocuteur précédent. Axelle et Jennifer justifient la plausibilité de la fin du texte de Tom en remettant en doute la certitude que le Petit Chaperon Vert est bien rusée, il peut dire ça « *pour rassurer ses parents* », « *pour se vanter* ». Bircam propose une solution

médiane marquée par un mouvement alternatif qui n'est pas pris en compte par Solène qui réenchaîne sur les interlocutrices précédentes. Elle synthétise la négociation d'une part en reprenant à son compte les propos d'Axelle et de Jennifer, d'autre part en retenant la proposition de Charlotte pour laquelle elle avance un nouvel argument. Le texte ne serait pas cohérent « *parce que y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire* ». Tom prend acte du cycle de négociation en indiquant son accord avec ce qui a été dit et en justifiant sa production par des facteurs externes au texte.

Ainsi, de proche en proche, se tisse un texte dialogal dans lequel les apports de chacun des élèves sont repris, modifiés, incorporés.

1.4.3 Les outils langagiers de tissage du texte dialogal

Le tissage des cycles polygérés nécessite la mise en œuvre de nombreux outils langagiers par les élèves. Certains de ces outils entretiennent des « liens privilégiés avec le débat : la réfutation, la modalisation, la reformulation, etc. » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 168-169). Si on analyse le troisième cycle qui vient d'être présenté, il est possible de relever différentes marques langagières qui rendent visibles le travail d'élaboration collectif du discours. Nous trouvons des exemples de :

- Réfutation :

Charlotte (22) : c'est c'est / c'est pas cohé ... / c'est pas co ... /

M (23) : hérent /

Charlotte (24): cohérent avec le début de l'histoire / parce qu'elle dit qu'elle est rusée là / et là elle est pas du tout rusée parce qu'elle se fait manger /

La réfutation remet en cause une position, en l'occurrence ici la cohérence du texte lu avec l'acte I, et justifie par un argument, introduite par la conjonction parce que, la position de l'interlocuteur. La justification se fait ici en cascade, un premier argument étant lui-même justifié par un second argument. L'utilisation de la conjonction de subordination causale parce que est le moyen quasi exclusif employé par les élèves pour introduire un argument. La réfutation peut être présentée en deux temps, l'interlocuteur exprime d'abord

un certain accord, puis marque son désaccord. Accord et désaccord ne se situe pas alors sur un même plan :

Florian (20) : ben euh / c'est / ça va / oui ça va avec le début mais / mais elle est pas plus rusée / elle est pas plus rusée /

Les marques langagières de la réfutation sont ici nombreuses notamment les formes négatives et l'usage de la conjonction de coordination mais.

- Modalisation :

Au cours des cycles de négociation, la modalisation devient un principe de fonctionnement de l'échange qui en souligne la symétrie et le fluidifie. Elle permet de ne pas s'engager dans un rapport conflictuel mais de reconnaître la position d'autrui sans renoncer à avancer la sienne propre :

Axelle (25) : moi je suis pas d'accord avec Charlotte / [...]

Jennifer (26) : moi je suis quand même d'accord avec Axelle / [...]

Bircam (27) : peut-être que / parce que c'est pas beaucoup pareil // mais un petit peu c'est pareil / [...]

Solène (28) : moi je suis d'accord avec Axelle et Jennifer / [...] **mais**

Tom (29) : moi je suis plutôt d'accord avec Solène / **mais / en fait** / [...]

L'utilisation très fréquente dans l'ensemble de l'interaction de la locution « *d'accord* » a une même fonction. Elle est une imitation d'une conduite verbale du maître qui l'utilise pour signaler qu'il sollicite l'adhésion des élèves à son propos ou qu'il prend bien en compte la parole de l'élève sans porter un jugement sur ce qui est dit.

- Reformulation :

La reformulation des propos d'autrui est une marque d'écoute réciproque et d'intercompréhension. La reformulation se fait rarement à l'identique. Elle est une forme d'appropriation d'un énoncé, sur lequel très souvent vient se greffer une idée complémentaire :

Axelle (25): moi je suis pas d'accord avec Charlotte / parce que c'est pas parce qu'elle dit qu'elle est rusée que / peut-être qu'elle dit ça rien que **pour rassurer ses parents** /

Jennifer (26): moi je suis quand même d'accord avec Axelle parce que /elle peut / elle peut bien dire qu'elle est rusée **pour se vanter** /

On peut donc constater que élèves de la classe de l'enseignant expérimenté utilisent les outils langagiers propres au genre du débat dans les cycles polygérés. Dans le reste du corpus, que ce soit la classe de l'enseignant expérimenté ou la classe de l'enseignant débutant, les élèves n'utilisent pas les outils langagiers du débat dans les échanges maître-élève.

1.4.4 Les postures de lecture littéraire

Les concepts de genre méga-outil et de lieu d'intervention didactique, utilisés pour décrire le débat interprétatif littéraire prennent en compte la dimension interactionnelle du genre oral mais également d'autres formes de productions langagières que nous avons présentées. En effet, le débat qui n'est qu'un moment de la séance et de la séquence, s'appuie sur l'ensemble des activités menées en amont et prend sa place dans l'architecture globale d'une lecture littéraire. La lecture, les écrits de travail, préparent et viennent nourrir les échanges oraux. D'où l'importance d'une articulation entre les différentes productions langagières qui suscite l'adoption d'autres postures pour appréhender l'œuvre littéraire. La production de ces différents textes est à mettre en rapport avec les enjeux disciplinaires du débat.

a) Les phases/postures projetées

Dans les séances présentées, les productions langagières peuvent être rattachées à diverses phases de lecture.

Le premier écrit de travail (séance 1), le résumé de l'acte I de la saynète, a pour objectif de faire un premier état de la réception de l'œuvre. La consigne est suffisamment vague pour que cet écrit corresponde soit à une phase d'investissement psycho-affectif lorsque l'élève-lecteur se contente (mais on ne lui en demande pas plus) de reformuler le premier acte sous forme de récit, soit à une première phase de décentration, plus analytique, lorsque l'élève-lecteur utilise ses savoirs de lecteur pour commenter le texte.

Le second écrit de travail (séance 3), l'écriture d'une suite anticipée, qui intervient après une première problématisation de la pièce à travers la thématique des coïncidences et une lecture dramatisée (séance 2), est un écrit d'invention. Il a pour objectif une interprétation créatrice de l'œuvre littéraire. Il garde des traces de la lecture et du mode d'appréhension du texte, et en configure des éléments (la qualité du personnage, le dénouement attendu, etc.). Cet écrit peut être mis en lien avec une phase de décentration analytique, si sont réutilisés des procédés d'écriture par exemple ; ou avec une phase d'implication distanciée puisqu'il s'agit à la fois de faire vivre des personnages et une histoire, tout en prenant une distance suffisante pour faire jouer les mécanismes du texte qui doit se conformer au déroulement du conte source tout en étant différent.

Le débat (séance 4), qui porte sur la justification des dénouements proposés, a pour objectif premier de donner une place à la lecture et à l'interprétation singulière d'un élève et de la socialiser pour qu'elle puisse être légitimée par le groupe classe. Cette légitimation amène à interroger les effets des textes produits par les élèves en fonction des effets programmés par le début de la pièce. Il correspond alors à une phase d'implication distanciée, l'échange portant sur les propres textes des élèves et sur la façon dont ils se sont emparés des mondes du texte, de ses références explicites à un conte traditionnel et de sa dimension parodique, visant à la fois des compétences cognitives et culturelles.

La prévision de ces phases attendues donne la possibilité aux élèves d'adopter différentes postures mais ne peut en rien laisser présager que les élèves s'en saisissent effectivement.

b) Les déplacements de posture

L'un des enjeux du débat interprétatif littéraire à l'école primaire consiste à privilégier la possibilité pour un élève d'adopter différentes postures de réception allant de l'adhésion totale à une distanciation culturelle ou éthique. Nous prenons la précaution d'ajouter que ce qui est important n'est pas de prendre le plus de distance possible pour analyser l'œuvre littéraire, d'autres activités de lecture ont leur place à l'école, mais d'avoir la capacité de faire varier ce rapport de distance aux œuvres en fonction de tâches scolaires ou d'un projet de lecture, de se déplacer d'une posture à l'autre. Sur ce point, les productions langagières oralo-graphiques renseignent sur les modalités de réception et d'appropriation des élèves de l'œuvre littéraire.

Les résumés, écrits témoins d'une première réception du texte avant que le travail de lecture littéraire ne soit encore véritablement engagé, montre l'hétérogénéité initiale des postures de lecture, d'une lecture d'identification (Shéhérazade-classe de l'enseignant expérimenté), à des lectures plus décentrées (Dorian-classe de l'enseignante débutante- utilise le dialogue, Sabria-classe de l'enseignant expérimenté- fait référence au conte source), voire d'implication distanciée qui problématise déjà le texte (Solène-classe de l'enseignant expérimenté-, et Noémie-classe de l'enseignante débutante-, repèrent la répétition des mêmes événements dans deux histoires a priori différentes).

Les écrits d'invention, placés dans la troisième séance, montrent nettement un déplacement des postures de lecture des élèves dont le texte a été lu dans la classe de l'enseignante débutante. Les cinq textes proposent un dénouement dans lequel le Petit Chaperon Vert n'est pas mangée. Deux textes proposent un subterfuge. Enfin l'un des textes s'inscrit nettement dans le genre de la parodie, le loup lisant le conte source. Dans la classe de l'enseignant expérimenté ce déplacement de posture est moins significatif. Un élève reste fasciné par le conte source et ne propose pas une fin différente, deux textes proposent un dénouement différent sans indiquer véritablement de stratagème ni entrer dans le monde de la parodie.

La participation à l'interaction du débat elle-même doit donner l'occasion de rendre compte de ces postures singulières au groupe classe et de permettre à des élèves, à travers les échanges, de déplacer leur posture de lecture, de changer en échangeant.

Dans la classe de l'enseignante débutante, le système de médiations mis en place et la compréhension de la tâche disciplinaire par les élèves ne les conduit pas à s'engager dans une activité réflexive : les élèves sont invités à raconter leur histoire et n'ont pas à effectuer

de changement de posture. Les deux séquences d'interventions susceptibles d'enclencher un processus interprétatif (Sébastien, 44-53 ; Gaëtan, 59-64) ne peuvent s'intégrer dans le tissu des échanges balisés par les lectures de l'enseignante et son questionnement.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté les cycles polylogal de négociation sont propices à la mise en rapport des différentes expériences de lecture et aux déplacements de posture. L'exemple le plus frappant en est le troisième cycle, dont le texte a été analysé. Tom est amené à déplacer sa posture d'empathie totale au conte source dont il n'a pu se démarquer à l'écrit (une explication de cette empathie pouvant être attribuée à l'insécurité de la tâche d'écriture d'invention). Il conclut le cycle en prenant en compte les commentaires qui viennent d'être formulés. Ce consentement sert de levier à l'enseignant pour demander à l'élève de faire une autre hypothèse de dénouement, récit qui témoigne d'une première décentration. D'autre part, la forte participation dialogique critique de sept élèves dans ce cycle traduit un haut niveau d'engagement significatif d'une implication distanciée et de la construction d'un jugement.

1.4.5 Synthèse 5 : Le genre, les productions langagières

Les productions langagières			
		Enseignant débutant	Enseignant expérimenté
Les textes du débat	Les écrits de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Très grande hétérogénéité des restitutions dans les deux classes (résumé) 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Productions qui montrent un engagement dans le parcours interprétatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Productions partiellement en retrait du parcours interprétatif
	Le texte dialogal du débat	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de tissage d'un texte dialogal 	<ul style="list-style-type: none"> • Tissage d'un texte dialogal qui incorpore les paroles de différents élèves
	Les outils langagiers du tissage		<ul style="list-style-type: none"> • réfutation • modalisation • reformulation
Les postures de lecture littéraire	Les phases/postures projetées	<ul style="list-style-type: none"> • Les phases/postures d'identification, de décentration et d'implication distanciée sont projetées en relation avec les productions langagières 	
	Les déplacements de posture	<ul style="list-style-type: none"> • Déplacements de postures du premier au second écrit de travail • Déplacements de postures moins significatifs dans le débat 	<ul style="list-style-type: none"> • Déplacements de postures peu significatifs du premier au second écrit de travail • Déplacements de postures plus significatifs dans le débat

Tableau n° 19 – Les productions langagières.

1.4.6 Quels sont les textes produits ? Répondent-ils aux enjeux du genre ?

L'interaction en classe, dans le cadre du genre du débat interprétatif est un phénomène oralo-graphique. Les différentes productions langagières écrites ou orales produites par les élèves dérivent de l'œuvre littéraire ou invitent à y revenir dans un mouvement dialectique. Le débat oral lui-même s'alimente à l'œuvre en cours de lecture et aux écrits de travail avant de nourrir à son tour la lecture et éventuellement d'autres écrits de travail. Les textes des productions langagières sont également des textes à lire, susceptibles d'ouvrir à l'enseignant des fenêtres d'investigation.

a) Les textes du débat

Les textes écrits ont un statut spécifique d'écrits de travail, ils ne sont pas évalués et ne visent pas explicitement (bien que cela ne soit pas stricto sensu une restriction) des compétences scripturales. Traces d'un état, ils rendent en partie visibles les lectures invisibles et sont un moyen pour les élèves de rendre compte de leur lecture. On retrouve la même grande hétérogénéité des résumés dans les deux classes. Hétérogénéité somme toute consubstantielle à l'hétérogénéité de toute classe puisqu'ils ont été produits dans la première séance avant que ne s'engage le travail interprétatif. Ils montrent, dès le début de la lecture, que la réception d'un même texte est différente d'un élève à l'autre et que ces derniers adoptent une gamme variée de postures de l'identification à, déjà, l'implication distanciée. Les seconds textes, qui font suite à plusieurs étapes de travail devraient permettre une plus grande distanciation. Cela paraît le cas dans la classe de l'enseignante débutante au regard des textes lus en classe. Dans la classe de l'enseignant expérimenté, cette mise à distance de l'œuvre littéraire, du moins dans les textes présentés, apparaît avec moins d'évidence. C'est donc surtout lors du débat oral que les différences entre les deux classes sont les plus palpables. Alors que dans la classe de l'enseignante débutante il est difficile de tisser un texte dialogal, dans la classe de l'enseignant expérimenté le tissage de ce texte révèle l'investissement des élèves et leur activité réflexive. C'est pendant ce moment d'échange que les élèves sont amenés à prendre des postures d'implication distanciée et à utiliser des outils langagiers propres au genre.

b) Textes et postures de lecture littéraire

Nous constatons que dans les deux classes, la production de textes à différents moments de la séquence, donne l'occasion aux élèves d'adopter différentes postures ce qui correspond bien aux phases projetées et aux enjeux du genre. Cependant, la distanciation vis-à-vis de l'œuvre littéraire est surtout perceptible dans le travail individuel des élèves dans la classe de l'enseignante débutante alors que, dans la classe de l'enseignant expérimenté, c'est le moment collectif d'échange qui permet aux élèves de dépasser la phase d'investissement psycho-affectif.

Ainsi, c'est dans le débat oral que l'enseignant expérimenté incite les élèves à coopérer pour qu'ils déplacent leur posture de lecture alors que l'enseignante débutante ne se saisit pas de cet espace pour aider les élèves à effectuer ces déplacements.

Le rôle des textes produits en classe ne peut se réduire à simplement témoigner de la posture de lecture des élèves, ils doivent être un moyen pour les élèves de se déplacer d'une posture à l'autre, et d'acquérir les outils langagiers pour avoir le pouvoir de le faire. De ce point de vue, nous pouvons considérer que le débat oral a un rendement faible en termes d'apprentissage dans la classe de l'enseignante débutante, alors que ce rendement est beaucoup plus important dans la classe de l'enseignant expérimenté.

1.5 Conclusion

La mise à l'épreuve du modèle descriptif didactique que nous avons élaboré à partir des principes de légitimité, de pertinence et de solidarité, nous a permis de rendre compte de deux séances de débat littéraire interprétatif et d'ainsi valider nos catégories d'analyse. L'incarnation de notre modèle théorique dans des pratiques ordinaires de débat nous a conduits à mieux cerner ses contours à partir de ses composantes génériques disciplinaires et langagières.

Les composantes génériques disciplinaires ont été présentées à partir du modèle descriptif didactique. Le dispositif de la séquence, proposé aux deux enseignants à l'identique afin d'avoir des situations d'enseignement comparables, n'a pas fait l'objet de notre étude car les enseignants n'ont pas eu à effectuer de choix ni à dévoiler leurs intentions. Mais il a contribué à la contextualisation de l'activité langagière. Notre analyse et les différences observées dans les deux classes font apparaître que les composantes génériques disciplinaires sont des conditions nécessaires mais non suffisantes à la mise en œuvre de débats interprétatifs littéraires : le dispositif ne se suffit pas à lui-même pour orienter l'activité de l'enseignant et des élèves et garantir la prise en compte des enjeux du genre scolaire disciplinaire, d'où l'importance et le rôle déterminant des composantes génériques langagières. En effet, on ne peut se contenter d'en rester à un discours sur la technique de débat, c'est l'agir en situation qui permet d'actualiser le dispositif et de le faire vivre.

La comparaison effectuée entre les séances menées par une enseignante débutante et un enseignant expérimenté montre un certain nombre de points communs qui indiquent que les enseignants identifient bien un contexte discursif spécifique défini par le genre. Ils

utilisent en partie des conduites langagières communes pour organiser les échanges avec les élèves : ils ont tous deux le souci de faire parler les élèves et les sollicitent, leur volume de tours de paroles est équivalent, ils engagent la tâche disciplinaire et langagière par des lectures, ils guident les élèves par des questions, ils ouvrent et clôturent l'échange. Ces apparentes similitudes recouvrent en fait des différences dans l'activité langagière qui se déroule dans les deux classes et une plus ou moins grande congruence entre celle-ci et le modèle du débat en tant qu'outil d'enseignement/apprentissage, objet de discours et texte témoignant de l'activité interprétative des élèves.

Les différences entre expérimenté et débutant paraîtraient surtout concerner le système de médiation qui est révélateur de leurs intentions. Si tous deux cherchent à faire parler les élèves, il s'agit pour l'enseignante débutante de réduire l'imprévisibilité des échanges et de créer un espace interactif sécurisé, alors que l'enseignant expérimenté cherche surtout à créer un espace interactif sécurisant pour les élèves. Il est attentif à la compréhension de la tâche, les encourageant à prendre des risques, pose des règles du jeu. Ces différences concernent également la modulation de la place de l'enseignant au cours de l'interaction. L'enseignant expérimenté module sa place et gère l'interaction de façon à ce que puisse s'ouvrir des espaces langagiers coopératifs. De son côté, l'enseignante débutante s'attribue un rôle central en cherchant à faire participer les élèves et à vérifier leur compréhension des textes lus. En conservant l'initiative de l'échange, elle ne permet pas que puisse s'exprimer des positions dissensuelles qui deviendraient des enjeux du débat. Le système de médiations et la modulation de la place de l'enseignant contribuent à la construction d'un cadre coopératif, et de fait, ce ne sont donc pas les mêmes conduites discursives qui sont sollicitées dans les deux classes.

En outre, ces gestions de l'activité langagière confèrent des significations différentes à ce qui était dans le dispositif une même séance. Dans la classe de l'enseignante débutante, l'orientation de l'activité modifie le contrat didactique initial qui semble plus proche d'une activité visant à améliorer des productions écrites qu'à une mise en débat des textes. Pour clarifier le contrat didactique, l'enseignant expérimenté écarte les références aux dimensions scripturales des écrits de travail qui ne sont pas ici constituées en objets d'attention et demande explicitement aux élèves de formuler un avis en pointant, si besoin est, les divergences exprimées.

Pour que le genre scolaire disciplinaire devienne un outil d'enseignement/apprentissage, deux conditions sont donc au moins nécessaires :

- L'adéquation entre un système de médiations, les enjeux disciplinaires et langagiers, et les conduites discursives qui permettent de réaliser une tâche pour transformer l'activité (de faire la conversation, parler à plusieurs, à débattre). C'est-à-dire que non seulement l'outil doit être approprié à la situation mais que pour qu'il soit efficace les sujets, enseignant et élèves, ont à construire des schèmes d'utilisation qui leur permettent de l'ajuster en fonction de contextes et de buts visés particuliers.
- La convergence des attentes réciproques de l'enseignant et des élèves afin de cristalliser une compréhension commune de la situation qui les aident à parler dans le même sens pour s'emparer des enjeux du débat interprétatif littéraire.

De ces différences de l'orientation langagière commune par des systèmes de médiations et du contrat didactique tel qu'il est appréhendé par les élèves ; de l'utilisation du genre outil, dépend la construction d'un objet de discours dont la forme est étroitement interdépendante de l'activité et du contenu.

L'interaction demeure fondamentalement asymétrique dans la classe de l'enseignante débutante et se démarque peu du dialogue didactique ordinaire. La structure des échanges prend la forme de la juxtaposition de l'unité type : question – réponse – validation. Dans la classe de l'enseignant expérimenté, ce schéma d'organisation du discours est également présent en début d'interaction, mais la mise en place d'un cadre coopératif instaure une plus grande symétrie et dynamique de l'échange. L'interaction est alors structurée par une autre unité discursive type : des échanges polygérés co-construits qui permettent la mise en place de cycles de négociation entre pairs dans lesquels les enjeux du débat émergent et des apprentissages se construisent.

Ces unités types interactionnelles sont composées de conduites discursives. Dans l'interaction asymétrique, les élèves n'ont besoin que d'une implication minimale pour participer à l'échange ce qui ne les engage pas dans un travail d'élaboration de leurs énoncés. La tâche qui leur est demandée étant d'identifier un élément du texte, les élèves utilisent majoritairement des conduites descriptives enracinées dans le travail scolaire.

Dans l'interaction plus symétrique, l'espace de parole ouvert, incite les élèves à s'impliquer pour s'intégrer à l'échange et construire un commentaire. Les conduites discursives utilisées sont majoritairement narratives et argumentatives alimentées au monde de la littérature. Elles prennent une visée spécifique de narration argumentative et d'argumentation heuristique dans l'activité interprétative.

Dans le cadre du genre du débat interprétatif littéraire, l'activité langagière se concrétise dans différentes productions oralo-graphiques qui s'originent dans l'écrit et nourrissent les échanges. Ces productions témoignent des postures de lecture des élèves et peuvent correspondre à différentes phases de réception : l'identification, la distanciation, ou l'implication distanciée. Les écrits de travail initiaux soulignent l'hétérogénéité de la réception de l'œuvre littéraire lue par les élèves dans les deux classes, tandis que le second écrit de travail montre une plus grande distanciation des élèves vis-à-vis du texte notamment dans la classe de l'enseignante débutante. C'est dans la production du texte dialogal que se révèlent les plus grandes différences entre les deux classes.

Alors que dans la classe de l'enseignante débutante il est difficile de tisser un texte dialogal, dans la classe de l'enseignant expérimenté le tissage de ce texte révèle l'investissement des élèves et leur activité réflexive. C'est pendant ce moment d'échange que les élèves sont amenés à prendre des postures d'implication distanciée et à utiliser des outils langagiers propres au genre : la réfutation, la modalisation, la reformulation. Ces déplacements de postures soulignent la dynamique interne de l'échange et l'intrication de la construction des apprentissages langagiers et disciplinaires.

En filigrane de notre analyse se dessine cependant quelques limites à notre modèle descriptif didactique.

D'une part, il ne prend pas en compte la dimension temporelle des apprentissages. Dans la classe de l'enseignante débutante, l'échange sur des livres est une pratique nouvelle aussi bien pour l'enseignante que pour les élèves. Il est possible de faire l'hypothèse que si cette activité était plus régulière, elle serait « apprise » aussi bien par l'enseignante qui modifierait son système de médiations que par les élèves qui reconnaîtraient ce type de situation parmi des classes de situations scolaires et pourraient en constituer les règles.

D'autre part, nous avons remarqué l'importance de l'alimentation des conduites discursives par des mondes de référence, et la difficulté d'intercompréhension des interlocuteurs lorsqu'ils ne situent pas dans les mêmes mondes²⁴⁷, ce qui ne peut qu'amener à s'interroger sur l'établissement d'une culture commune et de son rôle dans le partage des significations.

Enfin, dans les deux classes, nous observons une absence de métadiscours sur l'activité qui est en train de se dérouler que ce soit du point de vue disciplinaire ou langagier. Le genre du débat interprétatif peine alors à se constituer en objet d'enseignement/apprentissage identifié aussi bien par l'enseignant que par les élèves.

Après avoir décrit théoriquement et empiriquement le genre scolaire du débat interprétatif littéraire, nous nous proposons donc d'approfondir notre étude. Pour cela nous allons décrire des séquences dans lesquelles le genre peut devenir potentiellement un objet explicite d'enseignement/apprentissage et analyser les motifs de cette explicitation.

²⁴⁷ Nous reprenons ici à nouveau les exemples du marteau de la grand-mère et du topos du marché dans la classe de l'enseignante débutante.

Chapitre 2

Étude de l'investissement par les enseignants du méga-outil du genre du débat interprétatif littéraire

Introduction

Notre analyse s'appuiera à nouveau sur le modèle descriptif didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire élaboré dans la partie précédente mais également sur nos premiers résultats qui ont permis de préciser sa caractérisation. Elle sera, comme précédemment, structurée par la comparaison de séances de débat dans la classe d'un enseignant débutant et dans celle d'un enseignant expérimenté.

Pour répondre aux limites formulées en conclusion de notre première étude, nous avons intégré la dimension temporelle à notre recueil de données, ce que Chevallard (1985) traduit par le concept de chronogenèse, c'est-à-dire le temps didactique instauré par l'enseignant pour mettre en scène les savoirs. Nous étudions en effet trois débats qui se sont déroulés dans chaque classe à un mois d'intervalle au second trimestre de l'année scolaire (de janvier à mars) ce qui a laissé l'opportunité aux enseignants et aux élèves, à la fois d'aborder d'autres activités de lecture ou d'oral, et en même temps, de retrouver une situation d'échanges de même nature à intervalle régulier.

Pour répondre à la seconde réserve évoquée et favoriser la construction d'une culture commune, ces débats sont intégrés à un réseau de lecture qui porte sur la notion de parodie. Les textes retenus sont des contes détournés appelés aussi couramment contes refaits, ce qui invite à mettre en relation les textes lus mais également à faire le lien entre chacun de ces textes et le conte source dont il dérive.

En dernier lieu, après nous être intéressé à la description théorique et empirique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire, et pour poursuivre sa dénaturalisation, nous allons observer des séquences dans lesquelles potentiellement il peut se constituer en tant qu'objet. Nous tenterons d'apporter un éclairage sur les points suivants :

- Comment les enseignants investissent-ils le méga-outil du genre scolaire disciplinaire en tant que lieu d'intervention didactique pour créer une situation d'enseignement ?
- La prise en compte des composantes génériques du débat est-elle similaire dans la création et la gestion en temps réel de la situation d'enseignement ?
- En quoi l'action située des enseignants modifie-t-elle l'organisation de leur pratique et les représentations qu'ils se font du débat interprétatif littéraire ?

2.1 Présentation des séances du second corpus

De façon encore plus affirmée que pour la production des données du corpus précédent, nous nous situons dans une perspective de méthodologie de recherche écologique et visons l'analyse de pratiques ordinaires, le chercheur essayant de réduire au minimum son influence. Les deux enseignants n'ont pas connaissance du modèle descriptif didactique du débat que nous avons élaboré, il ne leur a pas été proposé non plus un scénario d'enseignement puisque celui-ci va faire partie des données à étudier, ni non plus d'informations sur la notion de parodie qui est l'objet littéraire approché. Le point commun entre les débats, qui facilite la comparaison des séances ici, est le choix des textes que nous allons exposer ci-après.

2.1.1 Les deux classes lisent des œuvres littéraires parodiques

On s'accorde à considérer la parodie comme une activité de détournement, souvent humoristique, d'une œuvre littéraire qui la désacralise. Ici, les œuvres littéraires choisies actualisent et transforment des contes traditionnels. Pour définir la notion de parodie, nous en retiendrons trois traits caractéristiques :

Le premier trait est la notoriété du texte. Le bon fonctionnement de la parodie exige en effet l'identification par le récepteur, du texte transformé ou imité. La règle est donc que les récepteurs connaissent l'œuvre littéraire. Le renom de l'objet référent, ce que Genette

(1982, p.13) appelle l'hypotexte, est requis²⁴⁸ pour que puisse exister un hypertexte, la parodie. Les contes font partie de ces textes les plus connus de tous car ils sont transgénérationnels et appartiennent à l'inconscient collectif

Un second trait de la parodie est qu'elle s'exerce également sur des genres consacrés. À la connaissance de l'œuvre, s'ajoute la connaissance du fonctionnement du genre. Là encore, les contes font partie des genres de la littérature de jeunesse largement abordés dès le plus jeune âge des enfants.

Enfin, bien que ce soit le trait le plus difficile à déterminer, la parodie reprend des traits d'écriture caractéristiques du texte original (ce que l'on pourrait appeler un style ?) pour les contes par exemple les formules d'introduction ou de conclusion, les formulettes, etc.

Ainsi, du point de vue didactique qui est le nôtre, un réseau sur la notion de parodie nous a semblé intéressant à plusieurs titres :

- La fréquence de ce type de réécriture dans la production littéraire de jeunesse actuelle, où l'on se sert d'un conte déjà existant pour écrire un conte refait, permet un large choix.
- La possibilité de s'appuyer sur une culture commune déjà là et partagée (les contes originels) et de proposer un type de lecture spécifique, au second degré.
- L'existence d'écarts entre une norme, celle du conte originel, et le conte refait, pour enclencher les débats interprétatifs. Il s'agit en effet ici de lire deux textes à la fois pour repérer le détournement opéré par le second et apprécier les écarts entre les textes (de construction, de définition des personnages, de chronologie, etc.). De plus, la parodie, dans la littérature de jeunesse, présente le plus souvent un conflit entre les « valeurs classiques » des contes traditionnels, héritées de leur époque d'écriture²⁴⁹, et les valeurs « modernes » des contes refaits qui peuvent être interrogées.

²⁴⁸ Gérard Genette définit de la façon suivante les relations entre l'hypotexte et l'hypertexte : « J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire [...] B ne parle nullement de A, mais ne pourrait cependant exister tel quel sans A, dont il résulte au terme d'une opération que je qualifierai, provisoirement encore, de *transformation*, et qu'en conséquence il évoque plus ou moins manifestement, sans nécessairement parler de lui ou le citer ».

²⁴⁹ L'une des fonctions du conte étant d'instruire en amusant. Voir à ce sujet la préface de Perrault aux Contes de ma mère l'oye : « [...] les Grecs et les Romains ont orné leurs Fables; mais ils ont toujours eu un très grand soin que leurs contes renfermassent une moralité louable et instructive ».

2.1.2 Les textes choisis

Dans les séances présentées, les débats portent sur les trois contes suivants : *Les Trois Petites Cochonnes* de Frédéric Stehr (1997), *Le Petit Chaperon Vert* de Pierre Cami (1972/2005), et *Le coup du Prince Crapaud* de Jon Scieszka (1995). Ces contes sont des parodies de trois contes traditionnels, *Les Trois Petits Cochons*²⁵⁰ (conte anonyme du folklore anglo-saxon), *Le Petit Chaperon Rouge*²⁵¹ (la version de Perrault, 1697), *Le Roi Grenouille*²⁵² (des frères Grimm, 1812). Pour rendre plus explicites les échanges qui se sont déroulés dans les classes des enseignants en voici une brève présentation (la saynète de Cami ayant déjà été présentée dans le corpus précédent).

Dans *Les Trois Petites Cochonnes*, s'il y a bien un même nombre et un même type de personnage, leur sexe a été changé puisqu'il s'agit de cochonnes en âge de se marier. C'est pourquoi elles vont quitter la maison familiale. Au début de l'histoire, leur mère donne à chacune une dot afin qu'elle puisse trouver un mari.

« *Mes chéries, vous êtes devenues de belles et grasses cochonnes.*

Voici à chacune un sac de pièces d'or.

Trouvez-vous le meilleur mari possible [...] »

Chaque cochonne va alors acquérir une maison dont la présentation chronologique est inversée (de la maison en brique, la plus coûteuse car il faut dépenser la totalité du sac de pièce d'or pour l'acheter, à celle en paille). Le loup, déguisé en cochon, se fait passer pour un prétendant éventuel fortuné et costaud, il croque les deux premières cochonnes. Mais la troisième cochonne, qui habite la maison en paille, se déguise elle-même en loup et menace ce dernier (qui lui est demeuré déguisé en cochon). Elle lui propose pour prouver qu'il est bien un loup de dévorer une troisième cochonne cachée dans la maison de paille. Qui croyait prendre est alors pris. Le loup fonce tête baissée dans un piège et la cochonne le capture. Après ce triomphe, de nombreux cochons se pressent devant la maison de paille pour épouser la petite cochonne (mais on ne sait pas si finalement, elle en choisit un). La parodie joue sur un système d'inversion, chronologique (la présentation des maisons), des sexes (masculin-féminin), des rôles (le loup et le cochon, le prédateur et la proie, les

²⁵⁰ Une des premières versions imprimées se trouve dans *Nursery Rhymes and Nursery Tales* de James Orchard Halliwell-Philips.

²⁵¹ *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités, Les contes de ma mère l'Oye.*

²⁵² Le roi Grenouille est le premier conte du célèbre recueil des frères Grimm, *Contes de l'enfance et du foyer*. (Kinder und Hausmärchen en allemand).

masques que chacun porte), des valeurs (c'est la cochonne qui choisit un mari et non l'inverse) ; et propose un détournement féministe du conte source.

Le Coup du Prince Crapaud a pour origine un conte dont les péripéties sont assez nombreuses. Au début du Roi Grenouille, une jeune princesse joue avec une balle en or près d'une fontaine, La balle y tombe et elle se met à se lamenter d'avoir perdu son jouet. Une grenouille s'adresse alors à elle et lui propose son aide si, en échange, elle veut bien l'accepter comme camarade. La princesse promet, mais s'enfuit. Le lendemain, la grenouille se présente au palais pour partager le repas de la princesse, puis sa chambre. Dégoûtée, la jeune fille se met en colère et jette la grenouille contre un mur. À la place de la grenouille apparaît alors un beau prince à qui une sorcière avait jeté un sort.

Jon Scieszka dans son conte refait ne reprend qu'une partie de cette trame narrative. Dans l'avertissement de son recueil, il prévient le lecteur : « *Les histoires contenues dans ce livres sont presque des contes de fées. Mais pas exactement* ». On retrouve effectivement ici des protagonistes qui jouent un même rôle (une princesse, un crapaud), un même lieu, et le crapaud raconte à la princesse exactement ce qui est arrivé au Roi grenouille :

« *Elle lui répondit donc : "Que puis-je faire pour toi, petit crapaud ?"* »

« *Eh bien voilà, rétorqua le crapaud, je ne suis pas vraiment un crapaud, mais un très beau prince métamorphosé en crapaud par le maléfice d'une méchante sorcière. Et seul le baiser d'une belle princesse peut rompre ce maléfice* ». »

Mais l'intrigue du conte elle-même, la perte du jouet, l'échange de promesses, le partage du repas et de la chambre, la colère de la princesse, est évacuée.

Le Coup du Prince Crapaud, plus que jamais, n'a de sens que si les personnages et le lecteur ont déjà connaissance de cette histoire. L'auteur, par le choix du titre, indique l'analogie entre les deux contes tout en se démarquant du conte traditionnel, le crapaud n'est pas tout à fait une grenouille et est encore plus dégoûtant, il a préparé un coup. Du côté des personnages, le crapaud semble débiter à la princesse un discours appris par cœur, tandis que celle-ci pense d'abord s'enfuir (comme l'héroïne du conte source), puis réfléchit et finalement se ravise comme si la demande de baiser du crapaud lui laissait espérer quelque chose. Autant d'indices qui orientent le lecteur vers une conclusion qui semble inéluctable comme dans tout conte de fées. Jouant avec cet horizon d'attente, la clôture du conte est décevante puisqu'après le baiser, il ne se passe rien. Le crapaud reste un crapaud et la princesse essuie la bave gluante qu'il lui a laissée sur le visage, ce n'était qu'une

blague. Nous ne sommes plus, comme l'indiquait l'incipit du conte des frères Grimm « *Dans des temps très anciens, alors qu'il pouvait encore être utile de faire des vœux [...]* ». ».

2.1.3 La mise en place des séances

Nous avons essayé de laisser le plus de latitude possible aux enseignants. Nous leur avons simplement présenté les textes et avons répondu à leurs questions s'ils nous sollicitaient. Nous avons proposé de les mettre en réseau à partir d'une notion littéraire, la parodie. Pour obtenir des données comparables nous avons été cependant obligés de poser quelques contraintes.

Chaque œuvre littéraire devait pouvoir être lue facilement au cours d'une seule et unique séance. Il fallait donc que les textes soient relativement courts, ce qui est le cas des trois textes.

Les œuvres littéraires ont été ordonnées afin que ce soit la même œuvre qui soit lue à la même période dans les deux classes.

Cet ordonnancement des textes s'est appuyé sur des critères de complexité qui tiennent à la forme de l'œuvre et au rapport à l'hypotexte :

- Trois formes littéraires différentes ont en effet été choisies, un album, une saynète, un récit illustré. Le texte très court de l'album et ses illustrations en facilitent la compréhension, de même les dialogues de la saynète aident à la remémoration du conte source. Le récit illustré, quant à lui, comportait quelques difficultés lexicales (aviser, alanguï, herbes folles, berge, pathétique, métamorphose, compassion, etc.)
- Le rapport à l'hypotexte est évident dans l'album et la saynète qui font référence à des contes très connus et reprennent le titre du conte source en le modifiant légèrement. Il n'est pas immédiat avec le récit illustré, d'une part parce que le conte source est moins bien connu (du moins pour un public d'élèves français), et d'autre part parce que le titre participe au fonctionnement du texte, ce que l'on ne peut comprendre qu'après l'avoir lu.

Les œuvres littéraires ont donc été ordonnées de la façon suivante :

- En janvier, Les Trois Petites Cochonnes (album).
- En février, Le Petit Chaperon Vert (saynète).
- En mars, Le Coup du Prince Crapaud (récit illustré).

Il a été convenu d'autre part, que les enseignants remettraient au chercheur leur préparation de classe avant de mettre en œuvre leur séance et que chacune d'elle serait suivie d'un questionnaire oral pendant lequel ils pourraient réagir « à chaud » sur la façon dont ils avaient préparé et conduit le travail avec les élèves.

Pour la délimitation des corpus oraux, nous avons distingué les moments de dialogues didactiques et les moments à proprement dit de débat. Ce sont ces derniers que nous avons transcrits. Parfois la délimitation de ces sous-unités n'est pas aisée. Nous y reviendrons dans l'analyse.

Les pratiques professionnelles, bien qu'incluant l'idée d'application, ne renvoient pas uniquement au faire, mais aussi aux processus mis en œuvre pour faire. Elles ont une double dimension ; d'un côté les décisions relatives aux tâches langagières et disciplinaires ; de l'autre les intentions : objets et compétences visés, dispositif, logiques d'action et représentations issues des savoirs didactiques ou expérientiels qui les sous-tendent. Ainsi, Marc Bru (2004) conçoit un organisateur de pratique non comme un paramètre indépendant qui interviendrait toujours de la même façon mais « comme un processus lié à plusieurs systèmes mobiles de relations ». Ce qui importe donc lorsque l'on cherche à comprendre comment s'organisent les pratiques des enseignants ce n'est pas tant le repérage de telle ou telle pratique mais plutôt de comprendre de quelle façon cette pratique s'insère dans le jeu dynamique de différents processus.

Nous commencerons à étudier la première séance (préparation, mise en œuvre, questionnaire post séance) qui nous servira de point de référence. Puis nous étudierons conjointement les deux séances suivantes pour déceler des traces de modification de l'organisation de la pratique des enseignants et des représentations qu'ils se font du débat interprétatif littéraire.

2.2 La prise en compte des composantes génériques dans la première séance : l'investissement du méga-outil

Comment les enseignants s'emparent-ils de modèles théoriques et didactiques pour concevoir et mettre en œuvre le genre du débat interprétatif littéraire ? Quels lieux d'intervention didactique investissent-ils plus particulièrement ?

L'analyse présentée porte sur la séquence composée de trois séances qui s'est déroulée de janvier à mars. L'enseignante débutante est une PE2. Elle intervient dans la classe de CM1 d'un maître formateur. Ces séances s'inscrivent dans son travail de mémoire de fin d'étude qui porte sur le débat interprétatif. L'enseignant expérimenté est un maître formateur, maître d'une classe de CM2.

Dans un premier temps, nous focaliserons notre étude sur la première séance. Nous mettrons en regard l'écrit de préparation professionnel, les pratiques effectives observées et le questionnaire oral post séance pour tenter de reconstruire une trajectoire entre références convoquées, parole des élèves et de l'enseignant dans la classe, et analyse réflexive ; entre pratiques déclarées et pratiques effectives. Nous tenterons à l'issue de cette mise en perspective de mettre en lumière les tensions entre logique d'action et pratique, puis de présenter un premier état de l'appropriation du méga-outil du genre disciplinaire par les enseignants. Dans un deuxième temps, nous analyserons conjointement, de la même façon, les deux séances suivantes afin d'observer en quoi l'action située des enseignants modifie-t-elle leur représentation du genre scolaire disciplinaire.

2.2.1 La planification de l'activité d'enseignement

Les fiches de préparations des enseignants sont des écrits professionnels dans lesquels s'incarne le curriculum renvoyant d'une part aux programmes et d'autre part, plus largement, à des systèmes didactiques comme celui que décrit le modèle didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire, qui participent à la création et à la gestion de situations d'enseignement.

De manière générale, pour planifier son activité d'enseignement et prévoir sa gestion, l'enseignant met en relation dans une fiche de préparation présentée le plus souvent sous la forme synthétique d'un tableau, différents niveaux relatifs aux contenus : objets d'enseignement et compétences attendues ; et à l'organisation matérielle du temps de travail avec les élèves : consignes, déroulement stratégique de l'activité, découpage temporel de la séance. Ce support de travail, commun à tous les enseignants même si sa forme peut varier quelque peu, est utilisé dans les pratiques ordinaires comme trace mais également en formation initiale et dans des stages de formation continue. Il s'agit alors, dans des dispositifs de formation, d'articuler des objets d'enseignement et des pratiques d'enseignement en se fondant sur des savoirs didactiques et expérientiels. Nous analyserons successivement le titre donné à la préparation qui ancre la séance dans un

domaine disciplinaire, puis les différents niveaux qui la composent : les objets d'enseignement, le rôle de l'enseignant, le dispositif projeté.

a) Le titre de la séance

Dans la préparation de l'enseignante débutante²⁵³, il apparaît clairement que le genre est le macro objet qui structure la séance et dont dépendent les autres objets d'enseignement. Son titre « Le débat interprétatif », séance 1, ne renvoie pas directement au champ disciplinaire de référence, la littérature, mais au genre oral qui est donc affiché comme objet d'enseignement explicite. Les œuvres littéraires sont désignées comme des supports à l'activité langagière

Bien que le temps dévolu au débat ne représente lui-même qu'un tiers de la durée de la séance, 15 minutes sur les 45 prévues, celui-ci est désigné comme l'objet d'enseignement premier, tant par la position hiérarchique qu'il occupe dans la fiche que dans sa place dans la temporalité d'enseignement : en clôture, il est bien la finalité qui sous-tend l'ensemble des tâches effectuées par les élèves.

La préparation de l'enseignant expérimenté²⁵⁴ porte le titre de l'œuvre littéraire lue ce qui ancre la séance dans le champ disciplinaire de la littérature. Le macro objet qui structure la séance est la notion littéraire de parodie « Identifier et définir une parodie dans le domaine de la littérature pour enfants » et la recherche des éléments qui la caractérisent. Le débat est également placé en fin de séance, dont la durée prévue est de 45 minutes, après la lecture de l'album et la préparation d'une réaction par les élèves.

b) objets d'enseignement et compétences visées

Les objets d'enseignement indiqués par l'enseignante débutante relèvent à la fois des composantes génériques langagières et disciplinaires du genre scolaire disciplinaire. Ils sont formulés de la façon suivante :

- Définir les termes de débat et de parodie ;

²⁵³ Annexe 15 : corpus 2, la fiche de préparation de la première séance de l'enseignante débutante.

²⁵⁴ Annexe 16 : corpus 2, la fiche de préparation de la première séance de l'enseignant expérimenté.

Tandis que la notion de morale est annoncée comme un pré-requis en référence sans doute à un travail antérieur effectué par les élèves.

Les compétences formulées, quant à elles, sont centrées exclusivement sur l'activité langagière et non sur l'activité de lecture :

- s'écouter et prendre en compte la parole d'autrui
- s'intégrer dans un débat littéraire
- exprimer ses propos en argumentant

Des objectifs plus larges que le temps de la séance sont également évoqués :

- Mettre en pratique les règles de vie, conditions préalables au débat interprétatif.
- Créer un début de culture commune.

Les objets d'enseignement visés par l'enseignant expérimenté sont en concordance avec le titre de la séance et se rattachent donc plus particulièrement aux composantes génériques disciplinaires du genre scolaire. Cependant, comme dans la préparation de l'enseignante débutante, les compétences formulées sont centrées sur l'activité langagière qui est abordée de façon générale :

- savoir se servir des échanges verbaux dans la classe en situation de langage collectif
- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient
- s'intéresser dans la conversation

De même que ses outils :

- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître

La capacité de débattre apparaît comme une compétence spécifique :

- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte en étant susceptible de vérifier dans ce texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue ;
- qui est dépendante hiérarchiquement de l'objet d'enseignement et des compétences langagières générales.

c) Le rôle de l'enseignant

Dans les deux préparations les enseignants précisent leur rôle, ce qui témoigne de l'attention portée à la parole du maître et à son implication nécessaire dans l'interaction. L'enseignante débutante explicite ce qu'elle va faire en utilisant la première personne :

- d'abord engager la tâche disciplinaire, lire deux livres dont une œuvre parodique ;
- puis la guider, définir la parodie et poser quelques questions à partir de ces livres ;
- enfin, orienter la tâche langagière en la formulant « vous débattrez entre vous », et en utilisant un écrit de travail, la morale, comme élément déclencheur.

L'enseignante prévoit également un système de médiations qu'elle juge approprié au contexte du débat : être en recul durant le temps du débat, c'est-à-dire moduler sa place pendant la séance en passant d'une place haute (j'explique, je lis, etc.) à une place basse pour laisser parler les élèves et favoriser la mise en place d'un cadre coopératif. Elle note également qu'il lui faut réguler le débat pour soutenir la tâche langagière des élèves.

De même à la fin de la fiche de préparation de l'enseignant expérimenté une rubrique est consacrée à son rôle :

L'enseignant compte soutenir la tâche langagière des élèves en les faisant argumenter et en les faisant reformuler. Il prévoit en conséquence la mise en place d'un système de médiations dans lequel il est tantôt en place haute centrale (il **fait** reformuler, il **fait** argumenter), tantôt en place basse décentrée (laisser s'exprimer les élèves).

D'autre part, pour orienter l'activité disciplinaire, il prévoit de noter au tableau les idées principales et de faire identifier des éléments importants de l'histoire ; les personnages, la chronologie d'apparition des maisons, les enjeux (sans que ceux-ci soient autrement explicités).

d) Le dispositif

Les intentions didactiques des enseignants s'incarnent dans des déroulements prévisionnels. Celui de l'enseignante débutante comprend quatre étapes stratégiques principales :

- L'explicitation des enjeux de la séance et des objets d'enseignement visés.
- La mise en place d'une culture commune à travers la lecture magistrale successive des deux œuvres appelant la recherche d'analogies et d'écarts.
- La réalisation d'un écrit de travail sous la forme de la rédaction d'une courte morale exemplifiant le conte refait.
- La confrontation de ces morales afin de déclencher le débat interprétatif.

La configuration projetée de l'activité nous semble relever d'un type de débat focalisé sur le système de valeurs éthiques porté par l'œuvre littéraire qu'illustre le comportement des personnages.

Le déroulement de la séance de l'enseignant expérimenté comprend également quatre étapes :

- La lecture individuelle par les élèves de l'album
- La préparation d'une réaction à cette lecture sous la forme d'une prise de notes
- L'accueil par l'enseignant des réactions des élèves
- L'orientation du débat à partir de trois questions possibles (dépendantes des réactions des élèves ?) portant sur le choix de l'album, les différences de cette histoire avec celle des Trois Petits Cochons, la signification de l'histoire formulée sous la forme d'une morale.

Deux types de débat semblent envisagés successivement, un premier temps dans lequel le débat serait centré sur le sujet lecteur et sa réception immédiate de l'œuvre littéraire après une première lecture privilégiant le ressenti. Un second temps portant sur la signification de l'histoire et les enseignements que l'on peut en tirer (idée de morale).

2.2.2 Synthèse 1 : l'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté : deux logiques d'action a priori

Bien que le caractère synthétique de la fiche de préparation ne permette que d'avoir un accès limité aux intentions de l'enseignant, elle a l'avantage de faire apparaître clairement les dimensions du modèle descriptif didactique prise en compte pour créer une situation d'enseignement.

Les deux enseignants pour préparer leur travail, utilisent bien des références aux composantes génériques langagières et disciplinaires du modèle descriptif didactique que nous avons élaboré. La conception générale de la séance de l'enseignante débutante semble axée principalement sur l'enseignement explicite de l'objet oral du genre du débat, tandis que celle de l'enseignant expérimenté privilégie en premier lieu la notion de parodie. Ainsi, à partir d'un même type d'activité, la mise en œuvre d'un débat et d'un travail d'interprétation, sont posées dès en amont les questions de la dénaturalisation ou au contraire de la naturalisation du genre, de l'objet d'enseignement, et de l'équilibre entre les deux composantes du modèle du genre scolaire disciplinaire qui conduisent à faire reconnaître le débat interprétatif littéraire comme un espace interactionnel spécifique.

Les objectifs langagiers et le système de médiation retenus viennent nous apporter un éclairage supplémentaire sur ce point.

Dans les deux préparations sont citées des objectifs langagiers. Dans la préparation de l'enseignante débutante ceux qui sont visés en premier lieu relèvent soit du cadre coopératif (écoute, prise en compte de la parole d'autrui, intégration à l'échange), soit des conduites discursives (argumenter) qui sont deux caractéristiques du débat que nous avons mises en évidence. Les objectifs langagiers de la préparation de l'enseignant expérimenté sont « généraux » (pour reprendre le terme utilisé dans la fiche de préparation). Ils ne relèvent pas spécifiquement du genre scolaire disciplinaire et pourraient s'appliquer à toute situation d'échanges dans la classe dont le dialogue didactique dont nous avons vu que la forme, en tant qu'objet de discours, est très éloignée de celle du débat. La participation à ce dernier est citée comme une compétence spécifique mais n'est pas directement mise en relation avec les objectifs langagiers posés précédemment bien que l'on puisse faire l'hypothèse que, pour l'enseignant expérimenté, ceux-ci pourront être travaillés dans la situation d'enseignement mise en place.

Les deux enseignants sont également soucieux de leur rôle pendant la séance et incluent la dimension des médiations dans leur préparation ce qui témoigne d'une réflexion sur la place de l'enseignant dans des situations d'interactions langagières différentes des échanges ordinaires dans la classe. Ils prévoient tous deux de moduler leur place pendant l'interaction pour favoriser la symétrie de l'échange propre au débat. Alors que l'enseignante débutante porte exclusivement son attention sur les médiations langagières, l'enseignant expérimenté, ajoutent à celles-ci des médiations relatives à la tâche disciplinaire, notamment l'usage du tableau pour organiser la réflexion collective.

Concernant plus particulièrement les composantes génériques disciplinaires, l'enseignante débutante a choisi de lire magistralement le conte source puis sa parodie aux élèves les incitant à les confronter. La posture d'identification est sollicitée par les lectures de l'enseignante, tandis que l'écriture d'une morale appelle une première décentration vis à vis du conte refait et l'expression de la subjectivité du lecteur. L'enseignant expérimenté n'utilise que le conte refait dans la séance, il a prévu un album pour chaque élève donnant toute son importance au support de lecture, un album, et à la lecture individuelle. Il ne met pas en scène le rapprochement entre conte source et parodie, la confrontation des deux textes venant dans un second temps pour laisser un espace où les lectures individuelles pourront être « dites » au groupe classe. La décentration vis-à-vis du conte lu est ici plus progressive, passant par une phase préalable de comparaison systématique entre les deux contes avant la formulation d'une morale.

Dans les deux cas, la question des valeurs véhiculées par le conte refait qui pose un problème d'interprétation est supposée être mise en évidence par la morale qui a une fonction généralisante. Toutefois, le rôle donné à l'hypotexte et une mise en relation possible avec la notion de parodie ne sont pas précisés, ni non plus les valeurs qui pourraient être abordées lors du débat (argent, travail, mariage, etc.).

Si les grandes lignes des tâches disciplinaires sont communes aux deux préparations : lecture, comparaison des contes, formulation d'une morale pour accéder à des significations et organisées dans une même succession chronologique, on peut constater une différence de tempo dans la mise en œuvre qui est projetée. L'enseignant expérimenté laisse davantage de temps pour que les élèves puissent lire eux-mêmes l'album, exprimer leurs lectures individuelles avant le débat, identifier les éléments importants de l'histoire avant de s'interroger sur la signification de l'histoire. Ce découpage du temps de la séance en différentes étapes est propice à la mise en place des

trois phases/postures de la lecture littéraire : l'investissement psycho-affectif, les opérations de gestion du texte lu (reformulation, commentaire), les interrogations sur les effets du texte (parodie, valeurs).

Par conséquent, si le méga-outil du genre scolaire disciplinaire apparaît comme un lieu d'intervention didactique pertinent dont les enseignants peuvent se saisir pour créer une situation d'enseignement, la sélection et le poids accordé aux différents objets qui le composent participent à la construction de la représentation que se font les enseignants de ce type d'activité en classe et de la possible constitution du genre en objet d'enseignement/apprentissage. Il semblerait ici, au vu des fiches de préparation, que deux logiques d'action se font jour. L'enseignante débutante se situerait davantage dans la perspective de l'enseignement du genre oral et l'enseignant expérimenté dans la perspective d'une séance de lecture littéraire. Nous allons observer si l'analyse des pratiques de classe vient confirmer cette hypothèse.

2.2.3 La gestion en temps réel des composantes du genre

L'écrit de préparation professionnel propose donc un cadre d'organisation de l'enseignement, une logique d'action qui est mise à l'épreuve des pratiques réelles lors du déroulement du débat interprétatif lui-même. C'est son actualisation, à travers les interactions qui se déroulent en classe, qui rend observable sa gestion et sa dynamique. Ainsi, le travail de l'enseignant et les tâches effectuées par les élèves ne sont pas uniquement consécutives à la planification de l'activité d'enseignement et à sa pertinence didactique a priori « d'où découlerait de façon univoque les pratiques et leurs effets sur l'apprentissage » (Goigoux, Nonnon, 2007) mais aussi à la tension entre logique d'action et pratiques réelles dans l'interaction mise en œuvre par un enseignant avec ses élèves. La pratique enseignante en situation n'est donc pas une dégradation de la pratique construite et pensée en amont. Elle prend forme en adaptant au fur et à mesure du déroulement d'une séance les composantes génériques sélectionnées au contexte, adaptation qui peut être rendue plus complexe, voire s'avérer contre productive lorsque l'objet d'enseignement demeure flou pour l'enseignant. Nous allons observer quel est le degré de reconnaissance du genre en tant qu'objet d'apprentissage dans les deux séances, quelles composantes génériques sont privilégiées par les enseignants et quels effets peuvent avoir ces choix sur les autres composantes du méga-outil du genre scolaire disciplinaire.

a) Le genre objet d'apprentissage ?

La démarche de dénaturalisation du genre entreprise par l'enseignante débutante dans la fiche de préparation se retrouve effectivement dans la pratique de classe²⁵⁵. Le moment du débat peut être clairement identifié dans la séance comme sous-unité de l'interaction globale que constitue la séance à partir de trois critères conjoints :

Une organisation spatiale différente : l'espace classe est réorganisé, les élèves quittent leur pupitre et viennent s'asseoir en cercle. L'enseignante ne se trouve plus face à la classe, mais se place à l'extérieur du cercle comme en périphérie du groupe classe.

Un critère thématique : M(1) : [...] euh / vous avez réfléchi sur une idée de morale pour laquelle morale peut-on retenir de l'histoire des Trois petites cochonnes //

Un critère actionnel : M (1) : [...] vous allez débattre ensemble /

L'ouverture de l'espace du débat est donc bien marquée et cet espace se voit matérialisé par un réaménagement du lieu de travail de l'enseignant et des élèves soulignant symboliquement une modification des rapports de place.

L'enseignant expérimenté²⁵⁶ a tendance à naturaliser le genre, ce que souligne la difficulté du chercheur à identifier le moment à proprement parler du débat dans le corpus par les critères cités précédemment et à le distinguer du dialogue didactique. L'espace classe n'a pas été modifié, le maître reste face aux élèves devant le tableau qu'il utilise au fur et à mesure pour noter les différences entre Les Trois Petits Cochon et les Trois Petites Cochonnes. Une action langagière spécifique n'est pas clairement posée sauf en 74 où il est demandé ponctuellement aux élèves de raconter le conte source :

M (74) : [...]est-ce que quelqu'un / très vite fait / parce que je suis sûr que c'est pas si loin que ça // pourrait nous raconter l'histoire des trois petits cochons d'une façon assez rapide / comme ça /

Nous avons donc été amenés à conserver l'ensemble de la transcription de la séance dans notre analyse. Ce corpus peut cependant être divisé en six sous-unités thématiques :

²⁵⁵ Annexe 17 : corpus 2, Enseignante débutante-séance 1, janvier.

²⁵⁶ Annexe 18 : Enseignant expérimenté-séance 1, janvier.

- de 6 à 34 : l'accueil des réactions des élèves ;
- de 35 à 73 : une réflexion sur le titre ;
- de 74 à 75 : le rappel du conte source ;
- de 76 à 186 : l'identification des ressemblances et des dissemblances entre le conte source et le conte refait ;
- de 187 à 211 : la mise en rapport de l'expression « faire d'une pierre deux coups » et du récit ;
- 212 à la fin : la signification de l'histoire et la leçon que l'on peut en tirer.

Cette question de la reconnaissance du genre par les enseignants observés est soulignée par sa plus ou moins grande ostension en tant qu'objet potentiel d'enseignement. L'enseignante débutante en tout début de séance a fait formuler un certain nombre de règles pour le bon fonctionnement des échanges :

M (1) : [...] on se souvient des règles qu'on a énoncées en début de séance [...]
Elle précise l'action langagière attendue :

M (2) : [...] donc maintenant vous allez débattre / moi je reste sur le côté / donc vous parlez entre vous et moi je distribue la parole / d'accord / allez vas-y / vas-y on t'écoute /

L'enseignant expérimenté quant à lui, n'a pas éprouvé le besoin de poser des règles particulières à l'échange. S'il utilise une fois le terme débat, il ne le différencie pas d'autres types d'interactions :

M (1) : [...] ceux qui ont fini de lire / ils préparent déjà dans leur tête leur réaction / ce qu'ils vont dire là-dessus / d'accord ?// et après on engagera une petite discussion / un débat //

Le genre, objet d'apprentissage, bien que cité dans la fiche de préparation, demeure un objet implicite ou du moins secondaire dans sa pratique de classe.

b) Les composantes génériques privilégiées

La gestion dans le temps réel d'enseignement des différentes composantes génériques du modèle du genre scolaire disciplinaire conforte la place qui leur avait été données dans la fiche de préparation et / ou les réorganise.

- Les composantes langagières

Le statut dans le débat interprétatif de la parole du maître qui doit à la fois laisser parler et faire parler ainsi que la possibilité donnée aux élèves d'exprimer la subjectivité de leur lecture et de communiquer entre eux est au centre des préoccupations des deux enseignants.

L'enseignante débutante fait en effet porter l'essentiel de son activité sur les médiations langagières et le maintien du cadre coopératif qui devient ainsi une composante générique prépondérante :

- L'enseignante insiste sur l'enrôlement dans la tâche des élèves, elle met en avant la communication au sein du groupe en installant les élèves en cercle et en soulignant leur droit à la parole :

M (1) : [...]// vous allez débattre ensemble / donc vous vous organisez ensemble / moi je serai là pour distribuer la parole mais vous parlez entre vous /

M (5) : [...] il faut dire aussi ce que vous pensez vous de ce que vos camarades disent et ce que vous pensez aussi [...]

M (9) : [...] il faut aussi essayer de développer parce que vous me dites une phrase [...]

- Elle donne également un statut spécifique à l'enseignant lors ce moment d'apprentissage, physiquement, en se positionnant à l'extérieur du cercle formé par les élèves :

M (2) : moi je reste sur le côté / ;

- et langagièrement en se présentant comme ne faisant pas partie intégrante de la communauté discursive et interprétative, et en limitant sa parole à des médiations régulatrices, ce qu'elle indique clairement en début de séance :

M (1) : vous vous organisez ensemble / moi je serai là pour distribuer la parole /

Celles-ci prennent la forme :

Du rappel des règles communes régissant les échanges dans la classe :

M (4) : plus fort / plus fort / pour que tout le monde t'entende/

M (67) : shhht / on lève le doigt / ;

D'encouragements à la prise de parole :

M (20) : allez-y / allez-y / dites à Marine ce que vous pensez /

M (42) : quelqu'un a une autre morale / quelque chose de différent à dire/ Maxime tu veux dire quelque chose / vas-y / ;

De la création d'un climat sécurisant d'écoute et d'accueil de la parole des élèves :

Oui en 8, 18, 36, 40, 78, 87

Mmmh en 14, 16, 26, 64, 66, 71, 78, 89

M (44) : ben c'est pas grave / dis ce que tu as marqué / les autres on pourra le reprendre avec toi / c'est pas grave hein / ;

D'incitations à confronter les points de vue :

M (18) : oui / vous êtes d'accord avec cette morale /

M (20) : dites à Marine ce que vous pensez / qui est d'accord / qui n'est pas d'accord /

M (36) : oui / qu'est-ce que vous en pensez / est-ce qu'il y a quelqu'un qui a quelque chose à dire par rapport à ce qu'a dit /c'est quoi ton prénom déjà/

M (74) : Idjrati qu'est-ce que tu veux répondre à ce qu'a dit Pierre / vas-y Idjrati / ;

L'enseignant expérimenté partage les mêmes préoccupations que l'enseignante débutante relativement au cadre coopératif. Tout comme elle, il est attentif à l'accueil de la parole des élèves se contentant très souvent de simples marques d'approbation :

Mmmh en 12, 17, 22, 32, 53, 55, 62, 64, 70, 108, 128, 128, 130, 154, 185.

Oui / ouais en 20, 24, 37, 40, 44, 80, 91, 126, 159, 171, 207, 240, 244, 258.

Il rappelle également les règles de prise de parole :

M (84) : tu as trouvé les trois maisons aussi / euh / il faut lever le doigt / oui / ;

l'encourage :

M (139) : eh oui/ mais alors / c'est qui / qui veut réagir à ça /

M (151) : alors tu nous expliques/ ;

et incite à confronter des points de vue :

M (42) : il a raison ou il a pas raison ?/

M (49) : Fatima est d'accord / c'est pareil ?/ ouais vas-y/

M (110) : si tu réagis à ça /euh / attends/ on va un peu réagir à ça / ça sera peut-être plus //

Néanmoins, il ne se cantonne pas à des médiations régulatrices. Faisant alterner position haute et position basse, il ne s'interdit pas d'intervenir plusieurs fois beaucoup plus longuement :

- pour ouvrir de nouvelles étapes thématiques dans l'échange en 1, 35, 74, 76, 134, 187, 211, 242 ;

- en pointant des éléments qui peuvent être importants dans la comparaison des deux contes :

M (139) : eh oui/ mais alors / c'est qui / qui veut réagir à ça / elle dit que / euh / c'est celle de la maison de brique qui s'est fait manger en premier / il faudrait réagir à ça / pour quelle raison / elle s'est fait/ pourtant les maisons de brique en principe/ euh/ alors Julie / heu / on réagit à ce que vient de dire Manon / ;

- ou bien pour effectuer des récapitulations de ce qui vient d'être dit :

M (149) : euh / donc sa qualité c'était de savoir construire des maisons et d'être plus prudent etcetera / d'accord / là par contre / à votre avis/ pourquoi ça s'est passé à l'envers / vous êtes en train de dire que ça s'est pas du tout passé pareil/ que c'est la maison de brique/ que c'est le cochon qui avait la maison de brique qui s'est fait manger en premier/ pourquoi/pourquoi ça s'est passé comme ça là/

Ainsi, on peut considérer que les deux enseignants ont une gestion explicite de leurs systèmes de médiations relativement à la conduite de l'interaction, à l'engagement dans la tâche langagière, ainsi qu'à l'institution d'un cadre coopératif.

Tout au long de la séance, l'enseignante débutante veille scrupuleusement à ne pas occuper l'espace interactionnel afin de laisser s'exprimer la subjectivité des élèves et favoriser les échanges entre pairs. L'enseignant expérimenté module encore davantage sa place, en ouvrant les échanges sur de nouvelles thématiques et en pointant des commentaires qui lui paraissent importants pour la progression de l'interaction. L'enseignante débutante indique toutefois plus clairement la finalité de l'échange dès le commencement de la séance (rappel des règles de communication) et précise la tâche langagière au début du débat.

- Les composantes disciplinaires

L'enseignante débutante avait prévu dans sa fiche de préparation que l'activité d'interprétation serait suscitée par l'échange sur les morales et avait organisé les tâches disciplinaires dans ce sens. De fait, la planification des tâches conduit à ouvrir le débat par la lecture des morales écrites précédemment par les élèves afin de les porter à la connaissance de la classe. Ceux-ci d'ailleurs, bien qu'ayant formé un cercle et ne se trouvant plus devant un pupitre, ont conservé leur cahier sur les genoux. Parmi les objets

d'enseignement prescrits, la notion de morale devient l'élément thématique récurrent de l'échange alors qu'initialement elle ne devait en être que l'élément déclencheur du débat.

En voici quelques exemples proposés par les élèves :

Sonia (3) : il faut se méfier de ce qu'on dit / il ne faut pas faire de mal aux gens sinon on vous le rend

Quentin (9) : les méchants doivent se tenir correctement sinon ils auront des malheurs

Cloé (33) : il ne vaut mieux pas se déguiser car il y a toujours quelqu'un de plus malin / que / que nous

Les propositions formulées par les élèves correspondent bien dans la plupart des cas aux caractéristiques formelles attendues pour ce type d'écrit : forme brève, utilisation du présent, de tournures impersonnelles, de verbes prescriptifs, exposition de principes de conduite²⁵⁷. Cependant quelques élèves maîtrisent plus difficilement cette notion. S'ils conservent une forme courte, ils n'exemplifient pas le récit mais en présente des aspects factuels :

Maxime (45) : le loup a mangé une petite cochonne / puis il / euh / puis il va à l'autre cochonne /

Coline (57) : le loup s'est fait avoir par la cochonne / parce qu'elle s'est déguisée /

Les élèves s'aperçoivent de ces écarts :

Alexis (48) : en fait c'est pas une morale parce que là / il est en train de raconter l'histoire /

L'enseignante les relève également :

M (50) : vous pensez que c'est une morale ça ?/

²⁵⁷ Annexe 19 : quelques exemples de morales écrites par les élèves

Mais la notion de morale, en tant qu'objet d'enseignement, demeure simplement citée sans être explicitée et sans qu'apparaisse sa fonction heuristique, initialement prévue, dans le dispositif pour provoquer l'activité d'interprétation.

L'enseignant expérimenté a préféré quant à lui que les élèves puissent lire individuellement l'album avant de faire part de leurs réactions :

M (1) : [...] vous essaieriez/// de/ voir/et de penser//ce que vous pouvez dire/vous savez quand on réagit/c'est ce que/euh/c'est ce qu'on a envie de dire dans l'instant// et vous essaieriez de préparer/ vous /// l'intervention que vous allez faire sur votre réaction/ par rapport à cette lecture / qu'est-ce que vous en pensez/ qu'est-ce qui se dit /

En amont, l'enseignant lit néanmoins lui-même le début de l'album afin d'attirer leur attention sur une clé de lecture pour aborder le conte, le rapprochement avec le conte source :

M(3) : [...] alors je vous montre cet album // Les Trois Petites Cochonnes/ j'en dis pas plus / je veux pas de commentaires / et alors il commence comme ça / il commence un peu comme moi l'album / et après je vous le distribue / il commence par ces / par cette phrase/ *tout le monde connaît l'histoire des trois petits cochons*/ et on donne la réponse / *oui* / bien sûr/ / *mais connaissez-vous l'histoire des trois petites cochonnes* / ah / alors attention / l'histoire des Trois Petites Cochonnes /

La façon dont les élèves ont compris la tâche, les amène ainsi dans leurs réactions principalement à relever des ressemblances et des différences entre le conte source et le conte refait :

Julie J (7) : y'a un peu un côté histoire des trois petits cochons /

Gaëlle (9) : aussi c'est un truc comme les trois petits cochons parce que /

Guillaume B (13) : c'est un peu comme l'histoire des trois petits cochons parce que /

Par la suite, l'enseignant expérimenté conforte les élèves dans leur première compréhension de la tâche. Après avoir fait formuler oralement le conte source en 75, l'enseignant va demander aux élèves d'essayer de bien distinguer ce qui différencie ou

rapproche les deux histoires, et notera au fur et à mesure leur propositions dans deux colonnes au tableau :

M (76) : ben on va essayer maintenant de bien distinguer ce qui différencie les deux / ou alors ce qui rapproche les deux / comme vous voulez / de toute façon / si c'est pas l'un / ça s'ra l'autre// alors on va essayer de voir dans tout ce que vous avez dit tout à l'heure les /// choses /// les évènements / les personnages / tout ce qui peut rapprocher les deux histoires / alors qu'est-ce qui fait que les deux histoires se ressemblent / hein / on va commencer / alors je / je vais /// on va mettre deux colonnes / je distingue///
[Le maître écrit au tableau : ce qui est pareil – ce qui n'est pas pareil]

En fin de séance, il va essayer par trois fois de revenir à son objectif initial « identifier et définir une parodie » :

- en incitant les élèves à exemplifier l'expression « faire d'une pierre deux coups » par le conte refait :

M (187) : je vais faire un petit jeu de mots / je vais essayer une expression / écoutez bien / parce que je pense que vous allez comprendre cette expression à travers l'exemple // justement / hein/ si je vous disais que la troisième petite cochonne elle a fait d'une pierre deux coup / c'est une expression comme ça / elle a fait d'une pierre deux coups / transposez et essayez de voir / qu'est ce que ça veut dire /

- en demandant aux élèves ce que l'histoire peut apprendre :

M (211) : bon c'est bien / alors vous voyez / c'est intéressant d'avoir des histoires qu'on peut lire facilement / mais maintenant je voudrais vous demander quelque chose / qui va peut-être falloir un peu / tu te tiens bien/ Quentin / il va falloir bien réfléchir / c'est / qu'est-ce que ça veut dire cette histoire / on en reste là / c'est une histoire qu'on écoute pour s'endormir comme les petits / ou alors / est-ce qu'on peut dire / ben cette histoire elle nous apprend / est-ce qu'elle nous apprend des choses cette histoire ///

- en cherchant à faire produire aux élèves des morales qui pourraient être illustrées pas le récit :

M (242) : si vous aviez à trouver une morale /// pour cette histoire//hein / c'est-à-dire / que là / on ne parle plus des cochons / des cochonnes / du loup/ de l'histoire / on parle / on pense simplement au déroulement de l'histoire / aux faits / hein / hé quelque chose qui soit très général / hein / un terme général / une morale comme ça qui nous servent à nous tous les jours dans notre vie quotidienne // mais qui pourrait être illustrée par cette histoire //

Les propositions formulées par les élèves demeurent factuelles :

Alexis (229) : moi comme idée / les cochonnes elles auraient pu attendre / parce qu'elles auraient pu trouver un autre mari / ;

ou au contraire très générales :

Guillaume A (243) : ne jamais répondre à un inconnu/

Malgré les tentatives de l'enseignant expérimenté de passer à une autre phase / posture de lecture :

M (234) alors maintenant on va essayer de s'élever / de s'élever un peu là / et on va oublier l'histoire / on oublie l'histoire en tant qu'histoire / c'est-à-dire qu'on aura plus le droit / de / de nommer / et de faire référence à l'histoire / pas sous cette forme / ;

le relevé quasi exhaustif des ressemblances et des différences entre les deux contes ne suffit pas à mettre en lumière la dimension parodique du texte comme prévu dans le dispositif.

Dans les deux classes, tout se passe comme si l'enjeu disciplinaire de l'échange, l'examen conjoint d'un problème d'interprétation, et l'objectif disciplinaire initial, la notion de parodie, disparaissent au détour de glissements thématiques successifs (Kerbrat-Orrechioni, 1990) ce qui s'avère fréquent dans les conversations ordinaires.

c) Des composantes génériques contre productives

Si la pratique enseignante en situation conduit à conforter ou à modifier l'organisation des composantes génériques posées en amont, se pose également la question de leur coexistence dans un même temps d'enseignement. Dans le domaine de la perception auditive ou visuelle, la proximité temporelle ou spatiale de stimulations est à l'origine d'interférences qui modifient la situation. L'effet de masquage correspond à une perception affaiblie ou même supprimée d'une stimulation en présence d'une autre stimulation concurrente (Blanc-Garin, 1966). Nous parlerons à notre tour d'effet de masquage lorsque la focalisation de l'enseignant sur une composante occulte partiellement une autre, ou simplement d'oubli, lorsque l'enseignant ne peut prendre en compte l'ensemble des composantes qu'il avait lui-même prédéterminées au préalable. Certaines composantes génériques privilégiées pendant la conduite de l'interaction peuvent alors devenir des obstacles à la reconnaissance du genre oral en tant qu'objet d'apprentissage.

- Les effets de masquage

Dans le corpus analysé, on relèvera plusieurs effets de masquage relatifs :

- à la fixation des significations de l'activité :

Dans la classe de l'enseignante débutante l'utilisation d'un écrit de travail, la rédaction d'une courte morale destinée à exemplifier le récit comme élément déclencheur du débat, rend opaque les tâches disciplinaires et langagières attendues. Si l'enseignante décrète :

M (2) : donc maintenant vous allez débattre,

les élèves se cantonnent tout d'abord à la lecture de leur texte. Les relances réitérées sur le thème de la morale :

M (30) : quelqu'un a une autre morale / d'autres morales /

M (42) : quelqu'un a une autre morale / quelque chose de différent à dire/ ;

vont contribuer à brouiller le contrat didactique entre l'enseignante et les élèves.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, l'utilisation du tableau pour prendre en note ressemblances et différences entre le conte source et le conte refait sans que soit précisé l'enjeu de ce relevé quasi exhaustif, ni que cette prise de notes ne viennent nourrir véritablement l'échange par la suite, ne permet pas non plus d'ouvrir le débat comme l'enseignant l'escomptait initialement. C'est sans doute pourquoi, il tente des biais à la fin de la séance en demandant de contextualiser une expression et de formuler une morale.

- à l'orientation de l'activité langagière commune et l'ouverture d'un espace langagier coopératif :

Comme nous l'avons vu, le système de médiations de l'enseignante débutante est centré essentiellement sur une fonction de régulation, l'accueil et l'écoute de la parole des élèves, comme si le dispositif mis en place se suffisait à lui-même pour produire naturellement des interactions. Or, même si celui-ci est pertinent, l'enseignante peine à susciter des prises de paroles autres que la lecture du texte écrit. Ses interventions en début d'échange le soulignent :

M (6) : il faut dire aussi ce que vous pensez vous de ce que vos camarades disent et ce que vous vous pensez aussi et l'expliquer aux autres /

M (10) : nous on comprend cette morale mais pourquoi / d'accord / vous développez / vas-y /

M (12) : c'est-à-dire / pourquoi avez-vous écrit cette morale / expliquez/

En outre, l'enseignante ne soutient pas la tâche langagière en reformulant des propositions, en les mettant en regard les unes avec les autres ou en les validant. Son souci permanent d'être en retrait ne permet pas une progression de l'interaction. La clôture du débat marque le caractère circulaire de l'échange :

M (93) : et donc par rapport à la question que je vous ai posée / sur quoi vous vous êtes appuyés / qu'est-ce qui a fait / dans l'histoire que vous ayez envie d'écrire cette morale/// ;

cette dernière question pouvant être une question initiale. Les lectures singulières peinent alors à se constituer en espace interprétatif collectif.

L'enseignant expérimenté, à un système de médiations plus varié que l'enseignante débutante ajoutant à des fonctions régulatrices, des fonctions d'ouverture de nouvelles thématiques, de pointage, ou de récapitulation. Mais la tâche d'énumération qu'ont entreprise les élèves et le fait, que l'enseignant note lui-même au tableau ce qu'ils disent, lui donne une place centrale. Les élèves s'adressent au maître et non les uns aux autres, le discours d'autrui n'est pas repris, ni reformulé :

Manon (28) : ben c'est drôle / parce que / dans les trois petits cochons / c'est le troisième petit cochon qui est le plus rusé / et dans les trois petites cochonnes / c'est la troisième petite cochonne qui est la plus rusée /

Alexis (29) : aussi là/ c'est pas eux qui construisent les maisons en pierre / ils les achètent// c'est euh / avec les sous de leur mère / et que /// les autres / ils les construisent /

M (30) : oui alors / Florian ?//

Florian (31) : dans les trois petits cochons / ça commence par la maison de paille / après celle en bois / et après celle en pierre / et là c'est l'inverse /

M (32) : mmmh

Quentin (33) : dans les trois petits cochons/ les trois petits cochons n'ont pas de père et de mère / eux ils en ont une / et c'est la mère qui donne des sous /

Guillaume A : là c'est un peu triste parce que elles se sont fait manger / mais on sait pas où elles sont peut-être encore en vie / y'en a qui ont leur coupe le ventre pour sortir /

Ainsi, dans les deux séances observées, si les enseignant prennent le soin d'instaurer une relative symétrie des échanges et si la structure de l'interaction est bien différente du dialogue didactique caractérisé par l'unité type d'échange : question – réponse – validation ; cela ne suffit pourtant pas pour que puisse s'élaborer un discours dialogique structuré par la confrontation de paroles provenant de différents locuteurs ouvrant des cycle polygérés de négociation et nécessitant des outils langagiers de tissage propres au débat (réfutation, modalisation, reformulation).

- aux conduites discursives :

Concernant, les conduites argumentatives signalées comme objet d'apprentissage dans la fiche de préparation, l'enjeu heuristique de la séance est clair pour l'enseignante débutante. Il s'agit de confronter les différentes leçons issues de la lecture du texte pour explorer le système de valeur du conte parodique. Plusieurs obstacles entravent le développement de ces conduites au cours de la séance de débat elle-même : la juxtaposition de la lecture des textes que l'enseignante, confinée dans son rôle régulateur, ne reformule pas ni ne questionne ; la difficulté pour les élèves de justifier les principes de conduite énoncés sans avoir compris que l'enseignante attendait qu'ils reviennent aux textes pour étayer leur proposition. Ce n'est qu'après la discrète intervention du maître formateur en 64 – qui « souffle » une question de relance que le débat sera réorienté par une clarification du contrat didactique :

M (65) : qu'est-ce qui dans l'histoire fait que vous ayez écrit ces morales / sur quoi vous vous êtes appuyés sur l'histoire pour écrire par exemple / il ne faut pas se fier aux apparences/

L'enseignant expérimenté a également prévu dans sa fiche de préparation de travailler les conduites argumentatives. Le primat donné au recensement des éléments du texte ne les favorise cependant pas et on relève essentiellement des conduites descriptives et narratives dans le corpus :

Manon (81) : déjà y'a trois maison et elles sont faites de briques / de paille / et de / de bois / comme dans l'autre histoire /

Yacine (186) : la première / elle / elle a acheté une maison en / en brique / et ils disent qu'elle a plus d'argent / après la deuxième elle a acheté une maison en bois / et il lui reste la moitié / de / de son argent / la troisième elle a rien dépensé / parce que la paille / ça peut se trouver/

- Les effets d'oubli

A ces effets de masquage viennent s'ajouter des effets d'oublis. Des composantes génériques indiquées dans la préparation sont « oubliées » au cours de l'interaction réelle.

Ces oublis concernent plus particulièrement les macros objets définissant les enjeux et structurant la séance des enseignants. Ils sont relatifs :

- au genre oral :

Dans la classe des deux enseignants, en dehors de la consigne initiale, il n'est plus fait référence explicitement au cours de l'interaction au genre oral. On aurait pu attendre notamment qu'en fin de séance il y ait un retour sur l'échange qui venait de se dérouler. Le genre oral apparaît donc ici davantage comme un cadre de pratique que comme un véritable objet enseigné.

- à l'objet disciplinaire et sa fonction heuristique :

Autre oubli majeur, celui de la notion de parodie à la fois comme objet littéraire enseigné et comme moyen d'explorer une œuvre en mettant en évidence des écarts. Dans la classe de l'enseignante débutante, la version originelle du conte présentée en tout début de séance est complètement abandonnée ce qui ne permet pas d'interroger l'inversion du système de valeurs dans le conte refait (masculin-féminin, prédateur-victime ...) bien que les élèves aient manifestement et à plusieurs reprises identifié les motifs du déguisement et du faux semblant des apparences dans « Les Trois Petites Cochonnes ». Dans la classe de l'enseignant expérimenté, les deux versions sont bien mises en présence dès le début de l'échange mais l'enseignant éprouve des difficultés à organiser les relations qu'elles entretiennent à partir d'une classification des ressemblances et des différences, certaine ressemblance pouvant apparaître aux élèves comme des différences et vice versa :

M (117) : alors vous savez là/ hein / vous êtes en train de dire que ce qui est pareil / c'est qu'il y a un loup dans les deux/ mais il a pas / il fait pas la même chose/ hein/ d'accord/ alors le loup y mange/ hein/ dans les deux// mais là il est déguisé/ d'accord/ finalement/ en gros/ est-ce que les personnages sont les mêmes ?/ ;

la parodie jouant justement sur ces ressemblances et ses écarts. Cette simple juxtaposition ne suffit pas à interroger les effets produits. Et bien que les élèves aient à plusieurs reprises très bien perçu le déplacement des significations entraîné par la féminisation des personnages :

Fanny (11) : ben les // les deux premières cochonnes// elles étaient tellement pressées d'avoir un mari / on va dire que / elles se sont fait avoir / comme euh / de vulgaires // poires // on va dire /

Sonia (54) : euh / en plus / dans les trois petits cochons / on peut dire que c'est des enfants / sauf le dernier / et que là / et que dans les trois petites cochonnes c'est / c'est des femmes / enfin /

Manon (172) : [...] ben c'est sûr / parce que / comme elle a dit / Julie / il a juste à les séduire / et après elles lui ouvrent la porte / [...]

Yacine (202) : c'est que / elle a capturé le loup et grâce // grâce qu'elle a capturé le loup / tout le monde / tous les cochons y ont appréciés /ils sont euh / et ils sont allés voir la cochonne pour être leur mari / ;

L'enseignant ne se saisit pas de ces commentaires au rebond pour questionner le texte et provoquer des déplacements de posture de lecture.

- À l'œuvre littéraire :

Enfin, on notera l'oubli par l'enseignante débutante du texte lui-même pendant les deux tiers de l'interaction. L'attention des élèves est centrée sur la morale et leur propre expérience personnelle. Les timides tentatives de retour au texte ne sont guère encouragées:

Julie (23) : ben moi je suis d'accord/

M (24) : pourquoi /

Tom (25) : ben parce que : euh /on dit quelque chose comme ça dans le / dans le livre /

M (26) : mmmh /

Ce n'est qu'après la relance de l'enseignante en 66 que s'ouvriront véritablement les premiers espaces interprétatifs

Ainsi la valorisation d'une attitude distanciée du sujet lecteur occulte la possibilité d'adopter une posture d'identification et d'investissement psychoaffectif. Le besoin pour des élèves de cet âge de pouvoir simplement raconter l'histoire, de se l'approprier en la

reformulant, de passer par une première étape de compréhension du récit est ici négligé. Privés d'appuis sur le récit, les élèves rencontrent des obstacles pour rassembler la matière nécessaire à la justification de leur propos. La distinction opérée entre morale et histoire dans ce contexte :

Idrajti (49) : c'est la cochonne qui croit que le loup est un cochon /

M (50) : vous pensez que c'est une morale ça /

E (s) (51) : non /

M (52) : Marine vas-y /

Marine (53) : là c'est pareil / elle reraconte un peu l'histoire / ;

contribue à gêner le mouvement dialectique entre le corps du texte et l'expression de subjectivités au cœur de la lecture littéraire, entre compréhension et interprétation.

2.2.4 Synthèse 2 : tensions entre logique d'action et pratiques réelles dans l'interaction

L'analyse du corpus des premières séances de débat interprétatif fait donc apparaître que les deux enseignants ont maintenu leur logique d'action initiale tendant à privilégier des lieux d'intervention didactiques, soit les composantes génériques langagières, soit les composantes génériques disciplinaires du débat interprétatif littéraire. De ces logiques ont découlé des principes d'organisation des pratiques au cours de l'échange qui donnent forme à l'activité. L'enseignante débutante se donne pour principe d'intervenir le moins possible tandis que l'enseignant expérimenté se lance dans le recensement des ressemblances et des différences entre les contes en les notant au tableau. Ces principes d'intervention, directement issus de la planification a priori de l'activité, interfèrent parfois de façon contradictoire avec les composantes génériques à un double niveau : celui de la fiche de préparation, celui de l'interaction en cours.

Les composantes génériques de la fiche de préparation sont ré-hiérarchisées. Si l'on s'en tient aux macro objets structurant les séances, les objets du débat et de la parodie qui sous-tendaient l'activité d'enseignement demeurent largement implicites. A leur place se substituent d'autres objets qui sont identifiés comme les objets principaux par les élèves, les morales et la comparaison des deux contes. Tout se passe comme si l'activité elle-

même prenait le pas sur les enjeux de la séance qui est détournée de sa finalité initiale ce qui entrave la possibilité pour les élèves d'adopter différentes postures de lecture.

D'autre part, l'attention portée à certaines composantes caractéristiques du genre a des effets sur d'autres composantes, leur faisant obstacle et empêchant leur prise en compte. Par exemple, le système de médiations mis en place par les enseignants qui a pour finalité de favoriser la symétrie des échanges produit par contre coup un déficit de l'orientation de l'activité langagière commune et restreint les possibilités d'ouverture d'un espace langagier coopératif et la mise en place de cycles de négociation polygérés.

Enfin, ces principes d'organisation des pratiques ne suffisent pas à rendre explicite les enjeux du débat aux élèves. Sur le plan langagier, la dénaturalisation du genre n'est pas ou trop peu engagée soit parce qu'il y a une absence de métadiscours, c'est-à-dire de réflexion sur le langage et les événements langagiers, dans l'activité en train de se dérouler soit parce que ce métadiscours ne porte que sur des règles de communication générales. Sur un plan disciplinaire, faute d'un questionnement suffisamment guidé, la lecture du texte n'est pas problématisée et l'activité d'interprétation ne se déclenche pas véritablement.

De fait, sans mise à distance de la production orale et de ses finalités, les enjeux du débat interprétatif littéraire dans ces deux séances risquent d'avoir échappés aux élèves qui pourraient ne le comprendre que comme un temps de parole régit par des règles collectives de communication, une conversation ordinaire à partir d'opinions, ou bien comme un travail de prise d'indices textuels ce qui est bien en deçà des objectifs initiaux des enseignants.

Il apparaît ici que la différence essentielle entre enseignant débutant et enseignant expérimenté se jouerait dans le renoncement à l'illusion de maîtrise de la situation d'enseignement. L'enseignante débutante conserve de bout en bout de la séance son principe d'intervention. L'enseignant expérimenté ne parvenant pas à déclencher l'activité interprétative, le modifie en fin de séance pour tenter d'autres approches du texte à travers la mise en jeu d'une expression et la recherche d'une leçon.

D'autre part, la constitution du genre scolaire en objet d'apprentissage semble supposer non seulement une prise en compte équilibrée de ses deux pôles constitués par les composantes disciplinaires et les composantes langagières pour le faire reconnaître, mais également une gestion de l'interdépendance de ces composantes au sein de ces deux pôles

pendant le temps d'enseignement afin de limiter les effets de masquage et d'oubli. Les entretiens post séance sont l'occasion pour les enseignants de mettre en mot ce qu'ils ont fait ou penser faire et de préciser leur représentation du genre après cette première séance.

2.2.5 L'auto-analyse par les enseignants de ce temps d'enseignement

Le questionnaire oral vient compléter le corpus des pratiques déclarées. Il s'inscrit dans la perspective professionnelle d'auto-analyse réflexive de l'activité d'enseignement (Hubert, Chautard, 2001). Ce questionnaire a pour objectif d'observer les convergences et les contrastes entre la planification de l'activité d'enseignement, sa gestion en temps réel et la perception et la compréhension qu'en a rétroactivement l'enseignant. Le questionnaire oral a été réalisé « à chaud » juste après la séance. Il était composé de quatre questions qui ont été posées par le chercheur de façon identique aux deux enseignants :

1. Quels étaient les axes que vous souhaitiez aborder avec les élèves lors de ce débat ?
2. Quelles procédures avez-vous mis en place pour les travailler ?
3. La production orale des élèves correspond-elle à ce que vous attendiez ?
4. Du point de vue de l'enseignant et du point de vue des élèves, qu'est-ce qui vous paraît réussi dans ce débat ?

Le questionnaire invite ainsi les enseignants à faire porter leur auto-analyse sur différents champs qui organisent leur pratique. La première question renvoie à leurs intentions, la seconde à la conduite des apprentissages et aux procédures mises en place, la troisième à ce que les élèves ont fait ou dit, la quatrième à une évaluation de la séance du point de vue de l'enseignement et du point de vue des apprentissages. Nous porterons plus particulièrement notre attention sur l'explicitation par les enseignants de ce qui fait pour eux de l'échange mené un débat ou pas, sur les compétences qu'ils ont mobilisées et sur les obstacles qu'ils identifient.

a) Les représentations du genre scolaire disciplinaire

Le questionnaire oral permet tout d'abord à chacun des enseignants d'explicitier sa représentation du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire après avoir mené une première séance.

L'enseignante débutante dans l'entretien²⁵⁸ cite à nouveau les objets d'enseignements qu'elle avait indiqués dans la fiche de préparation et confirme son intention d'aborder le genre oral du débat lors de cette séance :

donc amener différents termes comme la morale / l'idée de parodie / et // l'idée de débat / même si les élèves de cette classe étaient déjà habitués à mener le débat /

Pour reconnaître et faire reconnaître le genre, elle utilise à la fois des références aux composantes disciplinaires et aux composantes langagières pour en asseoir une représentation.

Sur un plan disciplinaire, comme nous l'avons vu, l'enseignante a prévu d'utiliser l'écriture d'une morale qui conduit à passer d'une expérience singulière du sujet lecteur à une leçon de vie comme élément déclencheur du débat. Au cours de celui-ci, elle continue à porter son attention sur l'exemplification du récit et l'enseignement que l'on peut en tirer. Dans l'entretien, elle indique qu'il s'agit de passer de la lecture de l'histoire au débat sur les morales. La place donnée au débat interprétatif dans la lecture est celle d'un « au-delà » de la simple compréhension du texte, l'interprétation étant présentée comme une activité de lecture postérieure à la compréhension apportant un surplus de signification au texte.

Autre caractéristique disciplinaire, le souci de mettre en place une culture commune au sein du groupe classe. Cet objectif, cité dans la fiche de préparation, donne lieu à la lecture des deux contes choisis lors de la séance. Cette culture commune au groupe est envisagée comme moyen dans l'entretien post séance :

j'ai donc choisi / deux livres donc / un conte traditionnel et une œuvre parodique / et ensuite / j'ai proposé la lecture des deux œuvres aux élèves / pour les amener au fur et à mesure de l'histoire sur l'idée de morale / par rapport à l'œuvre parodique //

La culture commune de la classe apparaît comme un substrat essentiel à l'échange, à la fois nécessaire au débat et créé dans le débat.

²⁵⁸ Annexe 20 : le premier questionnaire oral de l'enseignante débutante

Sur le plan langagier, l'enseignante débutante insiste sur le fait d'avoir distingué clairement la place de l'enseignant et des élèves dans cette séance, des places qu'ils occupent dans d'autres interactions en classe ordinairement :

j'ai mis en place un dispositif particulier / qui a permis aux élèves de débattre /

La disposition en cercle des élèves matérialise concrètement ce rapport de place différent qui est considéré comme une condition de réussite de l'échange et le différencie d'autres échanges.

Concernant les productions langagières des élèves, elle retient comme critère de réussite du débat l'utilisation de conduites discursives argumentatives qui le caractérisent :

certains élèves ont argumenté leur propos / et ont fait référence à l'idée de morale///

L'enseignant expérimenté, quant à lui, dès le début de l'entretien²⁵⁹, indique que la séance qu'il a mise en œuvre ne correspond pas à sa représentation du débat et récuse l'idée d'en avoir mené un :

alors / lors de ce débat /// alors ce débat / en réalité / n'en était pas vraiment un /

Selon lui, toutes les pratiques orales sur les œuvres littéraires ne se confondent pas dans le genre du débat. Il préfère parler simplement d'un échange à partir du questionnement du maître et de celui des élèves :

simplement euh / un échange // avec pour objectif final / euh /// une /// avancée vers une signification / une appropriation de / d'un texte littéraire /

²⁵⁹ Annexe 21 : le premier questionnaire oral de l'enseignant expérimenté

Il précise ce qu'il entend par débat pour le distinguer de l'interaction qui vient d'avoir lieu :

alors pas de débat / pourquoi / parce que // le débat / c'est essentiellement une confrontation d'argumentation / autour d'un thème précis //

Il justifie le fait de ne pas avoir mené un débat parce qu'il souhaitait qu'au cours de l'échange il y ait plutôt qu'une confrontation d'arguments :

des apports individuels / des enfants / par rapport à des notions lues // euh par rapport // aussi / à/// ce qu'ils entendaient des autres / de leurs camarades / donc c'était une façon de réfléchir sur un texte / ;

et également parce que selon lui les enfants ne pouvait se focaliser sur un thème précis :

et là les enfants // quand on aborde / l'histoire / le récit/ euh // focalisent euh // ou ne focalisent pas // sur les mêmes aspects du récit // hein / on l'a vu / on le voit / [...]ils aiment les détails //

Il caractérise surtout l'échange qui a eu lieu sur un plan disciplinaire comme dans sa fiche de préparation en rappelant l'objectif disciplinaire :

à savoir / l'objectif était / identifier ce qu'est une parodie // ;

son objectif général s'apparentant davantage à l'appropriation et à la compréhension de l'œuvre littéraire plutôt qu'à un travail d'interprétation, c'est-à-dire à la construction de la signification globale et commune de l'œuvre littéraire. Il l'explique en retraçant sa démarche :

- il était important que les enfants partent de leurs réactions // euh personnelles // euh c'est-à-dire de la façon dont ils s'étaient approprié le texte //
- euh / d'en faire part aux autres // et ensuite euh //
- regrouper euh / tout ce qu'il y a en commun entre leurs différentes réactions
- et faire que // on donne une signification commune au texte / et qu'on arrive sur un // une sorte de / heu / consensus /

Du point de vue langagier, l'oral est plutôt perçu comme un médium de l'échange. L'enseignant expérimenté en retient comme critère principal de réussite l'expression et la participation des élèves :

nous avons l'habitude dans la classe de fonctionner / euh / et de / de telle façon que chaque enfant puisse s'exprimer / de façon libre / ;
donc de ce côté-là / oui // ça fonctionne / ils osent / ils parlent // ils se contredisent parfois / même / si là le thème ne le permettait pas toujours / ;

et le rôle du maître qui pour favoriser cette participation doit être à l'écoute et disponible :

// ils donnent leur point de vue // euh / peut-être pas toujours de la façon dont l'adulte / et en l'occurrence le maître / l'aimerait / mais je ne crois pas que ce soit la meilleure des façons que d'attendre une réponse / j'allais dire euh / déjà connue // hein / il vaut mieux être à l'écoute et que chacun s'exprime de façon libre / ;

Bien que les deux séances de classe aient été à dominante orale, les deux enseignants n'identifient pas sous la même dénomination l'interaction qui a eu lieu et ne lui donne pas la même signification. En fonction de la signification attribuée à l'activité dans la classe, ils privilégient des lieux d'intervention didactiques différents.

L'enseignante débutante s'appuie exclusivement sur sa séance pour expliciter sa représentation du genre scolaire disciplinaire. Elle retient quatre éléments principaux pour caractériser le débat interprétatif littéraire : la place de l'enseignant et des élèves, les conduites argumentatives, la mise en place d'une culture commune, une posture de lecture distanciée.

L'enseignant expérimenté en sus de sa séance, fait référence à la fois à des savoirs d'expérience : « dans la mesure où euh // nous avons l'habitude dans la classe de fonctionner / euh / et de / de telle façon que chaque enfant puisse s'exprimer » ; et à des savoirs didactiques, la définition qu'il donne du débat régulé. Il apporte ici plus de crédit aux apprentissages relevant de la compréhension et à l'ancrage disciplinaire qu'aux apprentissages relevant du genre oral, sa conception du débat se rapprochant de celle de Dolz et Schneuwly (1998) lorsqu'ils définissent le débat régulé. C'est pourquoi il qualifie l'interaction d'échange qui favorise les apports individuels, l'expression libre sans thème

précis, l'appropriation et la compréhension de l'œuvre ; ses observations dessinant en creux ce qu'il entend lorsqu'il évoque ce qu'est un « véritable débat ».

b) Compétences mobilisées et obstacles repérés

L'entretien permet également aux enseignants de faire l'inventaire des compétences mobilisées et des obstacles rencontrés lors de la séance.

L'enseignante débutante identifie plus particulièrement deux compétences qu'elle a mobilisées lors de cette séance :

- faire argumenter les élèves :

euh / donc déjà // par rapport à ma pratique professionnelle // je dirais que je reviendrais par rapport à l'argumentation /

- et le système de médiation qu'elle a mis en place concrétisé par le dispositif en « U » :

voilà donc le dispositif en « U » / est selon moi beaucoup plus favorable qu'un dispositif frontal / où les élèves ne pourraient pas se voir pour débattre // voilà ce qui aurait été maladroit de ma part //

Elle constate un certain nombre d'écarts entre les prescriptions de la fiche de préparation et l'activité réelle en classe. Les difficultés principales qu'elle repère portent sur la réalisation en demi-teinte de la tâche langagière attendue par les élèves :

j'ai observé que // que d'autres élèves [...] au lieu d'argumenter // avait soit expliqué ;

qu'elle impute difficulté à notion de morale qui n'a pas été comprise par tous les élèves ce qui a amené certains d'entre eux à expliquer et non à argumenter :

et même je peux dire // que par rapport au terme de morale / euh // le terme n'avait pas été compris par tous les élèves / donc certains m'ont expliqué l'histoire / au lieu de donner une morale qui correspondait à l'histoire des Trois Petites Cochonnes // ;

et sur l'absence d'implication de tous les élèves dans l'interaction :

[...] d'autres élèves ne s'étaient vraiment pas intégrés dans le débat / ;

L'enseignant expérimenté, relativement aux compétences qu'il a mobilisées revient plus particulièrement sur la valeur à donner à ce qui est dit :

je ne crois pas que ce soit la meilleure des façons que d'attendre une réponse / j'allais dire euh / déjà connue // hein / il vaut mieux être à l'écoute / ;

et la création d'un espace interactionnel sécurisant :

ils osent /

Mais il s'attarde surtout, grâce à son expertise, à rendre compte des obstacles qu'il a rencontrés au cours de la séance, obstacles essentiellement disciplinaires portant sur l'objectif initial de sa fiche de préparation, la notion de parodie :

donc du point de vue de l'enseignant / toujours la difficulté euh / de bien remplir l'objectif // à savoir / l'objectif était / identifier ce qu'est une parodie //

Il fait part de la difficulté qu'il a eu à faire cerner cette notion par les élèves à partir du simple repérage des éléments identiques et différents des deux histoires :

il aurait été intéressant // de mieux distinguer // et de / les paramètres qui faisaient que les histoires étaient identiques / sur certains points / mais surtout // se détournait l'une de l'autre en d'autres points // ;

et à passer de la reformulation d'éléments des deux contes à une autre tâche, celle de s'interroger sur les effets des écarts entre les deux histoires :

il aurait été aussi intéressant / de donner donc / des noms / euh / à ces // différences / ou à des ressemblances // des noms génériques enfin / plutôt que de parler / et d'en rester / à ce que / les enfants disaient / ;

Du coup, il estime que le temps accordé à la comparaison des deux histoires a été trop long :

la partie synthèse / euh / et la partie conclusion n'ont pas été ce qu'elles auraient pu être // mais je crois que ça vient du fait que les questions précédentes / et ce qui s'est dit précédemment / ont été un peu trop long dans la relation entre ce type de texte / et ce que pouvait en dire les enfants/ ;

ce qui n'a pas permis aux élèves d'adopter une posture plus distanciée vis-à-vis de l'œuvre littéraire :

donc conceptualiser un peu / la synthèse / peut-être aurait donné un peu plus de // un peu plus de // distance / et un peu plus de richesse / à // euh /// l'activité /

Enfin, il revient sur une composante essentielle du genre scolaire disciplinaire tant du point de vue disciplinaire que du point de vue langagier, la question ou les questions qui déclenchent l'activité interprétative et les cycles de négociation polygérés entre les élèves.

L'enseignant expérimenté a ressenti « une sorte de redondance », qu'il attribue au fait que pour les élèves :

il est difficile de revenir sur quelque chose que eux / ils pensent avoir déjà dit / ;

Il exprime un sentiment de frustration car il n'est pas parvenu à ce que :

j'allais dire de / et de faire que le / que les questions durent/ donc là / je suis un peu frustré ;

ce que l'on peut s'autoriser à comprendre comme la perception par l'enseignant d'un décalage de la dynamique attendue d'avec celle propre à l'échange réel et à l'activité interprétative.

2.2.6 Synthèse 3 : un premier état de l'appropriation du méga-outil du genre scolaire disciplinaire

À l'issue de la première séance, alors que l'enseignant expérimenté dans son auto-analyse discerne globalement les effets de masquage et d'oublis générés par ses choix de lieux d'intervention didactiques et sa gestion de l'échange (signification de l'activité, limites de la tâche d'énumération, genre du débat oral, notion de parodie), l'œil moins aguerri de l'enseignante débutante ne peut pas encore les distinguer aussi nettement. Sa perception du vécu de la classe l'amène à souligner dans son auto-analyse des techniques de gestion de groupe (le dispositif en « U ») et des supports de la tâche (l'écrit de travail) sans interroger leur adéquation avec les enjeux langagiers et disciplinaires de l'activité.

Des points aveugles demeurent cependant pour les deux enseignants qui concernent plus particulièrement les spécificités des composantes langagières du genre oral. Les systèmes de médiations adoptés ont surtout pour vocation de faire parler les élèves, comme dans toute séance d'oral, sans les orienter vers une tâche commune précise. Les conduites discursives et les outils langagiers propres au débat interprétatif littéraire cités dans les préparations et l'auto-analyse (argumenter, expliquer, reformuler etc.) ne sont pas mis en relation avec l'activité disciplinaire ni travaillés pour eux-mêmes comme si la situation mise en place suffisait à les produire. Enfin, l'événement langagier que constitue l'actualisation du genre oral disciplinaire n'est pas constitué en objet de réflexion pour les élèves ce qui ne contribue pas à sa dénaturalisation.

2.3 Modifications de l'organisation de la pratique et des représentations des enseignants par l'action située

L'étude de la première séance (prescriptions de la préparation, mise en œuvre) nous a permis de dresser un premier état des manières de faire des deux enseignants observés pour investir le méga-outil du genre scolaire disciplinaire afin de créer, et de conduire une séance d'enseignement dans laquelle a pris place un débat interprétatif littéraire. L'auto-analyse de ce temps d'enseignement, par les enseignants a donné de premières indications sur leur représentation du genre, les compétences qu'ils ont mobilisées et les obstacles qu'ils ont repérés.

Cette phase de diagnostic du degré de reconnaissance du genre comme objet potentiel d'enseignement / apprentissage visible et explicite pour l'enseignant et les élèves nous servira de point de référence pour analyser l'évolution des pratiques des enseignants. Nous faisons l'hypothèse qu'au cours du temps didactique de la séquence, l'action située des enseignants va les conduire à opérer des ajustements progressifs entre leurs prescriptions, c'est-à-dire l'enseignement qu'ils souhaitent mettre en place, leurs pratiques en situation et l'analyse qu'ils portent sur l'organisation de leur pratique au cours des entretiens oraux. Nous nous demandons en quoi l'action située des enseignants modifie-t-elle l'organisation de la pratique et les représentations qu'ils se font du débat interprétatif littéraire.

2.3.1 Les prescriptions des enseignants

a) La séquence et la structure des séances

L'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté envisagent une progression de type spiralaire sous la forme d'une séquence comportant un enchaînement entre trois séances reprenant un même type d'activité sans travailler plus particulièrement une composante du genre dans l'une ou l'autre séance.

Le titre générique de la première séance de l'enseignante débutante « Le débat interprétatif » est repris dans les deux séances suivantes ancrant la séquence dans le domaine de l'oral et maintenant le débat comme objet d'enseignement prescrit principal. La structure générale des séances demeure sensiblement identique. Cependant

l'enseignante ne prévoit plus de supports écrits dans les séances 2 et 3²⁶⁰ et ajoute des questions de compréhension. Elle donne de cette façon le primat à l'activité orale qui est organisée sur l'ensemble du temps de la séance. L'enseignante lit oralement le conte originel, puis le conte refait. Ensuite, après quelques questions de compréhension, le débat est institué. Celui-ci est situé en clôture des séances et représente environ un tiers du temps qui est consacré à chacune d'elles. Le déroulement prévu des séances est donc homogène et la stratégie d'enseignement exclusivement orientée vers le débat qui vient clore les séances.

La structure des séances 2 et 3²⁶¹ de l'enseignant expérimenté est progressivement remodelée. Sa seconde séance est ancrée comme la première dans le domaine de la littérature posant l'identification de la parodie comme objet principal, des questions portant sur le texte venant compléter la partie démarche. La troisième séance modifie l'ancrage disciplinaire de la séance, l'objectif principal devenant « l'introduction du débat littéraire ». La façon d'aborder les textes est également différenciée selon les séances et adaptée à l'œuvre littéraire. L'album qui ne posait pas de problème de compréhension particulier a été lu silencieusement, la saynète est lue collectivement par les élèves à haute voix après une répartition des rôles, tandis que le récit illustré, présenté tronqué, donne lieu à un écrit de travail qui sera exploité dans la suite de la séance. L'enseignant expérimenté au cours de la séquence réoriente donc l'ancrage de ses séances dans le domaine de l'oral et diversifie les lectures des œuvres littéraires en fonction de leurs difficultés supposées et de stratégies d'enseignement.

b) Les objets d'enseignement programmés

Dans la séance inaugurale de l'enseignante débutante, trois objets d'enseignement étaient posés, le débat, la morale, la parodie qui font référence implicitement à deux champs : l'oral (le genre du débat interprétatif), la littérature (le conte qui a pour fonction d'instruire en amusant et l'intertextualité à travers la réécriture du conte originel). Cependant la description de ces objets n'était pas précisée. Ils sont repris dans les deux séances suivantes avec quelques modifications : rappel de ce qu'est un débat et de ses règles (séance 2) – définir la notion de parodie (séance 3), qui soulignent la nécessité pour

²⁶⁰ Annexe 22 : corpus 2, les fiches de préparation des séances 2 et 3 de l'enseignante débutante

²⁶¹ Annexe 23 : corpus 2, les fiches de préparation des séances 2 et 3 de l'enseignant expérimenté

l'enseignante d'effectuer des ajustements pour expliciter les objets de savoir à enseigner.

Les compétences indiquées dans la première séance sont reprises dans les séances suivantes sous la forme d'approfondissements successifs visant à une amélioration de l'écoute et de la participation :

s'écouter davantage, participer au débat littéraire [séance 2] ;

ainsi que des conduites discursives:

débattre en argumentant ses propos [séance 3] ;

ou bien venant préciser les règles du débat :

justifier ses propos en tenant compte des propos des camarades [séance 2] ;

être capable de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue [séance 3].

C'est à travers ce second type d'éléments que l'enseignante affiche une progressivité des apprentissages attendus dans cette séquence.

L'enseignant expérimenté reprend à l'identique dans la seconde séance les objets d'enseignement et les compétences de la première séance mettant en première place les objectifs disciplinaires puis des compétences langagières non spécifiques au débat. Dans la troisième séance, il ne pose plus qu'un objet unique d'enseignement, l'introduction du débat, et ne cite plus les compétences attendues. La progressivité de la séquence ne porte pas sur les objets et les compétences recopiés tels quels d'une séance à l'autre, mais sur le recentrage sur un objet spécifique, le débat, ce qui semble indiquer un changement de paradigme épistémologique.

c) La gestion prévisionnelle des séances

Dans leurs préparations initiales, l'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté avaient envisagé leur rôle pendant le déroulement de l'échange. Ils ne renseignent plus dans les deux séances suivantes cette rubrique. On peut penser qu'à l'issue de la première séance ils sont satisfaits du système de médiations mis en place et qu'ils considèrent la participation des élèves comme un indicateur suffisant de la réussite du débat sur le plan de

l'oral. En filigrane, bien que ce ne soit pas exprimé directement, l'augmentation du nombre de questions préparées laisse supposer qu'ils comptent davantage orienter la tâche disciplinaire tout en continuant à encourager l'expression des élèves.

d) Le dispositif et les types de débat

Les fiches 2 et 3 de préparation de l'enseignante débutante comprennent toujours quatre étapes stratégiques comme dans la première séance :

- L'explicitation des enjeux de la séance et des objets d'enseignement visés.
- La mise en place d'une culture commune à travers la lecture magistrale successive des deux œuvres appelant la recherche d'analogies et d'écarts.
- Une première phase de questions de compréhension.
- Une seconde phase de questions afin de déclencher le débat interprétatif.

Suite à la première séance, l'enseignante débutante a préparé et substitué à l'écrit de travail une phase de questionnement à résolution unique pour résoudre les problèmes de compréhension globale en indiquant les réponses attendues :

« *Dans l'histoire du Petit Chaperon Vert, un mot est récurrent ; lequel ?* Les élèves doivent me répondre que ce mot est : **coïncidences**. » ;

« *Pourquoi les parents emploient-ils si souvent ce mot selon vous ?* Là, je souhaite que les enfants expliquent que les parents du Petit Chaperon Vert connaissent l'histoire du petit Chaperon rouge » [séance 2].

La seconde phase de questionnement est destinée à encourager l'expression et la confrontation d'une pluralité de lectures afin d'ouvrir le débat :

Mise en évidence du jeu théâtral : « *Imaginons que les personnages soient joués par des comédiens et que nous sommes au théâtre pour voir la pièce de théâtre. Que se passe-t-il si un des personnages décide de ne pas dire son texte en entier ? Vous allez donc débattre maintenant entre vous.* Les élèves débattent entre eux. » [séance 2].

« *Vous allez débattre à partir de plusieurs questions : pensez-vous que le crapaud a eu raison ou a eu tort d'agir ainsi ? Comment peut-on manipuler les gens ? Est-ce bien ou mal ? Que peut-il nous arriver si on manipule quelqu'un ?* Les enfants débattent à partir des questions que je pose au fur et à mesure. » [séance 3].

Les questions du débat 2 orientent la focalisation du débat sur l'implicite et le fonctionnement du texte théâtral : il y a une ambiguïté sur le statut des protagonistes qui sont à la fois les personnages d'un conte et des acteurs obligés de jouer le texte comme il est écrit. Le Petit Chaperon Vert en modifiant une réplique ne joue pas le jeu théâtral, son rôle d'actrice, pour échapper au loup. Le débat 3 a pour visée d'interroger les valeurs éthiques portées par le personnage du crapaud puis de s'élargir à partir du texte à l'expérience personnelle des élèves.

Les fiches 2 et 3 de préparation de l'enseignant expérimenté comprennent également toujours quatre étapes comme dans la première séance :

- La lecture individuelle par les élèves de l'album
- La préparation d'une réaction à cette lecture
- L'accueil par l'enseignant des réactions des élèves
- L'orientation du débat à partir de questions possibles

Des variables sont introduites dans le dispositif :

- Selon les textes abordés : lecture collective avec distribution des rôles pour la saynète, consigne de produire un écrit de travail relatif à ce que pensent les élèves de la fin du texte, avant la lecture du récit illustré.
- Pour orienter le débat : alors que le questionnement de la séance 1 était très restreint, l'enseignant a prévu pas moins de 17 questions dans la seconde séance à poser sur le texte qui touchent aux ressemblances avec le conte source (*Quelles sont les ressemblances entre ce texte et l'histoire connue du Petit Chaperon Rouge ? En quoi ce texte est-il différent ?*), à la compréhension du premier acte (*Quel est le rôle des parents dans le premier acte ? Pourquoi le Petit Chaperon Vert dit-il à ses parents de ne pas se faire de soucis ?*), à l'explication de la ruse (*Quelle réplique nous donne une idée de la ruse du Petit Chaperon Vert ? Quel est le mot attendu par le loup ?*) puis de façon plus ouverte sur ce qui a pu la rendre possible (*A votre avis, était-ce une vraie ruse ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui a rendu cette ruse possible ?*)

- Selon l'objectif principal de la séance : le débat interprétatif littéraire devenant l'objet principal de la troisième séance, l'enseignant expérimenté souhaite favoriser une confrontation des avis des élèves. Il tronque la fin du texte et propose aux élèves soit s'ils pensent que l'histoire est finie, d'expliquer pourquoi cette fin les satisfait (en écrivant en bleu), soit s'ils pensent qu'elle n'est pas finie, d'écrire une fin qui les satisfasse (en écrivant en noir). Le débat est alors prévu en deux temps. Un premier temps pendant lequel les élèves sont amenés à argumenter sur leur position, un second temps qui porte sur une fin possible.

2.3.2 Synthèse 4 : les ajustements des logiques d'action des deux enseignants

Les premières fiches de préparation des deux enseignants faisaient apparaître des différences assez significatives de leurs logiques d'action en fonction du poids accordé à l'enseignement du genre oral ou à celui de la lecture littéraire. Les fiches de préparation suivantes témoignent de la plus ou moins grande prise en compte de l'action située pour planifier le travail de la classe.

La structure des séances de l'enseignante débutante ainsi que leur gestion prévisionnelle demeurent identiques et donnent le primat à l'activité langagière qui est organisée dans les séances deux et trois sur l'ensemble du temps de la séance. La conception des séances est didactiquement orientée à la fois par l'enseignement explicite d'un objet, le débat interprétatif littéraire ; par la réalisation d'une tâche disciplinaire, confronter des points de vue à partir des lectures de contes sources et de contes refaits ; et par une tâche langagière, l'utilisation de conduites discursives argumentatives. Comme on peut le constater, l'activité langagière prend cependant une place prépondérante, les problèmes interprétatifs posés par les textes et la notion de parodie n'étant pas explicités, ni mis en scène dans la préparation des séances. L'économie générale de la séquence de l'enseignante débutante apparaît donc relativement statique sur le plan des objets de connaissance, des stratégies pour aborder un texte, de l'agir. Celle-ci s'appuie essentiellement sur la mise en place de routines pour conduire son enseignement. Seule la modification du type de questionnement indique un infléchissement stratégique qui porte trace de la prise en compte des échanges qui se sont déjà déroulés et d'une réflexion sur les conditions nécessaires à l'ouverture

d'un champ spéculatif. L'élément central de progressivité de la séquence de l'enseignante débutante semble être le degré de maîtrise attendu d'une compétence par les élèves. L'ajustement de sa logique d'action se limite à la distinction entre une phase de questions de compréhension et une phase où est posée une ou des questions d'interprétation qui marquent l'évolution de son système de médiations, et un recentrage plus effectif sur le texte.

La structure des trois séances de l'enseignant expérimenté demeure organisée en quatre étapes qui impriment leur temporalité au travail de la classe. Néanmoins, celles-ci ne sont pas répétées à l'identique, mais sont utilisées comme espace où peuvent jouer des variables pour lire les textes (individuellement, à plusieurs, silencieusement, à voix haute), faire acte de leur réception (oralement, par un écrit de travail), mener des activités d'investigation des textes (comparer, reformuler, identifier un passage précis, commenter un texte d'invention). La centration quasi exclusive sur la comparaison du conte refait et du conte source de la première séance se trouve progressivement déplacée par deux décisions successives de l'enseignant. D'une part, il met en place un questionnement beaucoup plus serré dans la seconde séance qui porte sur différents aspects : la comparaison des textes, la compréhension du premier acte, l'identification du passage du texte qui explicite pourquoi la fin du conte refait est différente, enfin un questionnement sur ce qui a pu rendre cette ruse possible. D'autre part, il modifie l'orientation didactique principale de la troisième séance afin que les élèves puissent être mis en situation de débattre. L'action située amène donc l'enseignant à adapter à mesure, par paliers, sa préparation pour mettre en adéquation logique d'action et objectifs d'enseignement/apprentissage poursuivis.

Si l'action située conduit les deux enseignants à adapter leur logique d'action au cours de la séquence et à porter leur attention sur les composantes du genre qui leur paraissent les lieux d'intervention didactique les plus efficaces pour mettre en œuvre des débats interprétatifs littéraires, le rééquilibrage entre poids des composantes disciplinaires et poids des composantes langagières du méga-outil du genre scolaire disciplinaire est davantage perceptible dans les préparations de l'enseignant expérimenté, son expérience lui permettant probablement de prendre davantage de risques.

2.3.3 L'actualisation des pratiques des enseignants

Les cadres programmatiques posés par les préparations prennent forme peu à peu au cours des séances dans la dynamique de l'échange, les pratiques des enseignants les adaptant lors du déroulement du temps d'enseignement. Nous avons vu qu'alors la focalisation sur telle ou telle composante pouvait en occulter partiellement ou totalement d'autres. L'analyse des séances 2 et 3 des deux enseignants va nous permettre d'une part d'observer les ajustements de leur logique d'action et d'autre part de constater si l'organisation de leur pratique atténue ou laisse persister les effets de masquage et d'oubli constatés lors de la première séance.

a) Les objets d'enseignement déclarés

Le genre du débat interprétatif littéraire est l'objet d'enseignement déclaré de la séquence de l'enseignante débutante. Dans la première séance, cet objet était simplement cité dans la consigne initiant l'échange entre les élèves. Dans les deux séances suivantes, l'enseignante ressent le besoin de demander aux élèves, avant de débattre, d'énoncer les règles de communication nécessaires au bon déroulement de l'échange :

M (1) : alors / je vais revenir sur le débat / que faut-il faire//

E (2) : parler / euh / trop fort /

M (3) : oui / voilà / vous pouvez parler un peu plus fort vu qu'on vous filme/
oui/

E (4) : il faut lever le doigt avant de parler/

M (5) : oui//et surtout/qu'est-ce qu'il faut faire /

M (6) : mmh/ mmh/il faut / il faut /

E (7) : il faut se répondre/ [séance 2]²⁶²

²⁶² Annexe 24 : corpus 2, Enseignante débutante-séance 2, février

Dans la troisième séance²⁶³, l'enseignante elle-même est amenée à préciser la tâche langagière attendue dans le débat interprétatif littéraire pour aller au-delà des simples conventions de la circulation de la parole en classe, tâche que les élèves n'ont pas encore identifiée :

M (21) : [...] donc / j'écoute la parole d'autrui / je respecte la parole / je participe / mais également qu'est-ce que / qu'est-ce qu'on doit faire quand on débat / oui /

E (22) : lever le doigt pour parler /

M (23) : oui / oui / on doit aussi argumenter c'est-à-dire ?/

E (24) : articuler /

E (25) : ne pas couper la parole /

M (26) : comment ?/

E (27) : ne pas couper la parole /

M (28) : écoutez / écoutez / oui / écoutez / écoutez / vous devez / expliquer ce que vous venez de dire / d'accord / il faut justifier ses propos / dire je pense telle ou telle chose parce que ou par rapport à telle chose que j'ai entendue ou que je pense / c'est bon / [séance 3] ;

La notion de parodie, qui constitue l'ancrage disciplinaire de la séquence et qui est une dimension fondamentale attachée aux œuvres choisies, articulant les textes et les séances les uns aux autres, qui n'a pas été évoquée lors de la première séance, n'est présentée qu'à la fin de la deuxième séance en guise de bilan :

M (125) : oui mais c'est vrai que / bon là / bon là je fais le bilan de ce que vous avez dit / c'est vrai que / euh / c'est une œuvre parodique parce que l'on retrouve des éléments qui se / qui se ressemblent mais la fin diffère / elle change / donc comme tu disais Alexis / si on avait les mêmes éléments ce serait la même histoire / donc là/ [séance 2] ;

²⁶³ Annexe 26 : corpus 2, Enseignante débutante-séance 3, mars

L'enseignante pose un rapport d'analogie entre l'hypotexte et sa parodie et attire l'attention des élèves sur les dénouements différents. Au début de la troisième séance, l'enseignante utilise à nouveau le terme de parodie pour caractériser l'un des deux textes lus :

M (1) : aujourd'hui, vous allez débattre / également / comme dans les deux fois précédentes / donc j'ai amené deux livres / enfin deux histoires différentes / donc une histoire / euh une histoire traditionnelle et une histoire qui a été / enfin / qui a été parodiée par / par l'auteur / ;

Qui sera repris par les élèves en cours de débat :

E (41) : ben c'est euh / on a inversé les rôles / c'est / euh / un peu la même histoire puisque au dé / à la première histoire / c'était la grenouille / euh / qui ment à la princesse / et à la deuxième c'est la princesse qui ment à la grenouille/

E (41) : ben oui / c'est une parodie / [séance 3] ;

L'invitation à comparer les textes n'est proposée par l'enseignante qu'implicitement lors de la troisième séance. Le simple rapport d'analogie entre les textes (c'est presque la même histoire, mais la fin est différente) ne suffit pas à interroger les relations entretenues par les textes et leurs effets sur le lecteur. Les remarques pertinentes faites par les élèves, ici l'inversion des conduites entre la princesse et la grenouille dans les deux histoires, n'est pas pointée par l'enseignante comme lieu signifiant qui ouvrirait un champ spéculatif.

L'apparition de ces moments métadiscursifs en cours d'échange souligne tout à la fois le flou des objets d'enseignement posés, et les ajustements progressifs effectués pour prendre en compte les interactions avec les élèves. Tout ceci semble montrer que les savoirs didactiques qui fondent cette séquence gagneraient à être mieux maîtrisés pour affiner la logique d'action mise en place et la mettre davantage en adéquation avec les objets à enseigner prescrits.

Dans la seconde séance de l'enseignant expérimenté comme dans la première, c'est la notion de parodie qui demeure l'objet à enseigner privilégié. Cette fois-ci, il engage le travail en souhaitant que la phase de comparaison entre le conte refait et l'hypotexte ne soit pas trop longue :

M(10) : alors / vite fait / on va essayer de trouver quelques ressemblances / Julie/ ;

et pointe la difficulté à catégoriser de cette façon les éléments du texte terme à terme :

M (40) : on retombe dans le piège de l'autre fois que / c'est-à-dire / y'a des ressemblances qui fait que si on les met / si on prend l'inverse / ne deviennent plus des ressemblances /

M (81) : donc je le mets dans les différences comme j'aurais pu le mettre là dans l'autre partie / et tu as tout à fait raison / ;

Pour dépasser cette recherche systématique d'analogies et ce travail de comparaison, l'enseignant expérimenté déplace le questionnement sur l'effet produit sur le lecteur :

M (112) : je me demande moi / quel est / quel est le rôle des parents là / finalement par rapport à / au lecteur / par rapport au lecteur que vous êtes là / ;

Et sur l'intérêt de la réécriture d'un conte déjà connu :

M (206) : pourquoi /// la personne qui a écrit / ce / l'histoire du Petit Chaperon Vert / a choisi de réécrire et d'écrire ce type de / ce type d'écrit / en s'appuyant sur l'histoire du Petit Chaperon Rouge / à votre avis / ;

Il clôt la séance en formalisant l'un des traits caractéristiques de la parodie :

M (221) : comme conclusion / on a bien compris que vraiment on est tout à fait dans le système un peu de /// une histoire s'appuie sur l'autre sinon rien ne serait possible / s'il n'y avait pas eu l'histoire du Petit Chaperon Rouge ça n'existe pas/ [séance 2] ;

Dans la troisième séance, la comparaison entre le conte refait et l'hypotexte est abandonnée, et le texte est donné à lire aux élèves tronqué, sans la dernière phrase, ceux-ci devant indiquer si la fin de l'histoire leur convient ou pas. De ce fait, les élèves sont amenés à évoquer deux autres traits caractéristiques de la parodie :

À la reconnaissance du conte source s'ajoute la connaissance du fonctionnement du genre :

Gaëlle (29) : moi ça me satisfait pas parce que / dans tous les contes ça se finit pas comme ça alors / ;

Sonia (31) : moi c'est pareil dans / ça m'a pas satisfait parce que dans les contes / dans les dessins animés / t'as toujours quelque chose / que // il faut qu'il y ait une princesse qui l'embrasse à cause d'une sorcière // ça c'est tout le temps pareil / ;

et des traits d'écriture, du texte original :

Fanny (26) : parce que la fin normalement / dans un conte par exemple / c'est heu / ils vécurent heureux / des trucs comme ça / [séance 3]

Dans la seconde séance, bien que le genre du débat ne soit pas objet enseigné explicite, la structure de l'échange évolue. L'enseignant expérimenté clôt une première phase de comparaison du conte source et du conte refait en 93, pour ouvrir une nouvelle phase d'échange en 95 :

M (93) : on conclut / on passe peut-être /

M (95) : je vais un peu rebondir sur ce que tu dis / y'a deux choses là / si vous regardez/ [...] quel est le rôle des parents là /

Du coup, il est amené à préciser la tâche langagière attendue dans ce nouveau temps de l'interaction :

M (116) : mais il faut argumenter sinon / tu comprends / non / oui / c'est une chance sur deux /

M (149) : t'arriveras pas à nous convaincre avec un oui / si tu veux nous convaincre il faut que tu nous expliques /// d'accord / alors prépare tes explications / on y revient hein/ [séance 2]

Le genre du débat devient objet d'enseignement déclaré dans la troisième séance. L'enseignant pour l'organiser pose une situation de confrontation, les enfants qui sont satisfaits de la fin du conte expliquent pourquoi (en écrivant en bleu), ceux qui ne le sont pas, proposent une autre fin (en écrivant en noir) ; en scindant la classe en deux camps, les « bleus » et les « noirs » :

M (9) : [...] alors maintenant ce qu'on va puisque vous avez vos arguments sous les yeux / on va s'en servir / éventuellement pour se rappeler de ce qu'on a dit / mais maintenant on va discuter / je vais vous poser deux ou trois questions / [...] on va faire une petite statistique / qui c'est qui a choisi la première possibilité / c'est-à-dire la possibilité d'écrire en noir /

M (34) : alors ceux qui ont écrit en bleu / qu'est-ce qu'ils répondent là/

La tâche langagière à conduire est explicite :

M (56) : [...] tu as choisi d'écrire une fin / ou tu as choisis d'argumenter pour dire / cette fin me convient ?/

M (65) : [...] qu'est-ce que tu avais dans tes arguments toi Anaïs/

Ainsi que le nécessaire respect des droits du texte :

M (93) : [...] moi j'ai envie de dire / d'essayer de me le démontrer autrement parce que / y'a pas beaucoup d'enfants qui t'ont suivie/

M (102) : [...] y'en a qui se penchent pas sur leur feuille / faut vraiment voir si elle peut le prouver /

La situation de confrontation qui a enclenché le débat est dans un deuxième temps abandonnée, l'enseignant expérimenté recentrant le débat sur l'horizon d'attente de la fin du conte :

M (137) : on va se mettre de la couleur noire hein / et je vais demander aux enfants qui sont en bleu de jouer le jeu / [...] et je vous dis / quelle fin / quelle fin maintenant // on est d'accord sur le débat / c'est un autre débat / une autre chose / on est d'accord sur ce qu'on avait dit avant / ça c'est clôt / quelle fin / [séance 3]

Les objets enseignés posés dans les séances sont en adéquation avec le projet de planification de l'enseignant et le conduisent à réorganiser sa façon d'aborder les textes. On notera cependant des décalages entre les prescriptions de l'enseignant et leur mise en œuvre. Les objets enseignés ne sont pas nommés ou indirectement. Le terme de parodie n'est jamais utilisé et si le terme de débat apparaît incidemment dans la troisième séance (en 118, 137, 148) un lien n'est pas clairement établi entre le genre du débat et la forme de l'échange :

M (9) : maintenant on va discuter /

M (118) : alors maintenant / je vais revenir au débat/

Ainsi, on ne relève aucun moment métadiscursif qui rendrait ces objets visibles et explicites aux élèves

b) La conduite des séances

Dans les séances 2 et 3, l'enseignante débutante continue soigneusement à mettre le genre du débat en scène, matériellement, par la disposition spatiale de la classe, et en annonçant clairement le début de l'échange s'inscrivant dans le genre. Sa place à l'extérieur d'un cercle formé par les élèves et sa volonté de ne pas faire partie elle-même de la communauté discursive et interprétative pour se cantonner à un rôle d'organisatrice des échanges observés lors de la première séance sont conservés :

M (18) : voilà / bon / moi je vais rester sur le côté / vous allez vous répondre entre vous / d'accord / [séance 2] ;

M (33) : là c'est entre vous / d'accord / [séance 3] ;

Cette disposition et le rapport de place instauré construit un espace interactif identifiable. Elle se préoccupe aussi constamment du bon fonctionnement de l'échange en faisant des remarques sur les règles communication :

M (1) : alors / je vais revenir sur le débat / que faut-il faire / [séance 2] ;

M (1) : donc vous allez débattre à la fin de la séance / quelles sont les règles du débat / qu'est-ce que l'on doit faire et qu'est-ce qu'on ne doit pas faire / oui / Amandine /

M (61) : qui c'est qui peut m'expliquer / qui c'est qui peut expliquer aux camarades/ euh / ce que ça veut dire / tu essayes Chloé / [séance 3] ;

Pour pallier à l'absence d'engagement des élèves dans la première séance et faire avancer le débat l'enseignante a prévu un enchaînement de questions, quatre pour la seconde séance et cinq pour la troisième, dont voici des exemples extraits de la troisième séance :

M (29) : alors / première question/ euh / par rapport à la première histoire que je vous ai lue *Le coup du Prince Crapaud* / vous vous en souvenez / c'est bon /

E(s) (30): oui

M (31) : d'accord / euh / comment pouvez-vous qualifier l'attitude de la grenouille /

M (45) : alors je vous pose une question / pensez-vous que / la grenouille de la première histoire / connaissait l'histoire du *Prince Grenouille* et pourquoi / [séance 3].

Ces questions permettent de relancer les prises de parole et sont posées selon une progression logique. Cependant, faute de synthèse et de bilan intermédiaire de l'enseignante, elles ne jouent pas pleinement leur rôle : les différents échanges suscités par ces questions demeurent juxtaposés sans que des conclusions soient formellement formulées.

Le passage du dialogue didactique au débat est moins vigoureusement marqué dans la classe de l'enseignant expérimenté et la délimitation d'un temps consacré au débat dans la séance demeure problématique. Cependant en modifiant la tâche disciplinaire, l'enseignant va redéfinir peu à peu l'espace d'échange. La focalisation de la première séance de l'enseignant expérimenté sur la comparaison des deux contes pour engager un débat et aborder la notion de parodie va peu à peu glisser d'une part vers la mise en place dans la seconde séance d'un questionnement plus progressif, par étape, comme l'a fait l'enseignante débutante, puis dans la troisième séance vers un dispositif qui pose en amont au questionnement un problème d'interprétation : les élèves devant décider si le conte peut se finir ainsi ou pas.²

Dans la seconde séance, après une phase identique à la première séance pendant laquelle l'enseignant occupe une place centrale, le questionnement de l'enseignant va amener les élèves à s'interroger sur le fonctionnement de l'histoire :

M (95) : [...] ils ont parlé dans le premier acte / on est bien d'accord / alors quel était le rôle des parents /

Il peut alors adopter un système de médiations plus varié :

De soutien des échanges :

M (132) : et après ?/

M (135) : et alors /

M (141) : pourquoi elle a un petit doute ?

De pointage de lieux signifiants :

M (185) : elle te dit pour qu'il y ait une histoire et alors / mais lui il dit / c'est intéressant là hein / alors lui il dit pourquoi il le fait / et toi tu dis pour qu'il y ait une histoire /

De conservation de la mémoire didactique de la classe :

M (206) : alors on va revenir à ce que tu avais dit Gaëlle / tu te souviens / je t'avais dit on y reviendra peut-être /

La centration quasi exclusive sur la comparaison du conte refait et du conte source de la première séance se trouve progressivement déplacée par deux décisions successives de l'enseignant. D'une part, la mise en place d'un questionnement beaucoup plus serré dans la seconde séance qui porte sur différents aspects : la comparaison des textes, la compréhension du premier acte, l'identification du passage du texte qui explicite pourquoi la fin du conte refait est différente, enfin un questionnement sur ce qui a pu rendre cette ruse possible. D'autre part, une modification de l'orientation didactique principale de la troisième séance

Dans la troisième séance de l'enseignant expérimenté, la problématisation du texte dès le début de la séance, lui permet d'orienter rapidement l'attention des élèves sur des lieux signifiants du texte qui pourraient laisser présager un autre dénouement que celui

conventionnel attendu après le baiser de la princesse :

M (83) : est-ce qu'il y a un élément dans le texte / qui peut permettre / qui peut nous laisser penser qu'il pouvait se passer autre chose/

Une élève fait assez rapidement une hypothèse de dénouement parodique du conte refait :

Manon (92) : cela pourrait laisser penser aussi / que c'est une escroquerie quand il dit / *et seul le baiser d'une belle princesse peut rompre le maléfice* / parce que peut-être il veut juste l'embrasser / et puis voilà / parce que c'est juste un crapaud/ ;

que l'enseignant va s'employer à faire justifier :

M (102) : je crois qu'il faut des arguments encore une fois / elle peut peut-être prouver ce qu'elle avance ? / tu as trouvé un indice ou pas ?/ ;

Tout d'abord par le titre du conte refait:

Guillaume B (132) : euh / moi je me suis mis sur le titre / c'est *Le coup du prince crapaud* / il a fait un coup le prince crapaud / donc voilà / on peut dire ça /

Puis par les motivations des personnages, l'échange porte sur les motifs qui ont pu conduire le crapaud à demander un baiser à la princesse :

Guillaume A (141) : comme le dit Anthony / Le coup du prince crapaud c'est comme une farce / son but s'était peut-être d'avoir un baiser et puis à la fin il a eu un baiser / et elle est finie l'histoire /

Guillaume B (146) : oui / peut-être qui y'avait la fin / il repartait en courant avec tous ses amis crapauds / peut-être qu'il faisait un pari / un pari avec ses amis/

Ainsi que sur les motifs qui ont conduit la princesse à accepter de donner un baiser au crapaud:

M (168) : et pourquoi elle l'a fait la princesse /

Anthony (186) : peut-être qu'elle avait pas de prince / elle cherchait un prince et elle s'est peut-être fait avoir/

Enfin sont abordées les raisons qui ont pu lui laisser penser à la princesse que le crapaud pouvait se transformer en prince :

M (226) : pourquoi elle s'est faite avoir / la princesse / pourquoi /

Fanny (227) : parce qu'elle a cru que c'était vraiment un prince qui s'était transformé/

M (228) : oui mais pourquoi elle croyait ça / tu le croirais toi ? / tu aimerais embrasser un crapaud / mais pourquoi /

Quentin (229) : parce que dans beaucoup de contes comme ça / eh ben y'a des fois des crapauds / ils ont un sort / et ils sont princes/

L'enseignant clôture la séance en soulignant le jeu du texte avec l'horizon d'attente des lecteurs, lecteurs dont fait partie la princesse :

M (230) : elle devait faire comme Julie le soir / elle devait lire beaucoup d'histoires /
[séance 3]

2.3.4 Synthèse 5 : les logiques d'action et les ajustements de l'organisation des pratiques des deux enseignants

Comme nous l'avons déjà constaté à l'issue des premières séances de débat interprétatif, les deux enseignants maintiennent des logiques d'action qui mettent l'accent soit sur les composantes langagières, soit sur les composantes disciplinaires. L'enseignante débutante tend à continuer à privilégier les composantes génériques langagières tout au long de la séquence tandis que l'enseignant expérimenté remanie ses priorités en plaçant dans la troisième séance le genre du débat au premier plan. La forme de l'activité est cependant refaçonnée par des modifications dans l'organisation des pratiques.

Les effets de masquage des composantes disciplinaires relevés lors de la première séance sont en partie compensés. Les deux enseignants identifient clairement le débat comme une activité d'interprétation des œuvres littéraires. Les obstacles constitués par l'écriture d'une morale dans la classe de l'enseignante débutante et la comparaison systématique des deux contes dans la classe de l'enseignant expérimenté qui masquaient la fixation des significations de l'activité, ont fait apparaître la nécessité de construire un cheminement interprétatif. Ces obstacles sont levés par la préparation d'un questionnement qui vise à introduire une gradation entre appropriation et mise à distance du texte. Bien que le choix des textes ait été initialement effectué pour susciter d'emblée des interrogations sur des écarts avec le conte source, l'analyse des premières séances a montré que cela ne suffisait pas pour fixer la signification de l'activité. Ce travail de formalisation d'un questionnement conduit les enseignants à souligner et à renforcer le ou les problèmes d'interprétation posés par les textes.

Les questions de l'enseignante débutante sont limitées en nombre, les premières ayant pour fonction d'aider à la compréhension et les dernières à ouvrir le débat. La logique de leur ordre demeure cependant implicite et certaines questions :

M (95) : c'est bien ou c'est pas bien de manipuler / [séance 3] ;

conduisent à recentrer l'attention des élèves sur leur propre expérience personnelle et à parler autour des textes plutôt que sur les textes.

L'enseignant expérimenté a préparé pour sa seconde séance une accumulation de questions pour accompagner la compréhension du texte et relancer le débat qu'il ne pose pas toutes. Dans la seconde séance, il perçoit à nouveau l'enfermement stérile dans lequel un travail de comparaison mène et aborde le sujet des effets produits par le texte sur le lecteur. Dans la troisième séance, il choisit délibérément de ne partir que d'une seule question portant sur la fin du texte pour amener les élèves à prendre position à partir de leur expérience de lecteur pour engager le débat. En corrélation avec le choix des textes, la question qui met en évidence un problème d'interprétation apparaît essentielle pour ouvrir le débat en fixant la signification de l'activité et en orientant l'activité langagière.

Sur le plan des composantes langagières, le système de médiations des enseignants soutient ce questionnement et participe à l'ouverture d'un espace coopératif langagier entre pairs. Le soin apporté par les enseignants pour instaurer une relative symétrie des échanges dans la première séance et être à l'écoute des élèves s'était révélé insuffisant dans les deux classes et avait généré un second effet de masquage ne permettant pas l'ouverture de cycles polygérés de négociation.

L'enseignante débutante, en dehors de la mise en place d'un questionnement, maintient son système de médiations initial dans la seconde et troisième séance, donnant la priorité au faire parler et à la fluidité des échanges. Elle reste très vigilante quant aux règles de communication dans la classe permettant le fonctionnement de l'échange, et à la place donnée au maître qui s'interdit d'intervenir trop directement dans le débat sauf pour évoquer de nouveaux points d'échanges possibles, ce qui réduit considérablement les possibilités d'organisation et d'élaboration des discours sur le texte. Cette symétrie relative des échanges, différente de l'unité du dialogue didactique, ne suffit toujours pas à ouvrir naturellement des cycles de négociations polygérés, les prises de paroles des élèves demeurant juxtaposées (de 29 à 57, séance 2 ou de 95 à 107, séance 3). Le fait que l'enseignante ne fasse ni reformuler, ni compléter, ni valider ce qui est dit ; contribue à entretenir un déficit de l'orientation de l'activité des élèves.

Bien que l'enseignant expérimenté ne l'ait pas explicité dans sa fiche de préparation, il adopte dans le cours de la seconde séance un système de médiations plus varié dès qu'il fait porter l'attention des élèves sur le fonctionnement du texte. Cette seconde séance est particulièrement représentative puisque deux systèmes s'y succèdent : celui de l'échange maître-élèves (de 1 à 95), puis d'échanges entre élèves, ceux-ci se positionnant vis-à-vis des propos de leurs pairs en 134 « comme le dit Julie », en 161 « un

petit peu comme Anthony », ou en 199 « il répète comme l'a dit Fanny ». Cette articulation entre un questionnement qui problématise le texte et un système de médiations adapté (soutien, reformulation, pointage des lieux signifiants, mise en regard des avis des élèves, mise en mémoire, etc.) favorise l'apparition des cycles de négociation notamment dans sa troisième séance (dénouement, motivation des personnages, horizon de lecture).

L'analyse de la première séance avait fait également apparaître un effet de masquage relatif aux conduites discursives argumentatives. Au début de sa troisième séance, l'enseignante débutante est à nouveau amenée à préciser ses attentes :

M (28) : il faut justifier ses propos/ ;

mais laisse très vague le champ dont seraient issus les arguments :

M (28) : par rapport à telle chose que j'ai entendue ou que je pense/ ;

ne posant pas de lien direct avec le texte. L'enseignant expérimenté revient également sur la nécessité de justifier ses propos dans la seconde séance quand les élèves ne font pas référence au texte (116- 149), et dans la troisième séance fait préparer une argumentation écrite : «

M (9) : alors maintenant ce qu'on va faire puisque vous avez vos arguments sous les yeux/

Concernant les effets d'oublis signalés lors de la première séance, le questionnement prévu par les deux enseignants permet bien de prendre appui sur l'œuvre littéraire lue et de la problématiser. Par contre les enseignants ne se saisissent que partiellement de la notion de parodie comme objet d'enseignement et comme moyen d'explorer une œuvre en mettant en évidence des écarts. L'enseignante débutante n'aborde que dans la troisième séance le fonctionnement du conte refait :

M(45) : pensez-vous que / la grenouille de la première histoire / connaissait l'histoire du Prince Grenouille et pourquoi / ;

mais sans revenir sur la notion de parodie par la suite.

L'enseignant expérimenté explore le fonctionnement du texte et les effets sur le lecteur dès la seconde séance, ainsi que les intentions de l'auteur :

M (206) : quel était son / un peu son intention à / à cet auteur/

Julie R (212) : pour faire une histoire un peu plus rigolote/

Cependant, malgré la problématisation du texte dans la séance 3 qui permet aux élèves d'aborder différentes facettes de la parodie, les caractéristiques de la notion ne sont pas synthétisées. Les deux enseignants ne se sont absolument pas appuyés sur l'inscription des trois œuvres littéraires dans un réseau de lecture, ce qui aurait permis de tisser des liens entre les œuvres lues et les séances.

Enfin, la volonté exprimée de dénaturer le genre oral du débat, dès la première séance pour l'enseignante débutante et lors de la troisième séance pour l'enseignant expérimenté ne se traduit que très faiblement dans les pratiques, l'objet étant cité mais sans être désigné comme objet d'attention aux élèves pour être décrit et formalisé. A la fin de la séquence il apparaît toujours davantage comme un cadre de pratique, un objet travaillé, que comme un objet enseigné puisqu'une réflexion sur cet événement langagier n'a pas été véritablement initiée.

L'action située des enseignants au cours de la séquence les amène à reconsidérer leur logique d'action et à les adapter au moins partiellement aux objets à enseigner de leurs prescriptions. L'enseignante débutante s'en tient globalement à un même scénario pédagogique. Il semble en effet, au vu de l'analyse précédente, que son attention plutôt que de se porter sur les objets de savoir oraux et littéraires dont elle n'approfondit pas la définition est essentiellement centrée sur la conduite des échanges verbaux, c'est-à-dire sur des techniques de conduite du groupe classe pour faire parler les élèves. L'enseignant expérimenté modifie son scénario pédagogique en deux temps, d'abord pour problématiser l'œuvre littéraire, puis pour mettre les élèves en situation de débattre. La réorganisation progressive de sa pratique l'amène à une prise en compte plus équilibrée des deux dimensions du méga-outil du genre scolaire disciplinaire.

2.3.5 L'auto-analyse par les enseignants des séances 2 et 3

Le questionnaire oral qui a suivi les séances 2 et 3 a été réalisé dans les mêmes conditions que lors de la première séance, « à chaud » juste après le travail avec les élèves. Aux quatre questions initiales posées par le chercheur de façon identique aux deux enseignants sont venues s'ajouter de nouvelles questions pour donner l'occasion aux enseignants de mettre en perspective les séances les unes avec les autres. Ces questions sont les suivantes :

- Questionnaire oral 2 :

Avez-vous modifié des éléments dans votre préparation suite à la première séance ?

- Questionnaire oral 3 :

- À l'issue de ces trois séances, quels sont les éléments qui vous permettraient de mieux organiser votre pratique professionnelle lors d'un débat ?

Quels problèmes rencontrez-vous encore, à votre avis, dans la conduite d'un débat ?

a) Organisation des pratiques et objets d'enseignement visés

Lors des questionnaires oraux, l'enseignante débutante cite des objets d'enseignement hétérogènes. L'objet oral, le débat, et l'objet littéraire, la parodie, bien que toujours présents dans les fiches de préparation 2 et 3 ne sont plus cités. Pour la seconde séance sont évoqués des points de résistance à l'interprétation comme l'attitude des parents du Petit Chaperon Vert pour amener « un mini débat » puis la question du jeu théâtral pour engager cette fois-ci « le véritable débat interprétatif »²⁶⁴. Dans la troisième séance, c'est à nouveau la dimension langagière du débat qui est mise en avant. L'enseignante insiste alors sur les productions des élèves d'un point de vue quantitatif (écoute, participation) et qualitatif (conduites argumentatives)²⁶⁵.

L'enseignante débutante indique qu'elle a peu modifié l'organisation de sa pratique d'une séance à l'autre : lecture des deux contes et débat sur le conte parodique. Elle pointe cependant l'aménagement de son système de médiations à travers la prévision de quelques questions (séance 2) et l'augmentation de ses interventions pour relancer et recentrer le débat, ou bien expliquer ce qui lui semblait ne pas être compris par les élèves (séance 3).

²⁶⁴ Annexe 28 : le second questionnaire oral, Enseignante débutante-février

²⁶⁵ Annexe 29 : le troisième questionnaire oral, Enseignante débutante-mars

L'enseignant expérimenté récuse toujours l'idée d'avoir mené un débat dans la seconde séance puisque selon lui il n'y a pas eu véritablement « de confrontation, d'argumentation, d'hypothèses. »²⁶⁶ Il met en avant l'appropriation du conte refait par sa comparaison avec le conte source. Pour la troisième séance, il n'évoque pas directement le débat comme objet d'enseignement mais la situation mise en place pour le déclencher, et la conduite langagière attendue, l'argumentation²⁶⁷.

Il indique qu'il a modifié l'organisation de sa pratique d'une séance à l'autre en fonction des œuvres littéraires lues. Pour la seconde œuvre littéraire, il lui semble que l'aspect parodique est moins évident et a moins insisté sur la comparaison des textes que sur leur chronologie (Le Petit Chaperon Vert étant postérieur au Petit Chaperon Rouge). Dans le troisième entretien, il souligne qu'il s'est senti « plus à l'aise dans la démarche proprement dite », et qu'il ne s'est pas cantonné « à reproduire trois fois la même séance », mais a essayé de « tenir compte des manques ». Il est intervenu directement sur le texte car il lui semble que dans les séances précédentes il a trop basé « la démarche sur l'explication par les enfants du texte » et pas suffisamment sur « le débat », « l'argumentation par rapport aux différentes idées. » Il évoque enfin, une diversification des outils langagiers, « faire expliquer à un enfant ce qui a déjà été dit par un autre » (reformuler), « prendre la relève de ce qui a été dit auparavant » (réfuter ou acquiescer).

b) Réussites des débats

L'enseignante débutante, lors du premier questionnaire, avait noté les confusions engendrées par le manque d'explication de la tâche langagière attendue, les élèves échangeant peu entre eux et n'argumentant pas. Elle retient dans le second questionnaire comme indice de réussite des trois débats l'allongement du temps des échanges : « j'observe une réelle progression des élèves, en effet le débat a duré vingt minutes ». Elle attribue cet allongement au contexte favorable mis en place, le dispositif spatial, élèves en cercle et enseignant à l'extérieur du cercle, et sa place langagière « en recul » qui permet aux élèves « d'échanger librement » sans que l'enseignant soit « au centre des échanges ». Elle observe d'autre part dans le second entretien qu'elle a mieux réussi à relancer le débat. Dans le troisième, elle retient comme éléments ayant favorisés les échanges ses interventions qui ont contribué à clarifier la tâche langagière et disciplinaire, la définition

²⁶⁶ Annexe 30 : le second questionnaire oral, Enseignant expérimenté-février

²⁶⁷ Annexe 31 : le troisième questionnaire oral, Enseignant expérimenté-mars

des règles du débat et de la parodie, ainsi que ses prises de décisions pour arrêter les échanges à un moment et poser une nouvelle question. Elle inclut dans la régulation d'un débat la possibilité de « donner la parole à certains élèves qui n'osaient pas la prendre ». Enfin, elle note une progression des compétences « argumentatives et linguistiques » des élèves.

L'enseignant expérimenté dans le second questionnaire est plus mesuré dans l'analyse de sa séance. Il souligne surtout qu'il n'a pas pu « isoler des éléments qui permettent un véritable débat ». Il pointe comme première réussite de l'échange, l'expression des élèves et la participation du plus grand nombre, l'important pour lui étant de « favoriser le langage, l'expression » même s'il pense que cela se fait un peu « au détriment de la structuration », puis « la compréhension globale » du texte par les élèves. Dans le troisième entretien, l'enseignant expérimenté revient sur la participation du plus grand nombre d'élèves et sur son rôle. Il faut à la fois « laisser faire » et « ne pas toujours intervenir » sur l'interprétation, et quand on ne sait plus très bien où on en est « recadrer et remettre la classe dans le droit chemin ». Mais il insiste plus particulièrement sur le rôle du débat en tant qu'outil qui met en place une dynamique « les enfants ont changé leur fusil d'épaule, ils ont modifié leur raisonnement. L'argumentation des autres enfants et de la classe les a amenés à le faire. »

2.3.6 Synthèse 6 : Un second état de l'appropriation du méga-outil du genre scolaire disciplinaire à l'issue de la séquence

Les deux dernières questions du troisième questionnaire oral situé à la fin de la séquence donnent des indications quant à l'appropriation du méga-outil du genre scolaire disciplinaire par les deux enseignants. Les deux enseignants sont invités à faire part de ce qui leur paraît important pour organiser leur pratiques professionnelles d'un débat et quels obstacles ils pensent qu'il faut surmonter pour les mettre en œuvre. L'enseignante débutante cite comme conditions nécessaires pour organiser la pratique enseignante : la constitution d'un dispositif spatial spécifique, le choix des livres et la détermination de points de résistance ou de faits littéraires support du débat, la prévision des interventions possibles pour lancer les échanges, les relancer, donner des explications. Elle continue à s'interroger par contre sur le choix des objets d'enseignement et des compétences visées dans le débat interprétatif, sur son degré de guidage : « Quand le recentrer ? Est-ce que j'interviens au bon moment ? », et sur la participation de l'ensemble des élèves à

l'ensemble des échanges : « Puis-je solliciter un élève sans le stigmatiser alors que je me suis donné comme règle de ne pas le faire ? ». L'enseignant expérimenté signale également en premier lieu le choix de textes adaptés pour ce type d'activité et une clarification de la visée du débat. Il distingue le débat sur une œuvre littéraire « dont les objectifs étaient différents, j'allais dire d'un débat d'idées proprement dit, [...] d'un débat où il faut « se rallier à une cause. » Le débat interprétatif littéraire doit au contraire donner l'occasion d'adopter une position « sans se sentir marginalisé ». Il lui paraît également qu'il faut varier les compétences à travailler d'un débat à l'autre. Comme difficulté possible, l'enseignant expérimenté évoque le rôle du maître qui doit avoir « du recul », « une vue d'ensemble » notamment sur les pistes possibles d'interprétation tout en respectant celles parfois inattendues choisies par les élèves et en sachant « rebondir sur ce qui est dit. » Le maître doit être également le garant de la possibilité donnée aux élèves de s'exprimer tout en veillant que « cette activité soit une vraie activité de langage. » Enfin, il indique qu'il serait nécessaire de travailler petit à petit sur des objectifs précis : « vocabulaire, résumé du texte, argumentation, synthèse » ; c'est-à-dire d'identifier plus précisément des objets d'enseignement qui donnent aux élèves la possibilité de s'exercer sur différents domaines relatifs au débat pour apprendre peu à peu à débattre.

Les deux enseignants rendent donc bien compte des composantes disciplinaires et langagières du méga-outil et de leur interdépendance. L'enseignant expérimenté sur ce point distingue le débat d'idée de sa variété disciplinaire dans laquelle il ne s'agit pas de défendre une position mais d'avoir le droit d'en conserver une singulière, de faire valoir ses droits de lecteur. Ils s'interrogent tous deux sur les objets d'enseignement visés dans le débat interprétatif littéraire, l'enseignant expérimenté concluant à la nécessité d'en aborder de plus précis, en les variant d'une séance à l'autre pour instrumenter les élèves. Enfin tous deux reviennent sur la question de la place du maître et de l'efficacité de son étayage : pour y répondre l'enseignante débutante identifie des techniques : être en recul, préparer des questions, et même si cela contrarie son système de médiation, interroger des élèves qui ne parlent pas. L'enseignant expérimenté qui peut davantage s'appuyer sur des routines pour conduire la classe évoque le principe d'un guidage souple quitte à recadrer les échanges si les élèves s'égarer.

2.4 Conclusion

Cette seconde mise à l'épreuve du modèle descriptif qui a été présenté dans la troisième partie avait pour objectif de rendre de compte de la façon dont deux enseignants, dont l'objet d'enseignement déclaré était le débat interprétatif littéraire, ont investi le méga-outil du genre scolaire disciplinaire pour préparer, mettre en œuvre et analyser a posteriori leurs séances dans le temps didactique d'une séquence de classe. La chronogénèse a permis de mettre en perspective l'action située des enseignants et d'observer les modifications d'organisation de leur pratique et de leur représentation du genre scolaire disciplinaire.

Nous avons d'abord focalisé notre attention sur la première séance pour laquelle les deux enseignants ont bien mobilisé des composantes génériques langagières et des composantes génériques disciplinaires identifiées dans le modèle descriptif du genre pour préparer le travail de la classe. Dans les deux cas, s'agissant d'une séance d'oral, les préparations portent trace d'une réflexion sur un système de médiations prévisionnel, la coopération des élèves et les conduites argumentatives, celle relative à l'œuvre littéraire et à l'identification de ses résistances demeurant plus superficielle. On constate cependant qu'à partir d'un même lieu d'intervention didactique, le débat en littérature, les deux enseignants n'ont pas accordé le même poids aux composantes langagières et disciplinaires. De fait, deux logiques d'action a priori ont pu être dégagées : l'enseignante débutante a privilégié comme objet à enseigner potentiel le débat tandis que l'enseignant expérimenté a priorisé la lecture littéraire.

Ces logiques d'action initiales ont été maintenues au cours des séances elles-mêmes et ont donné forme à l'activité, l'enseignante débutante intervenant le moins possible dans les échanges et l'enseignant expérimenté conservant une place centrale en faisant recenser aux élèves les ressemblances et les différences entre les contes. Dans les deux classes, ces logiques n'ont pas suffi à rendre explicite les enjeux du débat. Les objets à enseigner de leur côté, qui n'ont pas été véritablement formalisés, se sont trouvés peu à peu dilués dans l'activité des élèves. D'autre part, nous avons constaté que la valorisation de certaines composantes génériques comme l'adoption d'une posture distanciée vis-à-vis du texte, le primat donné à la communication entre élèves ou encore la volonté de recenser systématiquement les éléments d'un texte ont pu avoir par contre coup pour effet de faire obstacle à d'autres composantes comme l'orientation de l'activité langagière ou la mise en

place de cycles de négociation polygérés. Ceci souligne à la fois la nécessité de s'appuyer sur les deux pôles, les composantes disciplinaires et les composantes langagières, du genre scolaire oral pour le faire reconnaître, mais pose de plus la question de la gestion de l'interdépendance de ces composantes.

Ces phénomènes d'interdépendance entre les différentes composantes du genre sont bien identifiés par l'enseignant expérimenté qui fait part d'une certaine frustration dans l'auto-analyse de cette première séance, l'enseignante débutante analysant plutôt l'adéquation de son système de médiations dans le cadre du genre oral du débat. L'importance donnée par les enseignants à la participation des élèves et à la circulation de la parole au sein du groupe crée un point aveugle quant aux spécificités du genre oral qui ne se réduit pas à une simple activité de communication.

Notre analyse a porté ensuite sur les deux séances suivantes. L'action située des enseignants a produit un infléchissement de leur logique d'action au cours de la séquence dont témoignent leurs fiches de préparation. Cet infléchissement est demeuré plus limité pour l'enseignante débutante qui reproduit peu ou prou la même séance en y intégrant des questions de compréhension et des questions pour déclencher une activité interprétative. Il a été beaucoup plus radical pour l'enseignant expérimenté qui déplace son questionnement non plus uniquement sur le texte lui-même, mais sur les effets produits par le texte sur le lecteur, et qui modifie la tâche disciplinaire dans la troisième séance pour que les élèves soient, dès le début de la séance, en situation de débattre. On assiste donc à un rééquilibrage des composantes du genre celui-ci étant plus marqué dans les préparations de l'enseignant expérimenté.

Ce rééquilibrage des composantes disciplinaires et langagières du genre a contribué à atténuer les effets de masquage ou d'oublis relevés dans la mise en œuvre de la première séance. Le travail de formalisation d'un questionnement a amené les enseignants à mieux mettre en évidence le ou les problèmes d'interprétation, l'enseignant expérimenté ne partant que d'une seule question dans la troisième séance pour engager le débat. De l'articulation de ce questionnement à un système de médiations et à une production langagière dépend l'ouverture de cycles polygérés des échanges, le genre du débat scolaire disciplinaire apparaissant comme un fragile écosystème formé par le méga-outil et l'ensemble de ses composantes qui y interagissent.

Nous avons constaté, comme pour la première séance, que la simple symétrie des échanges ne suffit pas à ouvrir naturellement ces cycles qui requièrent un étayage construit

du maître. Au cours du temps réel d'enseignement, les deux enseignants ont donc été amenés à reconsidérer au moins partiellement leur logique d'enseignement pour organiser leur pratique du débat. La différence entre enseignante débutante et enseignante expérimenté tient au fait que celle-ci reste centrée sur le « faire parler » les élèves tandis que l'enseignant expérimenté recherche une meilleure adéquation entre l'organisation de sa pratique et les objets d'enseignement visés.

Tous deux identifient le débat interprétatif comme un lieu d'intervention didactique pour travailler l'interprétation de textes littéraires et développer des compétences langagières. Leur analyse porte sur l'importance de dégager clairement des problèmes d'interprétation ou des notions littéraires à approcher et des objets à enseigner. Sur ce point, l'enseignant expérimenté propose de travailler sur des objets différents dans chaque débat afin d'instrumenter les élèves, de leur donner des outils pour être en capacité de mieux débattre. L'analyse des deux enseignants souligne également l'importance du guidage du maître et des micro décisions qu'il doit prendre au cours de l'interaction pour encourager, soutenir, réorienter, mettre à distance, etc., l'activité langagière ce qui suppose un rapport de place et au langage spécifique pendant le temps du débat et engage la professionnalité de l'enseignant pour gérer des contextes discursifs. Enfin, l'enseignant expérimenté distingue le genre scolaire du débat régulé de sa variété disciplinaire le débat dans le domaine de la littérature en terme de visée et de droits des sujets. Il interroge ainsi le grain de genericité des genres scolaires oraux et leur spécification dans un champ disciplinaire donné.

Conclusion générale

Notre recherche, à visée descriptive et compréhensive, se proposait d'étudier le débat interprétatif littéraire, objet inédit et emblématique apparu dans les programmes de l'école primaire française en 2002, et plus particulièrement les conditions de son émergence en tant que genre scolaire disciplinaire à partir de trois niveaux : sur un plan historique et épistémologique, sur un plan didactique, sur le plan des pratiques de classe.

Nous avons vu que l'émergence de la forme scolaire du débat était étroitement liée aux reconfigurations successives de la matrice disciplinaire du français dans les programmes scolaires sous l'influence des demandes institutionnelles et sociales adressées à l'école et des apports des disciplines universitaires de référence comme les sciences du langage et la littérature, la psychologie ou la sociologie. Nous avons fait le constat que l'apparition du débat dans les textes prescriptifs était doublement emblématique, d'une part parce qu'elle donnait un statut à l'enseignement d'objets oraux, d'autre part parce qu'elle marquait une rupture d'avec les représentations traditionnelles de la lecture.

Une fois objet déclaré et prescrit, le débat interprétatif littéraire demandait à être envisagé d'un point de vue didactique pour être enseigné/appris. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur trois leviers. Nous avons utilisé des notions propres aux champs didactiques dont relevait notre objet, l'oral et la littérature pour le caractériser et déterminer ses composantes langagières et disciplinaires. Nous avons développé le concept du genre outil emprunté à la psycholinguistique pour construire un cadre descriptif intégrateur qui ne parcellise pas notre objet d'étude mais puisse rendre compte de sa complexité et se traduire en observables. Enfin, nous nous sommes appuyés sur l'observation des pratiques de classe pour analyser les façons dont elles généraient et actualisaient le débat.

Dans la perspective d'un enseignement/apprentissage du débat, il nous est apparu crucial de construire un modèle qui permette de le rendre visible et explicite en tant qu'objet oral dans un champ disciplinaire donné et d'appréhender l'activité du maître et des élèves durant le temps réel d'enseignement. Nous avons privilégié le concept de genre parce qu'il pose un lien intangible entre activité et langage et s'inscrit dans une dynamique

processuelle de transformation des productions langagières qui passe par la secondarisation de genres premiers. En outre, ce concept avait déjà été introduit dans le domaine de la didactique par analogie avec un autre concept, celui d'outil de travail, et sous la forme de modèles de genres formels oraux. Nous avons procédé à une extension du concept du genre en filant, dans le sillage des didacticiens Suisses, la métaphore du genre outil et avons proposé de le considérer comme un méga-outil, lieu d'intervention didactique. Il s'est agi alors de concevoir le genre comme un organisateur global et intégrateur, comprenant un ensemble d'outils interdépendants qui le spécifient et le configurent, et incluant différents systèmes sémiotiques et niveaux nécessaires à la production d'un texte. Nous avons montré que la modélisation du genre scolaire du débat issue de la transformation d'un premier modèle de pratiques sociales subissait une nouvelle secondarisation dans les différents champs disciplinaires et avons dégagé la spécificité de genres scolaires disciplinaires du débat à partir de quatre paramètres : le statut des interlocuteurs, l'objet du débat, l'activité langagière à laquelle il donne lieu, et sa visée.

L'originalité de notre démarche a donc résidé dans l'approfondissement du degré de généralité du débat en fonction du cadre disciplinaire de la littérature. Ce cadre articule un objet d'étude, l'œuvre littéraire et ses résistances ; une finalité d'apprentissage, l'enseignement explicite de l'interprétation ; et suppose que les élèves sujets lecteurs puissent adopter différentes postures de lecture. Il s'incarne et est produit dans une interaction spécifique et singulière qui est outil de la situation d'enseignement/apprentissage et elle-même objet du travail scolaire. Le rapport instauré entre outil, objet et produit est un rapport dynamique. À partir de l'analyse du cadre disciplinaire et de celle de l'organisation du discours émanant de l'usage particulier du langage dans le genre considéré, nous avons élaboré un modèle didactique du débat interprétatif littéraire à partir de deux grands niveaux descriptifs celui de ses composantes génériques disciplinaires (la face externe du genre) ; et celui de ses composantes génériques langagières, l'interaction réelle, qui pose à chaque fois la question de l'adaptation du genre à une situation langagière donnée singulière (la face interne du genre).

Pour mettre notre modèle descriptif didactique à l'épreuve, nous avons traité un certain nombre de matériaux d'observation issus de séances de classe à partir de l'unité d'analyse que nous avons constituée pour « reconnaître » le genre, c'est-à-dire rendre compte des composantes constitutives disciplinaires et langagières qui le caractérisent, et

de leur dépliage lors de pratiques effectives en classe. C'est pourquoi nous avons employé une méthodologie circulaire, de l'objet au modèle et aux pratiques ; qualitative, en centrant notre analyse sur des pratiques ordinaires ; et comparatiste, en observant des occurrences spécifiques à partir d'une pluralité de régimes de description. Nous avons choisi comme objet de ces débats des parodies de contes à la fois pour des raisons pratiques et didactiques. Ces œuvres littéraires étaient assez courtes pour être lues dans le temps d'une même séance, elles donnaient la possibilité de s'appuyer sur une culture commune déjà-là, elles comprenaient un problème d'interprétation inhérent à leur nature, l'existence d'un écart entre une norme, le conte traditionnel, et le conte refait qui détourne le conte source.

Notre première étude de cas a porté sur une séance mise en œuvre par une enseignante débutante et un enseignant expérimenté. Son analyse a eu pour fonction de valider notre catégorisation établie a priori et de décrire plus finement les composantes génériques langagières du débat interprétatif littéraire. Nous avons observé que les composantes génériques disciplinaires ne suffisaient pas à orienter l'activité des enseignants et des élèves et à assurer la compréhension des enjeux de l'activité d'où l'importance des composantes langagières. Si un certain nombre de points communs peuvent être identifiés entre les deux enseignants ce qui indique que tous deux reconnaissent bien un contexte discursif défini par le genre, l'analyse a fait apparaître clairement des différences de rapport de place des enseignants et de leur système de médiations, l'enseignante débutante cherchant à sécuriser le plus possible l'espace interactif, ce qui a modifié le contrat didactique initial de mise en débat des textes. On a pu en conclure que non seulement l'outil doit être approprié mais que pour qu'il soit efficace les sujets ont à l'ajuster en fonction de contextes et de buts visés particuliers.

Les objets de discours produits dans les deux séances lors des interactions ont présenté également des différences significatives dans leur construction faisant apparaître deux types de structuration des échanges. Dans la classe de l'enseignante débutante, l'échange a pris la forme du dialogue didactique classique question-réponse-validation, tandis que dans la classe de l'enseignant expérimenté il a été possible de mettre en évidence une autre forme de structuration des discours : des échanges polygérés co-construits dans lesquels les enjeux du débat émergent et des apprentissages se construisent car ils incitent les élèves à s'impliquer. Ces structures d'échanges sont composées de conduites discursives. Au genre du débat se rattachent principalement des conduites

argumentatives mais nous avons aussi relevé des conduites narratives nécessitées par les retours au(x) texte(s) constitutifs de l'activité d'interprétation. Ces conduites prennent une fonction spécifique dans le genre scolaire disciplinaire : l'argumentation a une visée heuristique et constructive tandis que la narration participe aux mécanismes d'argumentation. Toutes deux s'alimentent au monde de la littérature. Nous avons pu observer que les productions oralo-graphiques des élèves témoignaient des différentes postures de lecture adoptées : l'identification, la distanciation ou l'implication distanciée. L'analyse des textes du débat nous permet d'avancer que ce moment d'échange favorise les déplacements d'une posture à l'autre et la posture d'implication distanciée ce qui amène les élèves à utiliser des outils langagiers propres au genre : la réfutation, la modalisation, la reformulation. Nous en concluons à l'intrication de la construction des apprentissages langagiers et disciplinaires.

Notre seconde étude de cas s'est appuyée à nouveau sur notre modèle construit a priori. Elle a été consacrée à l'investissement du méga-outil du genre scolaire disciplinaire, lieu d'intervention didactique, dans une séquence d'enseignement dont l'objet déclaré était le débat à partir de trois temps du travail de l'enseignant, sa préparation de classe, sa mise en œuvre de séances, son analyse a posteriori. Nous avons constaté que dans les fiches de préparation des enseignants, le genre scolaire disciplinaire apparaissait bien comme un lieu d'intervention dont les enseignants se sont saisis pour créer une situation d'enseignement/apprentissage mais qu'un poids plus important était accordé soit au domaine de l'oral ou soit au domaine de la littérature impliquant des logiques d'action différentes. D'autre part, nous avons pu remarquer que l'attention portée à certaines composantes caractéristiques du genre comme les systèmes de médiations mis en place ou la valorisation d'une posture de lecture distanciée faisaient par contre coup obstacle à la prise en compte d'autres composantes, les masquant, ce qui nous a permis de valider l'hypothèse de la solidarité des composantes génériques, le méga-outil du genre scolaire disciplinaire fonctionnant comme un écosystème.

Au cours des pratiques réelles qui donnent forme à l'activité, l'action située a conduit les enseignants à infléchir leur logique d'action, à modifier leurs représentations du genre et à construire une expertise du débat interprétatif littéraire. Ceci s'est traduit par un rééquilibrage des composantes disciplinaires et langagières dans les préparations et des ajustements dans les mises en œuvre des séances des enseignants compensant les effets de

masquage de composantes par d'autres composantes. Ce rééquilibrage et ces ajustements ont été plus sensibles dans les pratiques de l'enseignant expérimenté, l'enseignante débutante ayant maintenu globalement son scénario pédagogique et ne renonçant pas à l'illusion de la maîtrise de la situation d'enseignement. L'action située a participé également à l'évolution des représentations des enseignants comme l'a montré notre analyse des entretiens post-séances. Au début de la séquence, les deux enseignants ne désignent pas avec le même terme l'interaction qu'ils ont menée à partir d'une œuvre littéraire, l'enseignante débutante parlant d'emblée d'un débat tandis que l'enseignant expérimenté considère qu'il a mené un simple échange se référant au modèle du débat régulé. Les entretiens suivants ont permis aux enseignants de se focaliser sur différentes dimensions du genre : sa visée, le choix des textes et le ciblage des problèmes d'interprétation, l'importance de cerner des objets à enseigner plus précisément ; ainsi que sur son enseignement : le déclenchement du débat, le guidage de l'enseignant, l'instrumentation des élèves. Tout ceci a conduit l'enseignant expérimenté, dans le dernier entretien, à distinguer la variété disciplinaire du débat du débat régulé.

Ainsi, dans le cas du débat interprétatif, l'activité prescrite inscrit le genre du débat dans un champ disciplinaire circonscrit, celui de la lecture littéraire : l'oral facilite les conduites argumentatives et narratives polygérées tandis que la discipline ancre les discours dans un système de références communes fondé sur les textes lus. C'est cette articulation entre apprentissage d'un genre oral et contenus disciplinaires qui limite considérablement les risques d'un enseignement formaliste de l'oral tout autant que les dérives d'un enseignement extensif et global de l'oral intégré dans toutes les activités de la classe. Cependant, au vu des corpus, on pourrait parfois considérer que les « techniques » ont pris le pas sur l'écoute des paroles interprétatives des élèves, mêmes maladroites, que ces derniers ont appris la forme extérieure du débat sans vraiment se livrer à une activité de réception d'une œuvre. On pourrait également considérer que la dénaturalisation du genre ne se manifeste explicitement que très faiblement dans les pratiques. Le point de vue que nous défendons à l'issue de notre travail est que la conquête d'une maîtrise de plus en plus grande des règles du débat et le développement de stratégies de lecture interprétatives sont étroitement corrélés. La forme de l'interaction met en situation d'adopter de nouveaux rapports aux textes, tandis que la construction de significations à travers la mise à distance

des textes nécessite une spécification des échanges oraux, qui passe par l'approfondissement de leur degré de généralité, le débat interprétatif littéraire.

Cette recherche a donc posé la question générale des conditions d'émergence du débat interprétatif littéraire prescrit dans les textes officiels. Sa visée essentiellement descriptive et compréhensive contribue à une analyse des pratiques enseignantes réelles que nous avons voulue objective. Elle s'inscrit dans le courant actuel qui privilégie une approche « ascendante » et « située » du triangle didactique qui fait appel à des critères de temps, de mise en scène des objets de savoir et de gestion de place des interactants. C'est pourquoi nous avons pris le parti de l'observation de pratiques dites ordinaires sur lesquelles nous nous sommes appuyés peu à peu pour particulariser notre modèle descriptif, lui donner chair. Bien que comme dans toute étude de cas, le sens de nos résultats puisse être relativisé, notre recherche arrivée à son terme, nous amène à interroger notre travail dans la perspective de la formation des enseignants.

Ainsi, notre analyse nous autorise à souligner la double fonction du genre scolaire disciplinaire :

Le méga-outil organisateur global définit une classe de situations, ses outils et ses objets d'enseignement potentiels, il permet à l'enseignant de repérer des lieux d'intervention didactiques et préfigure des pratiques. Il a une fonction programmatique et participe à la dénaturalisation du genre oral.

Le méga-outil donne la possibilité d'envisager et de décrire l'attention conjointe de l'enseignant et des élèves pour réaliser une tâche. C'est cette attention conjointe qui génère le débat dans la singularité de l'instant. Le méga-outil permet également d'organiser les processus d'ajustement.

Il répond de ce fait aux enjeux de reconnaissance d'objets oraux disciplinaires visibles et explicites, ainsi qu'à ceux d'instrumentation praxéologique des enseignants pour planifier et créer des situations d'apprentissage ; et pour guider l'activité inventive qu'ils doivent déployer afin de conduire l'activité en faisant face aux imprévus des séances d'oral.

Reste à savoir quelle traduction concrète il est possible de lui donner dans les domaines de la formation des enseignants et de l'enseignement des genres scolaires disciplinaires oraux.

Dans le domaine de la formation des enseignants est souvent exprimée une demande forte d'activités d'enseignement à mettre en œuvre pratiquement qui peuvent faire perdre de vue l'objet d'enseignement disciplinaire, les enseignants émettent également souvent des réticences lorsque la séance de formation est centrée sur des apports didactiques et des prescriptions sans mise en œuvre pédagogique. La question qui se pose est donc celle de l'articulation dans une séance de formation des savoirs d'expérience ou d'action et des savoirs théoriques dans laquelle les enseignants peuvent manipuler des contenus, leur faire faire sens et alimenter la construction de l'objet à enseigner dans un univers de références communes à travers des expériences partagées. Suite à notre recherche, nous avons mis en place auprès de deux groupes de professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM Midi-Pyrénées un module de formation qui portait sur la façon d'élaborer l'activité prescrite du débat interprétatif littéraire, au profit d'objets d'enseignement, le genre oral et la lecture littéraire.

Il a été proposé à chaque formateur une séance de formation organisée en trois étapes :

- Une introduction d'une vingtaine de minutes pour donner un cadre didactique aux ateliers portant sur le débat interprétatif littéraire.
- La mise en œuvre de quatre ateliers dans lesquels les professeurs stagiaires se répartissent.
- Une mise en commun dans laquelle chaque groupe rapporte son analyse de la situation proposée que synthétise le formateur.

Un ensemble de documents a été remis aux formateurs une quinzaine de jours avant la séance de formation. Il s'agissait de textes relatifs à l'enseignement de l'oral, à l'enseignement de la littérature et à la place de l'interprétation, au traitement du débat dans les différentes prescriptions officielles, ainsi que des supports et consignes des quatre ateliers : une pratique à observer (fiche de préparation, enregistrement vidéo d'une séance, œuvre littéraire et documents élèves) ; la lecture et l'analyse du système de médiations d'un enseignant dans un corpus de débat transcrit ; l'analyse d'un corpus de textes sur le débat interprétatif provenant de la littérature institutionnelle, pédagogique et didactique ; et un jeu de rôle dans lequel les enseignants stagiaires participaient à un débat en se répartissant les rôles : enseignant, élèves et observateur du déroulement de l'échange. Il revenait ensuite à chaque groupe d'organiser une présentation des ateliers et de préparer les éléments qu'il souhaitait faire apparaître relativement à l'enseignement/apprentissage du débat interprétatif littéraire dans l'étape de mise en commun. Nous avons constaté que les

supports proposés ont permis d'effectuer différents types d'observations et de dégager les composantes génériques langagières et disciplinaires de notre modèle descriptif permettant de repérer des lieux d'intervention didactiques. Ce module de formation a donné l'occasion aux professeurs stagiaires à la fois de s'interroger sur l'objet débat et de mieux le définir (Qu'est-ce qu'un débat interprétatif littéraire ? Qu'est-ce qui s'y enseigne ?) ainsi que sur les compétences professionnelles qu'il nécessite tant par rapport à la conduite de l'activité (le guidage de l'interaction) que par rapport au domaine de la lecture littéraire (les œuvres littéraires résistantes, le rapport du sujet lecteur à l'œuvre).

Dans le domaine de l'enseignement deux voies demeurent ouvertes pour opérationnaliser le méga-outil d'un genre scolaire disciplinaire oral :

Doit-on considérer les genres disciplinaires scolaires eux-mêmes comme des objets à enseigner auquel cas il conviendrait de décliner chaque genre scolaire dans une discipline donnée pour atteindre le degré de généralité souhaité comme nous l'avons fait pour le débat interprétatif littéraire avec l'objectif de construire des séquences didactiques tel que l'envisagent les didacticiens suisses (Dolz et Schneuwly, 1998 ; De Piéto et Schneuwly, 2003) ?

Ou bien doit-on les considérer comme des objets à travailler, c'est-à-dire comme des lieux d'intervention didactiques comprenant un potentiel d'objets à enseigner et permettant le développement de compétences liées à la discipline française ?

S'ouvre ici un débat qui est en grande partie de la responsabilité du formateur didacticien.

Table des figures et des tableaux

<i>Tableau 1</i> : Le nombre d'occurrences des termes relatifs aux échanges oraux dans les IO de 1985 à 2008.....	57
<i>Tableau 2</i> : La répartition des occurrences relatives aux échanges oraux par cycle dans les IO de 2002.....	58
<i>Tableau 3</i> : La répartition des occurrences relatives aux échanges oraux par cycle dans les IO de 2008.....	58
<i>Tableau 4</i> : La répartition des occurrences du terme débat par domaine d'enseignement dans les IO de 2002.....	60
<i>Tableau 5</i> : Orientations spécifiques du débat selon les différents champs disciplinaire...	61
<i>Tableau 6</i> : La répartition des occurrences du terme débat par domaine d'enseignement dans les IO de 2008.....	62
<i>Figure 1</i> : Tripolarité de l'activité et bipolarité de l'outil.....	127
<i>Figure 2</i> : Le méga-outil du genre scolaire oral.....	131
<i>Tableau 7</i> : Synthèse du modèle du genre scolaire du débat régulé.....	137
<i>Tableau 8</i> : Les pratiques sociales de référence du débat dans les domaines de la citoyenneté et des sciences.....	140
<i>Tableau 9</i> : Les variantes scolaires disciplinaires des formes de genres de débat dans le domaine de la citoyenneté et des sciences.....	141
<i>Tableau 10</i> : Eléments de catégorisation de l'activité de compréhension et de l'activité d'interprétation.....	150
<i>Tableau 11</i> : La double postulation des œuvres de littérature de jeunesse.....	155
<i>Tableau 12</i> : La variante scolaire disciplinaire du genre du débat dans le domaine de la littérature.....	160
<i>Figure 3</i> : Le méga-outil du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire .	162
<i>Tableau 13</i> : Le modèle descriptif didactique du genre scolaire disciplinaire du débat interprétatif littéraire.....	177
<i>Tableau 14</i> : Les composantes génériques disciplinaires.....	187
<i>Tableau 15</i> : Le volume des tours de parole des deux enseignants observés.....	189
<i>Tableau 16</i> : Le système de médiations des deux enseignants observés.....	200
<i>Tableau 17</i> : Le cadre coopératif dans les classes des deux enseignants observés.....	208
<i>Tableau 18</i> : Le genre, émergence d'un objet de discours dans les classes des deux enseignants observés.....	230
<i>Tableau 19</i> : Le genre, les productions langagières.....	245

Table des annexes

<i>Annexe 1</i> : L'évolution des taux de redoublement en France au primaire	5
<i>Annexe 2</i> : Les facteurs constitutifs de tout procès linguistique.....	6
<i>Annexe 3</i> : Le modèle descriptif de Hymes : SPEAKING.....	7
<i>Annexe 4</i> : Le modèle coopératif de Grice	8
<i>Annexe 5</i> : Les unités d'analyse de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni)	9
<i>Annexe 6</i> : Parler : Compétences spécifiques dans les champs disciplinaires.....	10
<i>Annexe 7</i> : Instruction du 2 janvier 1958	11
<i>Annexe 8</i> : Lire des œuvres littéraires : compétences et dispositifs.....	13
<i>Annexe 9</i> : Autorisation pour l'exploitation de données enregistrées	14
<i>Annexe 10</i> : Conventions de transcription	15
<i>Annexe 11</i> : Le modèle didactique du débat public régulé.....	16
<i>Annexe 12</i> : Séquence didactique « débat public » pour le primaire.....	17
<i>Annexe 13</i> : Corpus 1 Enseignante débutante, classe de CM1-CM2	18
<i>Annexe 14</i> : Corpus 1 Enseignant expérimenté, classe de CM1	21
<i>Annexe 15</i> : Corpus 2 La fiche de préparation séance 1, Enseignante débutante	26
<i>Annexe 16</i> : Corpus 2 La fiche de préparation séance 1, Enseignant expérimenté.....	27
<i>Annexe 17</i> : Corpus 2 Enseignante débutante – séance 1, janvier	28
<i>Annexe 18</i> : Corpus 2 Enseignant expérimenté– séance 1, janvier	32
<i>Annexe 19</i> : Quelques exemples de morales écrites par les élèves	45
<i>Annexe 20</i> : Le premier questionnaire oral de l'enseignante débutante.....	46
<i>Annexe 21</i> : Le premier questionnaire oral de l'enseignant expérimenté	47
<i>Annexe 22</i> : Les fiches de préparation des séances 2 et 3, Enseignante débutante	49
<i>Annexe 23</i> : Les fiches de préparation des séances 2 et 3, Enseignant expérimenté.....	51
<i>Annexe 24</i> : Corpus 2 Enseignante débutante – séance 2, février	54
<i>Annexe 25</i> : Corpus 2 Enseignant expérimenté – séance 2, février.....	59
<i>Annexe 26</i> : Corpus 2 Enseignante débutante – séance 3, mars.....	70
<i>Annexe 27</i> : Corpus 2 Enseignant expérimenté – séance 3, mars.....	75
<i>Annexe 28</i> : Le second questionnaire oral, Enseignante débutante - février.....	88
<i>Annexe 29</i> : Le troisième questionnaire oral, Enseignante débutante - mars.....	90
<i>Annexe 30</i> : Le second questionnaire oral, Enseignant expérimenté - février	93
<i>Annexe 31</i> : Le troisième questionnaire oral, Enseignant expérimenté - mars	95

BIBLIOGRAPHIE

294 références

Adam, J.M. (1987). Textualité et séquentialité : l'exemple de la description. Dans *Langue française n° 74, La typologie des discours*, p. 51-72.

Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.

Albertini, P. (1992). *L'Ecole en France XIXe-XXe siècles, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette, p. 81.

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. Dans *Recherches en didactique des mathématiques, vol. 9, n°3*. Grenoble : La pensée sauvage, p. 281-308.

Aristote 384-322 av. JC (1990). *Poétique*. Paris : Le livre de poche.

Arnaud, C. (2008). Mieux gérer l'affectivité en classe de langue. Dans *Le français dans le monde n° 357*.

Austin, J. (1962.tr. fr. 1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil.

Bakhtine, M. (tr. fr. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Barthes, R. (1975). Littérature / Enseignement. Entretiens avec Roland Barthes. Dans *Pratiques n° 5*, p. 15-21.

Bange, P. (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne : Peter Lang.

Baudelot, C & Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro.

Baudouin, J.M. (2004). Genre de texte et activité : le cas de l'autobiographie. Les modèles du discours face au concept d'action. Dans *Cahiers de Linguistique Française n°28*. Université de Genève, p. 391-411.

Bautier, E. & Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presse Universitaire de France.

Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J. (2004). *Lectures au cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.

Bernié, JP. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. Dans Bernier J.P (Dir), *Apprentissage, développement et significations*. Presse Universitaire de Bordeaux.

Bernié. JP (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? Dans *Revue Française de Pédagogie n° 141, Vers une didactique comparée*, p. 77-97.

Bernié. JP. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, *Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?* Québec, CD ROM.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.

Berthier, P. (1999). *Le second apprentissage de la lecture*. Paris : Anthropos.

Bideaud, J. & Houdé, O. (1991). *Cognition et développement : Boîte à outils théoriques*. Berne : Peter Lang, p. 30.

Blanc-Garin, J. (1966). Les relations temporelles dans le masquage latéral visuel. Dans *L'année psychologique, Vol. 66*, p. 365-381.

Bled, B. (2001). Tâches langagières et pilotage des séances. Dans *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (Rapport final de recherche, coord. Grandaty, M. & Turcot, G.). Paris : IRNP, p. 131-160.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.

Bishop, MF. & Ulma, D. (2007). Approche historique et comparatiste de la littérature à l'école. Dans Lebrun, Rouxel, & Vargas. (Dir). *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*. Publications de l'Université de Provence, p. 63-83.

Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs. Dans *Cahiers de Praxématique*. Montpellier : Université de Montpellier 3.

Bouchard, R. (2005) « Le "cours", un événement oralographique structuré : Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au delà... ». Dans *Le Français dans le Monde : recherche et applications*.

Bouchez, A. (1997). La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux. *Rapport annuel de l'Inspection générale*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (MEN).

Bourdieu, P. & Passeron, JC. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, JC. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Branca-Rosoff, S. (1999). Des innovations et des fonctionnements de langue rapportés à des genres. Dans *Langage et Société* n°86, p. 115-129.

Bronckart, JP. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, JP. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. Dans *Recherches n°41, La politique de l'ignorance*, p.177-182.

Brousseau, G. (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Dans *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 7/2, p. 33-115.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans Marcel (Dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan, p. 280-299.

Bruner, J.S (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle. Dans *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presse Universitaire de France, p. 261-280.

Brunetière, F. (1890/1914). *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*. Paris : Hachette.

Brunot, F. (1905-1938 / 1967-1985). *La Révolution et l'Empire. Histoire de la langue française, Tome 9*. Paris : A Colin.

Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. Dans Fourtanier & Langlade (Coord.) *Enseigner la littérature. Actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*. Paris : Delagrave, Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, p. 201-213.

Buisson, F. (1887/1991). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette.

Butlen, M. & al (2008) De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. Dans *Repères n°37, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, p. 197-226.

Butlen, M. (2009). La littérature de jeunesse à l'école : trente années d'évolution. Histoire d'une légitimation. Dans *L'école des lettres n°4, La littérature des enfants fait école*. p. 29-49.

Caillois, R. (1957). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

Calvino, I. (1981). *Si par une nuit d'hiver, un voyageur*. Paris : Le Seuil.

Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

Carnus, MF, Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (Coord.). (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Carré, I. (1889). *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc, plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la Langue nationale*. Paris : A. Colin.

Cauterman, MM. & Delcambre, I. (1997). Pour des consignes floues. Dans *Recherches n°27, Dispositifs d'apprentissage*, p. 116-118

Cerquiglini, B. (dir). (2004). *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : Scérén-CNDP/Savoir Livre.

Chabanal, D. (2003). Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral : un enjeu pour la didactique. Dans *Didactiques de l'oral, Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'IUFM de Montpellier les 14 et 15 juin 2002*. Scérén, CRDP de Basse-Normandie.

Chabanne, JC & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? Dans *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presse Universitaire de France, p. 25-51.

Chamboredon, JC. & Fabiani JL. (1977). Les albums pour les enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°13.

Charles, JM. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck Université.

Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Le seuil

Charlier, P. & Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. Dans *Hermès* n°25, *Le dispositif, entre usage et concept*. 15-24.

Chartier, AM, Clesse, C. & Hébrard, J. (1997). *Lire, écrire, t.1, Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier, p. 85-95.

Chartier, AM. (2003). Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexion sur des pratiques de longue durée. Dans *Le Télémaque* n°24, *Description de l'ordinaire des classes*. Presse Universitaire de Caen, p. 81-110.

Chartier, AM. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, p. 187-215.

Chartran S-G. & Blaser, C. (2006) Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherche. Dans Schneuwly, Thévenaz-Christen (Dir), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 179-194.

Chemla, MT. (2003) Interagir oralement pour comprendre un récit littéraire au cycle 2. Dans *Didactiques de l'oral, Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'IUFM de Montpellier les 14 et 15 juin 2002*. Scérèn, CRDP de Basse-Normandie, p. 208-221.

Chervel, A. (1993/1995). *L'enseignement du français à l'école primaire, t.1, 1791-1879 ; t.2, 1880-1939 ; t.3, 1940-1995*. Paris : INRP-Economica.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIème au XXème siècle*. Paris : Retz.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage (première édition 1985).

Chiss, JL, David, J. & Reuter, Y. (1998/2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presse Universitaire de France.

Clot, Y. (2001). Bakhtine, Vygotski et le travail. Dans *Travailler, n°6*, p. 9-12.

Collinot, A. & Mazières, F. (1999). *Le français à l'école. Un enjeu historique et politique*. Paris : Hatier.

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. Dans *Psychologie Médicale, n°9-11*, p. 2033-2047.

Danvers, F. (1994). 700 mots clés pour l'éducation. Lille : Presse Universitaire de Lille.

Daunay, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. Dans *Pratiques n°95, La lecture littéraire en 3^{ème} / 2^{nde}*, p. 97-124.

Daunay, B & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. Dans *Pratiques n°137-138, La didactique du français, Hommages à Jean-François Halté*, p. 57-78.

Delcambre, I. (1999). L'oral au collège, émergence d'une spécificité. Dans *Pratiques n°101-102, Textes officiels et enseignement du français*, p. 59-76.

De Piéto, J-F, Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1997). Un modèle didactique du “débat” : de l’objet social à la pratique scolaire. Dans *Enjeux n° 39/40, Vers une didactique de l’oral ?* p. 100-129.

De Piéto, J-F & Wirthner, M. (1998). L’oral bon à tout faire ? ... Etat d’une certaine confusion dans les pratiques scolaires. Dans *Repères n° 17, L’oral pour apprendre*, p. 21-40.

De Piéto, J-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l’ingénierie didactique. Dans *Cahier Théodile n°3. Université Charles de Gaulle – Lille 3*. p. 27-52.

DESCO - Direction de l’Enseignement SCOLAIRE-, (2003). *Didactiques de l’oral*. Actes du colloque organisé par l’université de Montpellier III et l’IUFM de Montpellier les 14 et 15 juin 2002. Scérèn, CRDP de Basse-Normandie.

DESCO - Direction de l’Enseignement SCOLAIRE-, (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l’université d’automne Clermont-Ferrand-Royat, du 28 au 31 octobre 2002. Scérèn, CRDP de l’Académie de Versailles.

Devanne, B. (2002). *Lire et écrire, des apprentissages culturels*. Paris : Armand-Colin.

Devanne, B. (2004). L’aide à la lecture (1). *Actes de la Desco, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Scérèn, CRDP de Versailles, p. 87-89.

Dias-Chiruttini, A. (2008). Que disent les enseignants de cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l’école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. Dans *Repères n°37, Pratiques effectives de la littérature à l’école et au collège*, p 27-50

Dolodine, C. (1999). Le problème des genres du discours quarante-cinq ans après Bakhtine. Dans *Langage et société n° 87, Types, modes et genres de discours*, p. 23-40.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (Décembre 1996/Mars 1997). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexion à propos d'une expérience romande. Dans *Revue Enjeux n° 39/40, Vers une didactique de l'oral ?* p 49-75.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF

Dolz, J, Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages. Dans *Repères n° 22, Les outils d'enseignement du français*, p. 39-59

Dolz, J, Schneuwly, B. & Thévenaz, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Dir), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Presse Universitaire de Bordeaux, p. 143-156.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. Dans *Pratiques n°137/138, La didactique du français*, p.179-198.

Dubois-Marcoin, D. & Tauveron, C. (2008). Présentation. Dans *Repères n° 37, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, p. 5-25.

Dufays, JL, Gemenne, L, Ledur, D. (Dir) (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dufays, JL. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques de terrain » aux modèles théoriques. Dans *LIDIL, Linguistique et didactique des langues n° 33, La réception des textes littéraires, une didactique en construction*, p. 19-36.

Dufays, JL, Gemene, L & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

Dupont, P. (2007). Effets des médiations de l'enseignant sur les pratiques langagières des élèves dans un débat littéraire. Dans *Actes du colloque international, Les effets des*

pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Besançon, Pôle Nord-Est IUFM, 14-15 mars 2007, CD ROM.

Dupont, P & Grandaty M. (2007). Oral language and literacy : Mediations of the teacher and structure of the verbal interaction in a literary debate. *15th European Conference on Reading in Berlin, Checkpoint Literacy*. Berlin, Humboldt University Germany, August 5 – 8, 2007. <http://www.dgls.de/publikationen/publikationen/>.

Dupont, P. (2008). D'une situation pédagogique aux références didactiques qui la soutiennent. Dans *Actes du colloque international de l'Arfise, Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation*. Bordeaux, Université Segalen – Université Montesquieu, 18, 19, 20 septembre 2008.

Dupont, P. (2009). Construire des compétences pour créer et gérer un contexte discursif. Dans *Actes du 7ème colloque international de la CDIUFM. Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*. Rouen, IUFM de Rouen, Université de Rouen, Université de Caen Basse- Normandie, 3, 4, 5 juin 2009, CD-ROM.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 29, n°3, p 673-694. <http://id.erudit.org/erudit/011409ar>

Fayol, M. (2003). La lecture comme processus dynamique. Dans *Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : Sceren-Savoir Livre.

Fayol, M, Gombert, JE, Lecoq, P & Sprenger-Charolles, L. (1993). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presse Universitaire de France.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class ? The authority of interpretative communities*. Harvard University Press.

Fillietaz, L & Schubauer-Leoni, ML. (Éds). (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

François, F. (1990). *La Communication inégale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

François, F. (1993). Types de significations, monde et mondes. Dans *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.

Freinet, C. (1968). *La méthode naturelle. Tome 1 : l'apprentissage de la langue*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

Gadamer, HG. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (trad. P. Fruchon, J. Grandi, G. Merlio). Paris : Le Seuil

Gadet, F, Le Cunff, C & Turco G. (1998). L'oral pour apprendre, évolution dans le champ de la didactique. Dans *Repères, n°17, L'oral pour apprendre*, p. 3-8.

Gagnebin, A, Guignard, N, & Jaquet, F. (1997). Apprentissage et enseignement des mathématiques : commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire. *COROME (Commission Romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage)*, p. 36.

Gajo, L. (2000). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Garcia-Debanc, C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Dans *Repères n° 17, L'oral pour apprendre*, p 87-107

Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. Dans A. Terisse (dir). *Didactique des disciplines*. Bruxelles : De Boeck, p. 77-94.

Garcia-Debanc, C & Plane, S. Coord. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

Garcia-Debanc, C & Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonction des reformulations dans les interactions scolaires. Dans *Recherches Linguistiques* n° 29.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes – La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

Gernsbacher, MA. (1989). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, LEA.

Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et exploration en littérature américaine*. Montréal : XYZ

Gillig, JM. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspective*. Bruxelles : De Boeck.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Minuit

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit

Goigoux, R. & Nonnon, E. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. Dans *Repères* n°36, *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, p 5-36.

Grandaty, M. (1998). Analyse de l'élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. Dans *Repères* n° 17, *L'oral pour apprendre*, p 109-126.

Grandaty, M (2001, a). Conclusions et perspectives. Dans *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (Rapport final de recherche, coord. Grandaty, M & Turcot, G). Paris : IRNP, p. 411-420.

Grandaty, M (2001, b). Conduites discursives et gestion monogérées des interactions. In *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (Rapport final de recherche, coord. Grandaty, M & Turcot, G). Paris : IRNP, p. 359-409.

Grandaty, M (2001, c). Didactique de l'oral et conduites discursives. Dans Garcia-Debanc, C, Confais, JP & Grandaty, M (Ed.). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* Toulouse : CRDP & Delagrave, p. 95-106.

Grandaty M. & Chemla M.T. (2004). *Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages*. Dans Garcia-Debanc, C & Plane, S (Dir). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP/Hatier, p. 173-214.

Grandaty M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B.Schneuwly, T.Thévenaz-Christen (direction) *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : De Boeck.

Grandaty, M & Dupont, P. (2008). Médiations de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire : Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire ? Dans Garcia-Debanc, C & Terrisse, A ? (Dir.) *Analyses de pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Grandaty, M & Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et à débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. Dans Repères n°41, *La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège*. (article accepté).

Grossmann, F & Tauveron, C. (1999). Présentation. Dans Repères, n°19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p. 3-8.

Grossmann, F. (1999) Littéracie, compréhension et interprétation des textes. Dans Repères, n°19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p.139-166.

- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. Dans *Communications*. n°30, p. 57-72.
- Guillot, A (1972). *Textes organiques de l'enseignement primaire. Horaires, programmes, instructions officielles*. Paris : Sudel, 5^{ème} édition.
- Guillaume JC, Tauveron, C. (1998). La justification en mathématiques : comparaison du début et de la fin d'un cycle d'apprentissage. Dans *Repères n° 17, L'oral pour apprendre*, p. 149-176.
- Gumperz, J. (1991). *La communauté en paroles d'un point de vue interactionnel*. Dans Parret, H. (Dir.), *La communauté en paroles. Communication, consensus, ruptures*. Liège : Mardaga, p. 55-77.
- Halté, JF. (1992). *La didactique du français*. « Que sais-je », n° 2656. Paris : Presse Universitaire de France.
- Halté, JF. (Coord.) (1999). *Pratiques n°103-104, Interactions et apprentissages*.
- Halté, JF. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. Dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignements, activités*. Paris : L'Harmattan, p. 11-31.
- Hayes, J.R & Flower, L.S (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W Gregg & E.R Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hegel, G.W.F (1835-1837/1979). *Esthétique*. Paris : Flammarion
- Houyel, C. (2009). La lecture littéraire à l'école. Dans *L'école des lettres, n°4, La littérature des enfants fait école*, p. 51-60.
- Husson, L. (2007, a) Contexte idéologique et théorique. Dans Billouet, P (Coord.) *Débatte, pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 15-41.

Husson, L. (2007, b). Formes et enjeux du débat. Dans Billouet, P (Coord.) *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 42-69.

Hymes, DH. (1973). *Vers la compétence de communication* (titre original : Toward linguistic competence, manuscrit n°16 de la série – non éditée – des Texas Working Papers in Linguistics) Paris : CREDIF-Hatier 1984.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.

Jan, I. (1985). La littérature enfantine. Dans Parmegiani, CA. (Dir.) *Livre et bibliothèques pour enfants. Guide de formation*. Paris : Edition du Cercle de la librairie, p. 11.

Jauss, H-R. (1975). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. Tome 1, Les fondations du langage*. Paris : Minuit, p. 209-248.

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presse Universitaire de France.

Kerbrat-Orrechioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orrechioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *Décrire la conversation*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.

Kerbrat-Orrechioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. Dans *Langages n°153, Les genres de la parole*, p. 41-52.

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. Dans *Studium Generale n° 23*, p. 30-87.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. Montréal.

Lafontaine, L & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, n°1, p. 47-66. <http://id.erudit.org/iderudit/016188ar>

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.

Langevin, P & Wallon, H. (1946/2004). *Le rapport Langevin-Wallon*, présenté par Claude Allegre, François Dubet et Philippe Meirieu. Paris : Mille et une nuits, p. 58-59.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans Langlade, G & Rouxel, A (Dir.) *Le sujet lecteur-lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

Lazure, R. (1991). Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. Dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 84, p. 23-35.

Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. Dans *Repères n°13, Lecture et écriture littéraires à l'école*, p. 69-84.

Le Cunff, C & Grandaty, M. (1994). Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 & 2. Performances, activité métalangagière et étayage. Dans *Repères n°9, Activités métalinguistiques à l'école*, p. 145-161

Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?* Tome1. Paris : ESF.

Lentin, L. (1973). *Comment apprendre à parler à l'enfant ?* Tome 2. Paris : OCDL-ESF.

Lentin, L & Clesse, C & Hebrard, J (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Tome 3. Paris : ESF.

Legros, G. (2004) Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, *Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?* Québec, CD ROM.

Legros, G. (1998/2008). Quelle place pour la didactique de la littérature ? Dans *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Chiss, David & Reuter (Dir.) Bruxelles : De Boeck, p. 35-46.

Lelièvre, C & Nique, C. (1993). *La république n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.

Lelièvre, C. (1996). L'école depuis le début du siècle. Dans Guy Avanzini (Dir.) *La pédagogie aujourd'hui. Institutions. Disciplines. Pratiques*. Paris : Dunod, p. 5-27

Leterrier, L. (1972). *Programmes, Instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaire*. Paris : Hachette.

Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2004). L'ambivalence mathématique et langagière dans les pratiques d'enseignement sur la numérotation. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, *Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?* Québec, CD ROM.

Loquet, M. (1996). Les contenus d'enseignement en gymnastique rythmique et sportive pour les élèves de 6^e. Une recherche d'ingénierie didactique, Thèse de doctorat, Paris : Université de Paris XI.

Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod-Bordas

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

Marcoin, F. (1992). *A l'école de la littérature*. Paris : Editions ouvrières.

Marcoin, F. (2004). Topographie et typologie du texte littéraire. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, du 28 au 31 octobre 2002. Scérèn, CRDP de l'Académie de Versailles.

Ministère de l'Éducation. Direction des écoles (1977). *Contenus de formation à l'école élémentaire. Cycle préparatoire*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation. Direction des écoles (1978). *Contenus de formation à l'école élémentaire. Cycle élémentaires*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (1985). *Ecole élémentaires. Programmes et instructions*. Paris : CNDP/ Livre de Poche.

Ministère de l'Éducation Nationale (1985). *Programmes et instructions. Collège*. Paris : CNDP/ Livre de Poche.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP/XO.

Ministère de l'Éducation Nationale (2003). *Lire et écrire au cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Ecole et collège : Tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : CNDP/XO.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres*. Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Nouvelle édition. Bulletin officiel hors série n° 5 du 12 avril 2007.

Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2009-2010 Les programmes officiels*. Paris : CNDP/XO.

Mouchon, J. & Fillol, F. (1980). *Pour enseigner l'oral*. Paris : CEDIC.

Nonnon, E. (1992). L'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ? Dans *Innovation*, n° 23-24, p. 9-22.

Nonnon E. (1998). Situations et tâches langagières : l'apprentissage des conduites de questionnement. Dans *Repères n° 17, L'oral pour apprendre*, p. 55-86.

Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Dans *Revue Française de pédagogie n° 129, L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*, p.87-132

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral. Dans *Repères n° 22, Les outils d'enseignement du français*, p. 19-38.

Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description, in Grandaty M & Tucot G. (coord.). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP, p. 65-102

Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.

Ottevaere-Van Praag, G. (1987). *La littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925). Histoire sociale et courants d'idées*. Berne : Peter Lang, p. 21.

Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. Dans *AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère n° 16, L'acquisition en classe de langue*.

Panissal, N & Dupont, P. (2010). Débattre sur une question en rapport avec les nanotechnologies et la société au lycée : pour une approche didactique. Dans *Actes du 2ème Congrès International de Didactiques. L'activité de l'enseignant: Intervention, Innovation, Recherche. Girona, 3, 4, 5 et 6 Février 2010.*

Passeron, JC & Revel, J. (Dir.) (2005). *Penser par cas, raisonner à partir de singularités.* Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Paul, JJ & Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire.* Rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n°14.

Perrot, J. (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse.* Paris : Cercle de la Librairie.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genève, Paris : Droz, p 234.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. Dans *Langue Française n°6, Apprentissage du français langue maternelle,* p. 35-45.

Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre.* Paris : Hachette.

Picard, M. (1986). *La littérature comme jeu.* Paris : Minuit.

Pingaud, B & Barreau, JC. (1982). *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture.* Paris : Dalloz, p. 191.

Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. Dans *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (Rapport final de recherche, coord. Grandaty, M & Turcot, G). Paris : IRNP, p. 225-258.

Plane, S. (2004). Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. Dans Garcia-Debanc, & Plane, (Coord.). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, p. 39-80.

Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. Dans *Langue Française n° 112, L'argumentation en dialogue*, p. 9-30.

Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Le Sorbier.

Poslaniec, C. (1994). *Comportement de lecteur d'enfants du CM2*. Paris : INRP.

Poslaniec, C & Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.

Poslaniec, C & al. (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : IRNP.

Poslaniec, C. (2008). *Se former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.

Puren, L. (2003). Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXème siècle. *Dans revue en ligne Glottopol, n°1*. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue, dans CLOT, Y (dir.) *Avec Vygotski*, Paris : la dispute, p. 265-289.

Rabardel, P. (2005) Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, dans Pierre Rabardel, P. & Pastre, P (dir). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. Toulouse : Octares édition.

Rabatel, A. (2002). *Lire/écrire le point de vue. Une introduction à la lecture littéraire*. Lyon : IUFM/CRDP de Lyon.

Rabatel, A. (2003). Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs. Dans *Didactiques de l'oral*. Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'IUFM de Montpellier les 14 et 15 juin 2002. Scérèn, CRDP de Basse-Normandie, p. 89-101.

Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck.

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presse Universitaire de France.

Rastier, F. (2004). Enjeux épistémologique de la linguistique de corpus. Dans *Texte, Dits et inédits*. [http : //www.revue-texto.net/inédits/Rstier/Rastier_Enjeux.html](http://www.revue-texto.net/inédits/Rstier/Rastier_Enjeux.html)>.

Reuter, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. Dans *Pratiques*, n° 86, *Lecture/écriture*, p 5-23.

Reuter, Y & Lahannier-Reuter, D (2004) L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, *Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?* Québec, CD ROM.

Reuter, Y (dir.), Cohen-Azria, C. Daunay, B. Delcambre, I. & Lahannier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2008). Penser Vygotski dans l'espace des didactiques. Dans Brossard, M. & Fijalkow, J (Dir.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presse Universitaire de Bordeaux, p. 157-166.

Reynaud, C & Favre, D. (1999). Évaluation d'un dispositif didactique utilisant une approche conceptuelle en écologie, l'apprentissage par résolution de problèmes et le débat socio-cognitif à l'université : compte rendu d'innovation. Dans *Didaskalia n° 14, Enseigner les sciences et les techniques l'université*, p. 131-145.

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Le Seuil.

Riffaterre, M. (1982). L'illusion référentielle. Dans Barthes, R (Dir.) *Littérature et réalité*. Paris : Le Seuil.

Romian, H. & Ducancel, G. (1990). Eléments pour une didactique de la communication orale, écrite. Dans *Repères n°2, Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*, p. 3-6.

Ropé, F. (1990). *Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*. Paris : Editions universitaires

Rosier, JM. (2002). *La didactique du Français, Que sais-je ?* Paris : Presse Universitaire de France.

Rouchette, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Dans *Recherches Pédagogiques n° 47*. INRDP

Roulet, E, Auchlin, A & Moeschler, J. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.

Roulet, E. (1991). La pédagogie de l'oral en question. Dans *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 41-54.

Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, du 28 au 31 octobre 2002. Scérèn, CRDP de l'Académie de Versailles, p. 19-30.

Saujat, F. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? Actes du colloque de l'AREF, 28 au 31 août, Université Louis Pasteur. Strasbourg.

Sinclair, J et Coulthard, M. (1992). *Towards an Analysis of Discourse*. Dans *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Malcolm Coulthard, New York, Routledge, 2ème édition (1ère édition : 1975), p. 1-34.

Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotski. Dans *Journal Européen de Psychologie de l'Education*, Vol. 1, n°4, p. 5-17.

Schneuwly, B. (1994) Genres et Types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théophile Crel*, Lille. Bern : Lang, p. 155-174.

Schneuwly, B. (Décembre 1996/Mars 1997). Vers une didactique du français oral ? Dans *Enjeux n° 39/40*, pp 3-11.

Schneuwly, B & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires – Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. Dans *Repères n°15, Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, p. 27-40.

Schneuwly, B & Bronckart, JP. (1997). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Dans *Repères n°22, Les outils d'enseignement du français*, p 19-37.

Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome ouverte et articulée. Dans *Lettre de la DFLM n°35*, p. 43-52.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écrit*. (Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genève : Section des sciences de l'éducation.

Schubauer-Leoni, ML. (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. Actes du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, Université Victor Segalen, 3-5 avril.

Searle, JR. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press. Trad. française (1972), *Les Actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.

Sitri, F. (2003). *L'objet du discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Soulé, Y, Tozzi, M & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : Scérèn CRDP de Montpellier.

Tauveron, C & Reuter, Y (coord.) (1996). *Repères n°13, Lecture et écriture littéraires à l'école*. Paris : IRNP.

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

Tauveron C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre drame très parisien. Dans Tauveron, C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, p. 7-24

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu à l'école. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, du 28 au 31 octobre 2002. Scérèn, CRDP de l'Académie de Versailles, p. 31-49.

Tauveron, C. (2004). Fonction et nature des lectures en réseaux. *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, du 28 au 31 octobre 2002. Scérèn, CRDP de l'Académie de Versailles, p. 83-85.

Terwagne, S & Vanhulle, S & Lafontaine, A. (2002). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Tournier, M. (1981). *Le vol du vampire*. Paris : Mercure de France.

Trouvé, A. (2004). Le roman de la lecture, Critique de la raison littéraire. Liège : Mardaga.

Turco, G (2001). L'oral dans la classe. Mise en place d'une recherche-action. Dans *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (Rapport final de recherche, coord. Grandaty, M & Turcot, G). Paris : IRNP, p. 5-20.

Vanderdorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans Préfontaine, C & et Lebrun, M (dir), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*. Montréal : Les éditions logiques, p. 159-182.

Vanderdorpe, C (1996). La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens. Dans Dufays, JL & al. (Dir.) *Pour une lecture littéraire 2*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, p. 159-166.

Vanderveken, D. (2001). Illocutionary Logic and Discourse Typology. Dans *revue Internationale de Philosophie, 2, Searle with is riplies*, p. 243- 255.

- Van Dijk, TA. (1972). *Some aspects of text grammar*. The Hague ; Paris : Mouton.
- Vanhulle, S & Schillings, A. (1999). Lecture littéraire et coopération interprétative : de l'appropriation par les futurs instituteurs au transfert à l'école primaire. Dans Legros, G, Pollet, MC & J.M. Rosier, JM. (éds.). *Didactique du français langue maternelle : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7e colloque de la DFLM*. Bruxelles, p. 191-197.
- Van Hout, A. Meljac, C & Fischer, JP. (2005). *Troubles du calcul et dyscalculie chez l'enfant*. Paris : Masson, p. 131.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. Dans *Questions vives n°8*, p. 99-114.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du dialogue. Dans *Cahiers de linguistique française (Université de Genève)*, n°17, p. 179-203.
- Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. Dans *Langage et société n°87, Types, modes et genres de discours*, p. 95-114
- Vygotski L. (1930/1985). La méthode instrumentale. Dans Schneuwly, B. et Bronckart, JP. (dir.) *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-65.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La dispute : Paris

Ouvrages de littérature de jeunesse

Cami, P. (1972/2005). Le Petit Chaperon Vert. Dans, Dupont, P. (Dir.) *Le Bibliobus n°6*. Paris : Hachette. (Dans *L'homme à tête d'épingle pour la première édition*. Paris : Jean-Jacques Pauvert).

Scieszka, J. (1995). Le coup du Prince Crapaud. Dans *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*. Smith, L (Illus.), Fromental, JL (trad.). Paris : Seuil Jeunesse

Stehr, F. (1997). *Les Trois Petites Cochonnes*. L'école des loisirs.

