



HAL
open science

**La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle
trois de l'école primaire française : entre épisodes
métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout,
un noeud de l'intervention didactique, un enjeu pour la
formation d'enseignant**

Stéphanie Genre

► **To cite this version:**

Stéphanie Genre. La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle trois de l'école primaire française : entre épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout, un noeud de l'intervention didactique, un enjeu pour la formation d'enseignant. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2015. Français. NNT : 2015MON30056 . tel-01320127

HAL Id: tel-01320127

<https://theses.hal.science/tel-01320127v1>

Submitted on 6 Jun 2016

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

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par Université Montpellier 3 -
Paul Valéry

Préparée au sein de l'école doctorale
Langues, littératures, cultures,
civilisations - ED 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF
Spécialité : Sciences de l'éducation

Présentée par **GENRE Stéphanie**

**LA GLOSE À THÈME LEXICAL DANS LA
CLASSE DE LITTÉRATURE AU CYCLE
TROIS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE
Entre épisodes métadiscursifs
d'élucidation du sens et figures de
l'ajout : un noeud de l'intervention
didactique, un enjeu pour la formation
d'enseignant
TOME 1**

Soutenue le 20 novembre 2015 devant le jury composé de

M. Olivier DEZUTTER, PR, Université de Sherbrooke (Québec)
M. Francis GROSMANN, PR, Université Stendhal Grenoble 3
M. Jean-François MASSOL, PR, Université Stendhal Grenoble 3
Mme Agnès STEUCKARDT, PR, Université Paul-Valéry Montpellier 3
Mme Claire DOQUET, PR, Université Sorbonne Nouvelle
M. Jean-Charles CHABANNE, PR, ENS de Lyon

Membre du jury
Rapporteur
Rapporteur
Présidente du jury
Co-directrice
Directeur

À mon père, Lucien (1950- 2014)

Papa cette promesse,
Déposée sur ton tombeau

*Rien désormais n'est assez grand pour te contenir.
Maintenant tu es la rivière et les rives et la source ;
Tu es le jour, et l'après-midi à l'intérieur du jour,
Et le soleil à l'intérieur de l'après-midi ;
Tu es le monde tout entier, parce que tu es sa peau.
Tu n'as jamais vieilli, et moi, je voulais te voir vieux*

José Luis Peixoto

Remerciements

L'heure est aux remerciements et c'est dans ces moments que le caractère linéaire de l'écrit s'avère problématique. Commençons donc par le commencement...

Merci à Marie-Christine Calleri, sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Marie-Christine qui, au détour d'une conversation et autour d'un buffet tout ce qu'il y avait de plus convivial m'a déclaré : « Alors Stéphanie, c'est quand que vous la faites cette thèse ? »

Merci à mon directeur, Jean-Charles Chabanne pour son soutien sans faille, qui a toujours trouvé les mots pour m'encourager, des mots souvent poétiques d'ailleurs : « les émotions pénibles sont des passages obligés, c'est 'l'oeuvre au noir' des alchimistes »... Je retiendrai aussi nos rencontres symboliquement partagées : entre Montpellier et Marseille, il y a Arles : de la place de la gare au boulevard des Lices, jour de marché...

Merci aussi à Claire Doquet, ma co-directrice, qui m'a aidée à défricher le champ de la linguistique, ce qui n'était pas une mince affaire, et qui m'a aussi accueillie chez elle, à Bordeaux.

Merci à vous deux pour votre exigence et votre humanité.

Merci aux membres du jury qui ont accepté de porter un regard sur mon travail, Francis Grossmann et Jean-François Massol qui ont été les rapporteurs de cette thèse, ainsi qu'Agnès Steuckardt et Olivier Dezutter.

Merci à Bettina, placée au centre de ces remerciements, sans qui cette thèse ne serait pas parvenue à son aboutissement. Bettina, grazie. Bettina, mon aiguillon intellectuel (tu m'as dit que tu aimais bien cette métaphore...), mon coach, mon amie. Je te dis ici toute ma gratitude.

Merci à Marie-France pour son aide précieuse et je pèse mes mots. Un grand merci aussi à Ben (mon beau-frère préféré !) pour son expertise informatique, sa gentillesse et sa disponibilité, et à ma sœur pour sa présence et ses encouragements. Merci à Romain et Marie-Laure.

Merci encore aux enseignants qui ont bien voulu que je m'immisce dans leur classe, camera au poing, et ont répondu à mes questions avec patience, sans faire cas des problèmes techniques qui ont eu lieu parfois.

Merci à ma directrice d'école, Chantal Marchal, qui m'a toujours laissé la voie libre pour aller filmer les enseignants et me rendre à des colloques. Merci aussi à mes collègues qui m'ont encouragée et qui ont donné de leurs temps pour moi.

Merci enfin à ma moitié qui partage ma vie et qui a essuyé les plâtres de mes doutes et de mes moments de panique, mais aussi surtout qui m'a écoutée avec attention lui lire des passages de mon travail et a su me poser les bonnes questions, celles qui font avancer.

Maman, cette thèse est le fruit de tout ce que tu as fait pour que ta fille puisse en arriver là.

Mots-clés :

Mots-clés : enseignement et didactique de la littérature, théorie littéraire, lecture littéraire, didactique du vocabulaire, glose, métadiscours, sujet lecteur, gestes professionnels.

Key words: literary teaching and didactics, literary theory and reading, lexical didactics, gloss, metadiscourse, subject-reader, professional actions.

RÉSUMÉ :

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français, dans la zone de contact entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature. Elle a pour objet la glose à thème lexical dans la classe de littérature au cycle 3 de l'école primaire française. Ce que nous avons cherché à caractériser ce sont les échanges autour de certaines unités lexicales du *texte à lire* (les « épisodes métalexicaux ») et les échanges autour des mots que les élèves utilisent pour leurs propres commentaires (les « mots de la réception »). Que font-ils exactement quand ils parlent des mots d'un texte ou quels sont les mots qu'ils utilisent pour parler d'un texte? Quel lien avec ce qui est prescrit en matière d'enseignement du lexique, d'une part, et en matière d'enseignement de la lecture littéraire, d'autre part ?

La méthode d'analyse des données est comparative. Elle concerne trois classes de CM2, deux enseignants expérimentés et un enseignant entrant dans le métier, autour de deux albums de littérature de jeunesse : *La Petite fille du livre* (Nadja) et *Zappe la guerre* (Pef). Nous avons mené une étude qualitative appuyée sur les transcriptions des échanges filmés dans les classes, ainsi que sur les transcriptions d'entretiens et de dispositifs d'autoconfrontation (empruntés à l'ergonomie et à l'ergologie).

Ce travail s'intéresse au métadiscours dans le sens élargi que lui donne Andrée Borillo (1985) qui inclut les conduites langagières de commentaire, de définition, d'explication, portant sur le code ou sur les faits de discours.

Nous avons d'abord appréhendé notre objet sur le plan linguistique et nous avons analysé la diversité des conduites et des procédés langagiers qui en font sa spécificité. Nous avons cherché ensuite à en saisir la particularité dans le cadre d'une activité de lecture littéraire.

À partir de travaux de référence en lexicologie et en didactique de la littérature, nous avons construit un modèle distinguant plusieurs catégories de glose (les gloses sur la signification, les gloses sur le sens, les gloses sur les *realia* et les gloses génériques). Nous avons rangé l'ensemble de ces gloses dans trois paradigmes : un paradigme sémantique, un paradigme générique et un paradigme personnel.

Nous avons pu montrer entre autres que le travail sur le vocabulaire en classe de littérature ne se résume pas à la définition, principale catégorie présumée par les enseignants, mais engage de nombreuses conduites différentes. Nous avons montré aussi que ce travail joue un rôle dans l'activité de symbolisation attendue du sujet lecteur en contexte littéraire. Toutefois, l'analyse de l'action enseignante montre la complexité du pilotage de ces interactions autour du lexique et la nécessité de former les enseignants en matière d'enseignement du lexique en contexte littéraire.

ABSTRACT :

This research joins in the field of French language didactics, in the area of contact between teaching of the language and teaching of literature in the third “cycle” of the French primary school.

It covers the gloss around lexical items of the text to be read (the metalexical " episodes ") and the exchanges around the words the pupils use for their own comments (the " words of the reception ").

What do they do exactly when they speak about the words of a text or what are the words they use to speak about a text? What link do they make with the prescription regarding teaching of the lexicon on one hand, and regarding teaching of the literary reading on the other hand? The method of analysis of the data is comparative. It concerns three 5th classes of primary school, two experimented teachers and a teacher starting their career, around two albums of youth literature: *La petite fille du livre* (Nadja) and *Zappe la guerre* (Pef).

We led a qualitative study based on the transcriptions of the exchanges filmed in the classes, as well as on the transcriptions of interviews and plans of self-confrontation (borrowed from the study of ergonomics and ergology).

This work focuses on the metadiscourse in its wider sense, studied by Andrée Borillo (1985) who includes the linguistic conducts of comment, definition, explanation, concerning the code or the facts of discourse.

We first based our subject on the linguistic plan and we analysed what makes it specific - the diversity of the conducts and the linguistic processes. We then tried to seize its peculiarity within the framework of a literary reading activity.

From reference works in lexicology and in literature didactics, we built a model distinguishing several categories of gloss (the glosses on meaning, the glosses on sense, the glosses on *realia* and generic glosses).

We put all these glosses in three paradigms: a semantic paradigm, a generic paradigm and a personal paradigm.

We were able to show, among other factors, that the work on the lexical field of literature cannot be reduced to its definition, the main category presumed by teachers, as it leads to many other conducts.

We also showed that this work plays a role in the activity of symbolization that is expected from the subject reader in literary context. However, the analysis of the act of teaching shows the complexity of the piloting of these interactions around the lexicon and the necessity of training teachers regarding lexicon teaching in a literary context.

TABLE DES MATIERES

Avant-propos	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	4
PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES ET ÉLABORATION DE L'OBJET D'ÉTUDE	16
<i>CHAPITRE 1 : DE QUELQUES PROBLÈMES THÉORIQUES ET MÉTHOLOGIQUES</i>	<i>17</i>
<i>1.1 INTRODUCTION.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2 DÉTERMINATION DE L'OBJET D'ÉTUDE DANS SES TOUT PREMIERS PAS.....</i>	<i>19</i>
<i>1.2.1. Une définition provisoire pour commencer</i>	<i>19</i>
<i>1.2.2. Expliquer, définir... gloser, approche générale et partielle.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2.3. Première définition : saynète métalexical.....</i>	<i>21</i>
<i>1.2.4. Saynète métalexical : problème de segmentation des corpus.....</i>	<i>25</i>
<i>1.3 CONCLUSION</i>	<i>34</i>
<i>CHAPITRE 2 : UN OBJET HÉTÉROCLITE ANCRÉ DANS L'INTERDISCOURS.....</i>	<i>35</i>
<i>2.1 INTRODUCTION.....</i>	<i>35</i>
<i>2.1.1 Discours, un terme polysémique</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2. Le sujet parlant dans l'interdiscours.....</i>	<i>38</i>
<i>2.1.3. Des théories linguistiques diverses pour décrire les phénomènes rencontrés dans l'épisode métalexical.....</i>	<i>43</i>
<i>2.1.4. Discours et épisode métalexical : entre paradigme désignationnel (première approche) et paradigme définitionnel, à la croisée de l'énonciation écrite et de l'énonciation parlée.....</i>	<i>47</i>
<i>2.2 RETOUR SUR UNE QUESTION DE TERMINOLOGIE : MÉTALEXICAL ?.....</i>	<i>51</i>
<i>2.2.1. Métalexical, métacognitif, métalangagier, métalinguistique : constat d'une confusion.....</i>	<i>52</i>
<i>2.2.2. Le concept de métalangage : entre concept linguistique et concept psychologique.....</i>	<i>56</i>
<i>2.2.3. Le modèle dynamique de Culioli : le métalangage au cœur de l'activité linguistique.....</i>	<i>59</i>
<i>2.2.4. Notre choix conceptuel : utiliser métadiscursif.....</i>	<i>61</i>
<i>2.2.5 Métadiscursif, et non épilinguistique.....</i>	<i>63</i>
<i>2.2.6. Une nouvelle définition : des épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical.....</i>	<i>64</i>
<i>2.2.7. Coénonciation, dialogisme, dialogal.....</i>	<i>66</i>
<i>2.3 CONCLUSION</i>	<i>67</i>

CHAPITRE 3 : UN OBJET POLYMORPHE : UNE VARIÉTÉ DE CONDUITES ET DE PROCÉDÉS LANGAGIERS.....	68
3.1 INTRODUCTION.....	68
3.2 DIFFÉRENTS PROCÉDÉS LANGAGIERS : ENTRE REFORMULATION, PARAPHRASE.....	70
3.2.1. Des définitions naturelles : une pratique sociale de la définition par des locuteurs dits ordinaires.....	72
3.2.1.1. La distinction sens/signification.....	87
3.2.1.2 Notre choix théorique (Rastier) et terminologique : <i>sens en langue, sens en emploi, sens en association et sens pour soi</i>	91
3.2.2. Des dénominations, des désignations.....	97
3.2.3. Des reformulations linguistiques fondées sur le principe d'équivalence	100
3.2.4. Problèmes de classification et de définition : contours interrogés et procédures mixtes	108
3.2.5. Métalangage spontané et phénomène de l'autonymie.....	120
3.2.6. L'épisode métadiscursif : plus que des mots, des notions	125
3.2.7. Projection d'un vocabulaire personnel sur le texte à lire : entre formulations subjectivantes et construction d'un glossaire de réception (<i>quand dire, c'est se dire...</i>); sens pour soi ; figures de l'ajout ; points de subjectivation.....	126
3.2.8. L'épisode métadiscursif : au-delà du sens unique, des sèmes afférents (Rastier, 1987) dans l'entour (François, 1999) du discours.....	135
3.2.9. Les mots de la réception : l'« enrichissement lexical » (Grossmann, 2003) dans la coactivité langagière de la Discussion à Visée Littéraire (Bucheton, Soulé, 2008).....	139
3.3 CONCLUSION	140

DEUXIÈME PARTIE : GLOSE EN SITUATION LITTÉRAIRE ET ACTIVITÉ DE RECEPTION DU SUJET LECTEUR..... 142

CHAPITRE 4 : DES CONCEPTS DE LITTÉRATURE, DE LECTURE LITTÉRAIRE AU CONCEPT DE GLOSE EN SITUATION LITTÉRAIRE.....	143
4.1 INTRODUCTION	143
4.2 QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATURE ? : UNE QUESTION, DES DÉBATS.....	143
4.2.1. Une certaine manière d'écrire et de lire.....	145
4.2.2. Un corpus de textes et d'auteurs.....	147
4.2.3. Le littéraire dans l'institution scolaire : rémanence de la théorie de l'écart.....	148
4.2.4. Avancer vers une définition utile pour nous : débats d'experts.....	150
4.2.4.1. La problématique de la singularité	152
4.2.4.2. Le texte du lecteur comme singularité	154

4.3 QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATURE ? : UN OBJET DES COMPOSANTES.....	155
4.4 QU'EST-CE QUE LA LECTURE LITTÉRAIRE ?.....	157
4.4.1. La lecture littéraire comme distanciation.....	159
4.4.2. La lecture littéraire comme participation	161
4.4.3. La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique.....	165
4.4.4. La notion de lecture littéraire en didactique de la littérature	166
4.4.4.1. Lecture littéraire	166
4.4.4.2. Texte littéraire, subjectivité, symbolisation.....	168
4.4.4.3. Activité fictionnalisante	170
4.4.4.4. Lecture littéraire et points de subjectivation	171
4.4.5. La lecture littéraire et sa prescription : la présence de ces éléments théoriques dans les textes officiels.....	171
4.4.5.1 Les programmes de 2002.....	172
4.4.5.2 Le décret sur le Socle Commun de connaissances et de compétences de 2006.....	173
4.4.5.3 Les programmes de 2008.....	173
4.4.5.4. Le décret sur l'Organisation de l'enseignement de l'Histoire des arts (2008)	174
4.4.5.5. La refonte du Socle Commun en 2013	175
4.4.5.6. En conclusion.....	175
4.5 INTERPRÉTATION, COMPRÉHENSION : A-T-ON BESOIN DE CE COUPLE DE CONCEPTS ?	176
4.5.1. Un couple infernal ? Croisement, superposition et brouillage des définitions.....	177
4.5.1.1 L'opposition traditionnelle : « subjectivité » vs « objectivité » des opérations de calcul du sens : ouverture du texte, engagement du lecteur	177
4.5.1.2. Ordre de succession et hiérarchie des deux activités : l'une précède nécessairement l'autre ? dans quel ordre ? quelle est la plus « noble ?.....	179
4.5.1.3. Brouillage des oppositions : les deux opérations superposées ou confondues	181
4.5.2. Rejeter le modèle binaire ou le modèle polaire pour un modèle multidimensionnel.....	182
4.5.3. En sortir ? Conclusion (provisoire...) : un modèle à deux faces (sens en langue, en emploi, en association, pour soi et intentiones operis, auctoris, intertextualis, lectoris)	184
4.5.4. La Discussion à Visée Littéraire comme genre scolaire.....	188
CHAPITRE 5 : UNE FORME SPÉCIFIQUE DE GLOSE : LA GLOSE EN SITUATION LITTÉRAIRE	190
5.1 INTRODUCTION.....	190
5.1.1 Les raisons d'une telle terminologie.....	190
5.1.2. La glose en situation littéraire comme réflexion sur l'usage de la langue du texte à lire dans l'activité de symbolisation.....	191

5.2 AU-DELÀ DES MOTS DU TEXTE À LIRE : LES MOTS DE LA RÉCEPTION	197
5.2.1. Les mots de la réception : des textes du lecteur dans la Discussion à Visée Littéraire.	197
5.2.2. Les épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et la littérature ? textes littéraires ? lecture littéraire ?	199
5.2.3. Les mots de la réception : subjectivités, entours, activation fantasmatique, impression de lecture et émission d'hypothèses, illustration du lien avec l'intentio lectoris.....	202
CHAPITRE 6 : UN POINT DE VUE DIDACTIQUE.....	215
6.1 INTRODUCTION.....	215
6.2 DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS COMME PRATIQUE.....	215
6.2.1. Le pôle SAVOIR redéfini	216
6.2.2. Le pôle ENSEIGNANT redéfini.....	218
6.2.3. Et le pôle ÉLÈVE ? Co-activité	220
CHAPITRE 7 : RÉGULER LES ÉPISODES MÉTADISCURSIFS : UN TRAVAIL À ANALYSER. QUELQUES EMPRUNTS AUX MODÈLES DES GESTES PROFESSIONNELS ET À LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ	221
7.1 INTRODUCTION.....	221
7.2 QUELQUES EMPRUNTS AUX THÉORIES DE L'ACTIVITÉ.....	222
7.3 QUELQUES EMPRUNTS AU MODÈLE DES GESTES PROFESSIONNELS	224
7.4 CONCLUSION	227

TROISIÈME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 229

CHAPITRE 8 : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE ANALYSE DES ÉPISODES MÉTALEXICAUX.....	231
8.1 INTRODUCTION.....	231
8.2 CHOIX DE LA MÉTHODE D'ENQUÊTE.....	232
8.3 LE CHOIX DES ŒUVRES PROPOSÉES DANS LES CLASSES : ANALYSE DIDACTIQUE A PRIORI	233
8.3.1. Introduction. Qu'est qu'une analyse a priori ?.....	233
8.3.2. La petite fille du livre ou un livre de la Bibliothèque.....	234
8.3.2.1 Présentation de l'œuvre (L'école des loisirs, 1997)	234
8.3.2.2 Analyse didactique a priori de l'œuvre	235
8.3.2.3 La Petite fille du livre : un « bien littéraire » (Reuter, 1996) quel potentiel pour une lecture littéraire ?	237
8.3.2.4 La forêt dans les contes et dans La Petite fille du livre.....	238
8.3.2.5. La marâtre dans les contes et dans La Petite fille du livre.....	238
8.3.3. Zappe la guerre ou le prototype d'un texte résistant.....	239

8.3.3.1. Présentation de l'œuvre (<i>Rue du monde</i> , 1998)	239
8.3.3.2. Analyse didactique a priori de <i>Zappe la guerre</i>	240
8.3.3.3. <i>Zappe la guerre</i> , la rencontre de deux lectures, la rencontre de deux mondes	241
8.4 PREMIER ENSEMBLE DE DONNÉES : DES OBSERVATIONS FILMÉES DE SÉANCES EN CLASSE	242
8.4.1. Choix des classes.....	242
8.4.2. Description générale	243
8.4.3. Les données recueillies	244
8.4.4. Méthode d'analyse des données.....	245
8.5. DEUXIÈME ENSEMBLE DE DONNÉES : DES ENTRETIENS RÉALISÉS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS.	247
8.5.1. Présentation et justification des entretiens.....	247
8.5.1.1. Entretiens d'autoconfrontation	248
8.5.1.2 Entretiens semi-directifs	248
8.5.2. La méthode de L'ENTRETIEN EN AUTOCONFRONTATION.....	248
8.5.2.1. Une « sémantique de l'action » (Clot, 1995).....	248
8.5.2.2. Un exercice paradoxal pour l'acteur et complexe pour le chercheur	256
8.5.3. L'entretien semi-directif comme révélateur du CORPS-SOI enseignant.....	258
8.5.4. Un éclairage théorique : l'apport de l'analyse ergologique du travail (Y. Schwartz)....	259
8.5.5. Cadre de l'entretien semi-directif mené : collecte de données et visée.....	260
8.6. CONCLUSION	261

QUATRIÈME PARTIE : ANALYSES ET RESULTATS 263

CHAPITRE 9 : LES SIGNES DE L'ACTIVITÉ MÉTADISCURSIVE À THÈME LEXICAL ET LES TRACES DE L'ACTIVITÉ DE RÉCEPTION DANS LES CLASSES OBSERVÉES	264
9.1 INTRODUCTION.....	264
9.2 LES DIFFÉRENTS TYPES DE GLOSE STABILISÉS	265
9.3 PARADIGME SÉMANTIQUE : MÉTALEXICAL, DÉFINITIONNEL ET DÉSIGNATIONNEL (LE SENS EN LANGUE ET EN EMPLOI).....	266
9.3.1. Les gloses sur la signification/le sens en langue : des gloses métalexicales au sens strict	266
9.3.2. Les gloses sur le sens en emploi, retour sur deux paradigmes : le paradigme désignationnel et le paradigme définitionnel (définitions naturelles)	273
9.4 PARADIGME GÉNÉRIQUE : GLOSES SUR LA DIÉGÈSE ET GLOSES SUR LES REALIA (LE SENS EN ASSOCIATION)	281
9.4.1. Les gloses génériques.....	283

9.4.2 Les gloses sur l'énonciation.....	288
9.4.3. Les gloses sur les personnages stéréotypiques (explicitation de la Charge Culturelle Partagée de certaines UL clefs ou « culturèmes »).....	290
9.4.4. Les gloses sur les lieux stéréotypiques (explicitation de la Charge Culturelle Partagée de certaines UL clefs ou « culturèmes »).....	296
9.5 PARADIGME PERSONNEL (LE SENS POUR SOI).....	302
9.5.1. Des définitions endolexicales : sens pour soi et modalisation.....	302
9.5.2. Les gloses fictionnalisantes : axiologiques, fantasmatiques, imageantes.....	307
9.5.2.1 Les gloses axiologiques.....	307
9.5.2.2. Les gloses fantasmatiques.....	308
9.5.2.3. Les gloses imageantes.....	311
9.6 CONCLUSION.....	312
<i>CHAPITRE 10 : DIMENSION DIDACTIQUE DE LA QUESTION : GESTES PROFESSIONNELS DANS LA RÉGULATION DE LA GLOSE À THÈME LEXICAL</i>	
10.1 INTRODUCTION.....	314
10.2 LES FORMES DE PILOTAGE.....	315
10.2.1. Pointer une UL pour lancer un épisode.....	316
10.2.2. Fermer la parenthèse métalexicale.....	319
10.3 LES FORMES DE TISSAGE.....	321
10.3.1. Tissage avec les discours des élèves.....	321
10.3.2. Tissage sémantique.....	325
10.3.2.1 Vers l'amont.....	325
10.3.2.2. Vers l'amont et l'aval.....	326
10.3.3. Tissage intertextuel.....	326
10.3.4. Tissage intratextuel intersémiotique.....	327
10.3.5. Tissage avec le dictionnaire.....	327
10.3.6. Tissage avec l'encyclopédie.....	328
10.4 LES FORMES D'ÉTAYAGE.....	330
10.4.1. Étayage en langue hors contexte et en contexte.....	330
10.4.2. Étayage et didactique du vocabulaire (étayage morphosémantique et appui sur le cotexte).....	332
10.4.3. Étayage langue/littérature : orienter l'interprétation, utiliser des mots de la discipline.....	339
10.5 LE GESTE D'ATMOSPÈRE.....	340
10.6 SYNTHÈSE SUR LES GESTES PROFESSIONNELS.....	345
10.6.1 Apport d'une perspective ergonomique de notre objet.....	345

10.6.2. *Essai d'approche comparative : peut-on caractériser des profils didactiques ?*..... 347

CHAPITRE 11 : UN POTENTIEL DIDACTIQUE INEXPLORÉ, DES PISTES POUR DES

EXPÉRIMENTATIONS EN CLASSE ET EN FORMATION 353

11.1 **CONTEXTUALISATION** 353

11.1.1. *Les points de subjectivation : un point d'attention didactique sous exploité par les enseignants* 353

11.1.2. *Quid du lien langue littérature ? Les entretiens avec des étudiants Master MEEF* 357

11.1.3. *Une piste de travail*..... 359

CONCLUSION GÉNÉRALE 363

BIBLIOGRAPHIE 368

TABLE DES ANNEXES 405

Avant-propos

« [...] moi en tant que sujet, sujet, c'est-à-dire source subjective... source de mes paroles, dans un champ intersubjectif, à l'intérieur d'une relation institutionnelle, concernant un certain nombre de phénomènes, je dis... »

Culioli, 2005 : 166

Peut-on concilier enseignement de la lecture littéraire et enseignement du vocabulaire? Autrement dit, peut-on envisager un travail sur le vocabulaire qui puisse être intégré dans une séance de classe consacrée à la lecture littéraire, sans que celui-ci ne soit que juste effleuré ou traité uniquement sous son aspect référentiel ? Comment, à l'inverse, peut-on le travailler sans tomber dans une digression métalexicalement qui laisserait les élèves sur le bord de la littérature? Les pratiques enseignantes rendent-elles explicites, en littérature, la réflexion sur le vocabulaire et si oui, comment passent-elles de l'implicite du tâtonnement à l'explicite du contrôlé, même si celui-ci est soumis aux imprévus de toute situation d'enseignement ? Le travail sur les mots peut-il continuer au-delà du texte ou reste-t-il dans l'éphémère évanescent de la situation littéraire ? Quels éclairages les professeurs des écoles apportent-ils sur les mots, à quels moments et pour quelles raisons ? Enfin, dans la perspective de la formation des enseignants, quelles activités portant sur le vocabulaire peut-on proposer d'intégrer à une séance de lecture littéraire ?

Voici comment étaient formulées les interrogations qui ont motivé ce travail de recherche dans ses tout premiers pas. Touchant à la fois au savoir savant de référence, elles ne sont pas sans lien avec notre parcours professionnel et universitaire. Titulaire d'un D.E.A en littérature comparée dont le questionnement portait sur la traduction (français/italien) de la métaphore littéraire, notre intérêt pour le langage s'est cristallisé sur les relations complexes entre la « littérarité » et la « figurativité », entre le « dit » et

l'« interprété », entre la fidélité du *traduttore* (le traducteur) et l'infidélité du *traditore* (le traître), dans une dialectique de la contrainte et de la liberté, interrogeant le linguistique et le sémantique, le poétique et le sémiotique, le symbolique et l'imaginaire.

Devenue ensuite professeur des écoles, cette préoccupation langagière, a ressurgi sous des angles de vue différents. Tout en continuant à nous intéresser au champ de la littérature et aux concepts d'*intention artistique* et d'*attention esthétique* qui fondent selon Genette (1997) la *relation artistique*, nous avons été amenée ensuite à réfléchir plus avant sur la classe comme *communauté discursive* (Bernié, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002), et sur ce que cette dimension pouvait impliquer en termes de dialogue entre une classe et un texte littéraire. À la dialectique de la contrainte et de la liberté, s'est donc ajoutée celle de du dialogue entre le texte et la plurivocité des paroles des élèves lecteurs face à l'œuvre, construite collectivement ; le tout, doublé d'une interrogation portant sur le rôle de la médiation orale de l'enseignant orchestrant l'hétéroglossie, sur les *styles d'interaction faible* ou *forte* (Grossman, 1996) que celui-ci a à sa disposition, ainsi que sur son discours oscillant sans cesse entre les sphères du *prévu* et de l'*imprévu* (Perrenoud, 1999 ; Hubert, Chautard, 2001 ; Marcel, 2004 ; Jean, 2008).

Puis, formatrice en production d'écrits, nous nous sommes intéressée à la linguistique textuelle (niveau inter et transphrastique) et aux facteurs liés à l'interaction (linguistiques, psychologiques, sociaux, éducatifs et affectifs). Intervenant aussi en littérature, notre regard s'est alors porté sur les « manières de faire » (un « art de faire » micro et macro pour De Certeau, 1980) ; « une technique (du grec *technè*, « savoir faire »), une praxis » selon Chevallard, 2003 : 3) qui pouvaient permettre aux élèves d'entrer dans « ce réseaux de références » constitué de « matériaux riches et diversifiés » (M.E.N, 2002 : 5) réunis par l'institution scolaire sous le nom de littérature.

Par-delà des dispositifs (lectures en réseaux, débats interprétatifs, comités de lecture, carnet de lecteur etc.), nous nous sommes aussi penchée sur les pratiques langagières comme le commentaire, l'explication de mots ou la paraphrase (Daunay, 2002), sillonnant entre l'*implicite* et l'*explicite*, le *posé* et le *présupposé* (Fuchs, 1996 ; Maingueneau, 1996 ; Eco, 1992), qui pouvaient permettre à l'enseignant et à ses élèves de donner sens à l'œuvre, sans toutefois outrepasser les droits du texte et sans être soumis non plus au seul « discours impositif du maître » (Reuter, 1996a : 18).

C'est en dirigeant par la suite des écrits réflexifs de praticiens débutants, que nous nous sommes tournée vers l'*agir professionnel* (Perrenoud, 2001 ; Bucheton, 2008b et 2009a), et vers le métadiscours de l'enseignant sur sa propre activité, autrement dit vers

l'agir interprété. Les mots, engagés dans la réflexion sur l'action permettant tout à la fois une *secondarisation* de la pratique par le langage (Bautier, Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005) et une construction de la pensée dans la mise à distance, à travers des reformulations orales ou écrites (Bucheton, Chabanne, 2002).

Notre travail de formatrice nous a ainsi rendue sensible aux difficultés des étudiants exprimées à travers ces écrits pour appréhender, en littérature, la relation compréhension / interprétation et le lexique, mais également aux difficultés énoncées en formation continue par des enseignants plus expérimentés sur le même sujet. Une des visées de cette thèse est de rassembler des connaissances pour améliorer la formation dans le domaine de l'enseignement articulé de la langue et de la littérature, à l'attention des non-spécialistes que sont les enseignants du primaire.

Les trois voies qui convergent vers cette recherche sont donc celles du chercheur en littérature, de l'enseignante et de la formatrice. Elles ont pour préoccupation commune les mots, quand ils ont partie liée avec la littérature, et ce, qu'ils appartiennent, écrits, au tissu textuel, ou qu'ils tissent, oraux, le discours métatextuel (Genette, 1982) *sur* et *à propos* du texte. De l'art de rencontrer les mots, à celui d'en parler ou de les expliquer, dans un contexte littéraire, tel est donc l'objet de notre thèse, qui nous aura aussi permis de reprendre à nouveaux frais les présupposés et les limitations invisiblement engagés dans le choix d'entrer par les seuls « mots » dans ces phénomènes complexes.

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

« Les mots sont confondants »

L'ogresse en pleurs, Dayre Valérie / Erlbruch Wolf

Le point de départ de notre recherche a été concomitant à l'apparition en 2011 de débats passionnés autour de l'enseignement du vocabulaire à l'école, qui opposaient, pour le broser à grands traits, – et continuent d'opposer – partisans d'un enseignement appuyé sur la mémorisation par cœur de listes de mots, de définitions, induisant une représentation du lexique comme répertoire, comme nomenclature, et partisans d'une approche où l'apprentissage du vocabulaire doit être intégré dans des activités langagières variées, dont les programmes de 2002 se sont fait l'écho : « il ne s'agit évidemment pas de faire « apprendre » ces mots aux élèves. En dehors d'un contexte d'emploi, cela n'aurait aucune signification... » (M.E.N, 2002 : 61).

On rappelle qu'en mars de cette année-là, l'Observatoire National de la Lecture (O.N.L) lançait une enquête auprès des enseignants (avec, entre autres questions : « Dans quelle mesure le vocabulaire est-il présent dans votre enseignement ? », « Pouvez-vous expliquer en quelles occasions vous faites travailler le vocabulaire et selon quelles modalités ? ») de manière à avoir une vision plus claire des pratiques et de lutter contre l'illettrisme : il était en effet présumé par cette enquête qu'une partie de l'échec dans l'apprentissage du lire-écrire était liée au « manque de vocabulaire » des élèves. Parallèlement à cette enquête, l'O.N.L sollicitait des contributions de chercheurs ou encore d'Inspecteurs de l'Éducation Nationale sur cette question. Le ministre de l'époque, Luc Chatel, prononçait le 29 mars 2010 un discours sur la prévention de l'illettrisme reprenant certaines des préconisations du *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire* (2007) d'A. Bentolila qui insistait sur l'importance des « leçons de

mots » (*ibid.* : 12-14) provoquant alors des remous médiatiques dans la profession et au-delà. Suivant ces conclusions, le ministre, sans utiliser le terme connoté de « leçon », demandait « [...] de faire un effort sur l'apprentissage méthodique du vocabulaire » et ce, dès le plus jeune âge.

Dans ce bain de controverses et de préoccupations, c'est une affirmation du Socle Commun de Connaissances et de Compétences précisant que « la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française » (M.E.N, 2006 : 4) croisée avec notre expérience de formatrice, qui nous a poussée à orienter plus spécifiquement notre réflexion sur le lien existant entre l'apprentissage du vocabulaire et la littérature. Pouvait-on apprendre des mots en littérature ? Dans quelle mesure, à quelles conditions et selon quelles démarches, la *fréquentation de la littérature* pouvait-elle devenir un *instrument* pour faire *acquérir* une *maîtrise du lexique*, composante supposée d'une plus vaste *maîtrise de la langue*, présentée par les programmes de 2008 comme un objectif majeur, et assimilée par leurs concepteurs à une production normée, écrite ou orale, s'appuyant sur des connaissances en grammaire, vocabulaire et orthographe¹.

Il nous a semblé essentiel de porter attention à cette question d'enseignement conjoint et articulé dans la mesure où les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, que nous avons rencontrés en formation initiale ou continuée, exprimaient à l'unisson leurs difficultés pour appréhender, en littérature, la relation entre le couple interprétation / compréhension et le travail sur le vocabulaire.

Comment travailler le vocabulaire pour travailler sur le littéraire ? Notre question de recherche a donc été initiée par les préoccupations d'acteurs « de terrain » comme par les orientations prises par les prescriptions officielles de 2008.

Si l'évidence doit être dite, sa place est en introduction : bien évidemment cette entrée ne peut être exclusive. Toutefois, nous souhaitons maintenir que la littérature définie par A. Rabatel (2006) comme un domaine d'« humanitude », nous apparaît comme un lieu privilégié pour poser les « relations entre éthique, esthétique et linguistique » (Rabatel, *ibid.* : 55). Lieu que nous considérons comme tel, dans la mesure où se rejoignent,

¹ La notion de maîtrise de la langue est une notion discutée qui ne va pas de soi car, que peut vouloir dire « maîtriser la langue » pour des locuteurs natifs ? Tantôt présentée comme transversale, dans les programmes du primaire de 2002 par exemple, elle peut être aussi assimilée aux apprentissages « fondamentaux » du lire, dire, écrire dans les programmes de 2008.

s'entrelacent, travail sur la langue et rapport au monde. Une « entrée remarquable » dirait M. Cellier (2008 : 24) qui est à la fois « chambre d'écho du monde et du moi » (Dufays, 2007 : 8), et jeu de langage.

D'où, notre postulat de départ d'une possible articulation entre les approches littéraires et les approches linguistiques. Persuadée, comme G. Siouffi, qu'il est possible d'envisager une « approche linguistique de la langue littéraire qui ne fasse pas nécessairement supposer que c'est à partir d'elle que la littérature fonctionne » (2007:16). Et inversement, qu'il n'est pas nécessaire de postuler une différence d'essence entre le « littéraire » et les usages ordinaires de la langue pour s'intéresser aux spécificités du discours en contexte littéraire (Reuter, 2001a).

Ce postulat relève d'un double « pari » (Rabatel, *ibid.* 55), premièrement « parce que les linguistes et les littéraires s'opposent encore trop souvent ou, ce qui est pire, s'ignorent superbement lors de la formation universitaire des enseignants » (Rabatel, *ibid.* 55), deuxièmement parce que nous avançons qu'il est possible d'effectuer en littérature un travail de vocabulaire ne se résumant pas à un relevé de « quelques mots grappillés dans un texte » (Bentolila, 2007) au gré du hasard de la non-compréhension référentielle, mais d'un travail impliquant au contraire « [...] que les connaissances linguistiques soient articulées avec les autres connaissances, littéraires et extralittéraires » (Rabatel, 2005 : 2).

Notre recherche s'intéresse ainsi à un objet qui touche à deux champs disciplinaires : l'enseignement des textes littéraires et l'enseignement du vocabulaire, ce que certains qualifieront d'« approche du lexique en contexte d'enseignement littéraire » (Garcia, Masseron, Ronveaux, 2013 : 25).

Une précision et non des moindres est ici nécessaire : pour qualifier l'objet de notre thèse, nous n'utiliserons pas la dénomination « enseignement du lexique ». Il nous semble en effet plus juste, au vu de ce que nous avons observé, de parler de mise en fonctionnement de faits lexicaux, donc de travail du vocabulaire en situation littéraire et de co-construction du sens en discours autour d'unités lexicales remarquables², sens que nous envisageons à l'instar de F. Rastier (1987, 2000) comme phénomène textuel. Cette pratique/enseignement emprunte parfois des procédures inhérentes à la didactique du lexique (identifier des polysèmes, repérer une dérivation, identifier des niveaux de langue, trouver des synonymes, sélectionner le sens d'un verbe en fonction de sa construction syntaxique etc.,

² C'est-à-dire des « unités lexicales isolées spontanément par les co-interprètes en contexte littéraire » donc non pas remarquables en soi, mais remarquables parce que remarquées par les acteurs.

le tout à travers des activités de catégorisation, de comparaison de mots et en s'appuyant sur divers types d'indicateurs ou encore en utilisant l'outil dictionnaire) ou s'appuie sur des notions issues de la lexicologie (champ lexical, synonymie/antonymie, sens propre/sens figuré etc...). Cependant, ce qui vient d'être évoqué est loin d'être majoritaire.

Voici donc les deux raisons principales qui nous poussent à nous écarter de l'ancrage « enseignement du lexique » :

La première est que, comme J. Picoche et *alii*, nous réservons le terme de « vocabulaire » à « la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes dans telle spécialité » (Picoche et *alii.*, 2002). Certains parlerons d'« idiolecte » (Chelebourg, 2000). Et même si nous savons que l'idiolecte d'un locuteur « est l'ensemble des constantes de son parler » (*Grammaire méthodique du français*, 1994/2014 : 19) donc qu'il ne concerne pas le seul vocabulaire mais concerne aussi la syntaxe, cette utilisation nous paraît appropriée dans notre perspective car ce que nous observons dans la situation d'enseignement littéraire, c'est entre autres la rencontre entre le vocabulaire d'un auteur et le vocabulaire de réception des élèves-lecteurs, et le travail proprement interprétatif qui consiste à faire travailler des idiolectes l'un au contact de l'autre. Une des dimensions de notre objet se trouvant être la description du travail effectué par les acteurs sur des vocabulaires dans un discours collectif de commentaire de l'oeuvre et leur lien avec la lecture littéraire. La visée n'est donc pas l'enseignement méthodique de connaissances lexicales hors contexte.

La seconde est que les linguistes, dont J. Picoche, définissent le « lexique », comme une abstraction c'est-à-dire comme l'« ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs et qui peuvent être employés dans cette langue » (ensemble qu'il est « quasi impossible [à atteindre] si l'on prétend y faire entrer tous les mots de toutes les régions, de tous les milieux sociaux, de toutes les spécialités, sans oublier les néologismes et les archaïsmes... »). Le lexique fonctionne donc comme « un composant de la langue [...] qui fixe les règles abstraites de fonctionnement » (Mortureux, 1997/2013 : 4), comme un ensemble virtuel, codifié et non fini de vocables (alors que le vocabulaire, lui, est un ensemble fini se manifestant en occurrences dans des discours attestés) reposant sur une organisation systémique basée sur des relations de différents types : sémantiques et morphologiques. Pour pouvoir parler d'« enseignement du lexique » il nous semble que ces relations doivent être explicitées, modélisées et enseignées pour elles-mêmes, alors que, dans la classe de littérature, ce que nous avons pu observer, se trouve plutôt être de l'ordre

d'un « réglage » du sens en situation, ne revêtant pas les procédures de l'apprentissage linguistique d'une analyse sémantique et/ou morphologique à proprement parler, appuyée sur l'utilisation de « mots métalinguistiques » (Rey-Debove, 1978/1997 : 29).

Ainsi, notre travail concerne la rencontre de deux vocabulaires : celui inscrit dans l'oeuvre et celui du discours de réception (lui-même décliné en plusieurs vocabulaires) qui vient se greffer sur le premier pour former un ensemble signifiant qui fait que « le texte » (du latin *textus* « tissu, trame » et *texere*, « tisser »), comme l'envisage É. Nonnon (1998) dans la lignée d'Y. Reuter (1990, 1996) et dans une vision extensive, n'est pas un objet fini, mais la réunion du textuel, du métatextuel et du métalangagier. « Le texte [écrivait-elle] n'est pas seulement l'objet d'un corps de savoirs, de connaissances à posséder, [mais] renvoie à un ensemble de pratiques, de savoir-faire à mettre en œuvre (lecture/écriture) » (Nonnon, 1998 : 54 ; cité dans *Diptyque*, 13 : Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, 2008 : 69). De son côté, et en d'autres termes, F. François (1993) parlait, lui, de relation d'altérité entre l'ouvert des réceptions possibles et « la fermeture du texte comme matérialité immuable » précisant que c'est « le dialogue avec soi ou avec les autres [qui fait] l'élaboration du texte, la biffure, la reprise [...] » (François 1993/ 2005 : 185) et insistant sur le lien entre « mouvements discursifs » (François, 2005 : 30-31) et interprétation.

L'examen des pratiques observées dans notre recherche, nous a donc conduite à nous orienter, pour ce qui vient d'être présenté, vers la *sémantique interprétative* de F. Rastier (1987/2009), qui a introduit le concept de « sèmes afférents » (« contextuels » ou « socialement normés »), avançant que « le sens d'une unité [...], déterminé par son contexte, [...] est fait de différences perçues et qualifiées dans des pratiques » (Rastier, *ibid.* : 6). Dans cette même perspective, le concept de *paradigme désignationnel* (Mortureux, 1993, 1997 ; voir sections 2.1.4. et 9.2.2.), lié au concept de reformulation, a été fondateur pour nous aider à comprendre le fonctionnement d'une partie de notre objet.

Le sens que nous étudions est ainsi un sens spécifié, assigné, perçu, interprété, qui se construit collectivement dans le genre oral de la *Discussion à Visée Littéraire* (Bucheton, Soulé, 2008a). Ce travail du sens s'appuie sur une diversité d'analyses qui sont parfois appuyées sur un métalangage *in praesentia* (Mortureux, 1993) faisant intervenir des « mots métalinguistiques » (Rey-Debove, 1978/1997). Nous dirons alors que ces moments peuvent se rapporter à la didactique du lexique, mais qu'il ne s'agit pas d'un

« enseignement du lexique » décroché, tel qu'il pourrait se faire dans le champ disciplinaire éponyme et qu'il ne s'agit pas de nier bien entendu.

Ancré dans l'actualité institutionnelle de 2011 comme nous venons de l'exposer, notre travail fait aussi écho à des remarques de spécialistes, qui invitaient les chercheurs à approcher plus précisément deux objets : d'une part, l'activité du lecteur de littérature, d'autre part, le travail de l'enseignant de littérature. Sur le premier point, J.-L. Dufays affirmait en 2008 la nécessité pour la didactique de la littérature de mettre ses mains dans le « cambouis » des réalisations effectives de la lecture littéraire en classe, ce qui a été théorisé sous l'appellation « textes du lecteur » (Colloque de Toulouse, 2008). Sur le second point, B. Daunay (2007a : 157) écrivait une année plus tôt : « dans le domaine de l'enseignement de la littérature, l'analyse des pratiques enseignantes demeure encore peu développée » et (2007c : 36) :

« [...] il me semble que la didactique a tout à gagner [...] à se définir comme *discipline de description* [c'est l'auteur qui souligne], engagée à comprendre les problèmes que posent, sur le plan théorique, l'idée même d'un enseignement de la littérature et, sur le plan pratique, la mise en œuvre effective d'un enseignement de la littérature, sans supposer *a priori* qu'il existe, dans ces deux domaines, une seule *bonne réponse*. »

C'est donc cette dynamique d'observation/analyse d'activités réelles de réception et de régulation de cette réception, *dans des situations d'enseignement formel*, qui anime notre travail.

Mais au-delà de cette dimension, notre recherche répond à un autre engagement que nous pouvons nommer « fonction projective » qui correspond à la « fonction d'intelligibilité » exposée également par É. Bourgeois (*ibid.*, 2000). Notre travail ayant été motivé dès ses tous premiers pas par une volonté de clarification et d'explicitation parfaitement résumée par P. Ricoeur (1998) cité par É. Bourgeois (2000 : 89) pour asseoir son analyse : « [...] alléger un motif, au sens d'une raison d'agir, c'est tenter de donner une signification susceptible d'être communiquée à autrui et comprise par lui [...] bref, alléger un motif, c'est *rendre clair* [c'est l'auteur qui souligne]. » Rendre intelligible un objet flou c'est-à-dire en faire en premier lieu un objet « identifié » pour pouvoir être par la suite « dissous » (Chabanne, 2004a : 125). Dissous ne voulant pas dire occulté, mais bien intégré dans la spécificité de la situation d'enseignement. Tel a donc été le principal moteur de cette recherche dès son origine : attirer l'attention des Professeurs des écoles en formation sur un objet peu traité jusqu'alors, avec cette idée développée par L.-S. Vygotski

(1934/2002 : 345) que celui qui « pren[d] conscience de ce qu'il fait » peut « utiliser volontairement ses propres savoir-faire ». Autrement dit, que prise de conscience et conceptualisation sont liées.

Ainsi, cette description est orientée et peut-être nourrie par une finalité d'application, qui à la fois l'éclaire et peut la fausser. En effet, la logique dans laquelle s'inscrit notre travail n'est donc pas uniquement celle d'une chercheuse en littérature qui élaborerait une recherche descriptive et spéculative en didactique, ni celle d'une linguiste impliquée dans le champ d'une théorie linguistique particulière qui l'appliquerait à une description de discours saisis dans ces contextes. Mais elle est bien plutôt celle d'un formateur d'enseignants non spécialistes, qui cherche à travers sa thèse à donner des points de repère pour la formation initiale et continuée, en identifiant « les propriétés pertinentes de [son] objet pour l'action » (Pastré, 2011 : 90), sous forme d'« indices pertinents » devant aider les enseignants à repérer « l'invariant qui permet la variation » (Chabanne, Dezutter, 2011b : 16) dans des situations similaires mais non identiques.

Cette approche ne va pas sans poser des problèmes d'ordre théorique et méthodologique. Théorique, car elle se situe à la croisée de savoirs épistémologiques issus des disciplines que nous avons choisies d'interroger conjointement (la littérature et le vocabulaire et à travers elles, les théories de la réception, la lexicologie...) et les références y sont donc nombreuses. Méthodologique, car notre objet, ne se laisse pas facilement circonscrire tant du point de vue formel, ce qui nous amènera à discuter de terminologie définitoire entre *saynète métalexicale*, *épisode métalexical* et *épisode métadiscursif d'élucidation du sens à thème lexical*, que du point de vue de son contenu : une circulation du sens entre *reformulation* et *ajout*.

Analyser comment enseignants et élèves travaillent, spontanément ou non, autour de certains mots remarquables d'un texte littéraire et autour de quelques mots-pivots issus du commentaire sur l'oeuvre, revient à s'interroger sur les relations qu'entretiennent ces « parenthèses métalexicales » (Chabanne, 2011 : 46 ; voir section 1.2.3.) pour rester ici dans une formulation vague et ces « figures de l'ajout » (voir section 3.2.7.) avec la langue, le texte et son interprétation.

Pour saisir l'objet enseigné en classe, l'entrée par le travail langagier de l'enseignant nous a semblé pertinente car c'est bien l'enseignant qui orchestre par sa parole

la construction des savoirs notionnels, compilés dans les programmes, les postures disciplinaires, relevant de la didactique de la discipline enseignée, ainsi que les activités langagières : lire et dire pour ce qui concerne notre travail de recherche.

C'est pourquoi nos analyses porteront sur la relation entre le travail des enseignants et le travail des élèves dans l'interdiscours, ainsi que sur le métadiscours (Borillo, 1985) du maître et des élèves en situation de réception de l'œuvre. Nos points d'attention seront la manière dont le professeur des écoles permet à ses élèves de dépasser leurs intuitions, leurs approximations lexicales, sur la manière dont il répond à leurs interrogations sur les mots ou impulse un travail sur des unités lexicales (UL) et sur la manière dont il s'y prend pour les amener « au rapport herméneutique [qui] se joue entre le littéral des mots et le figuré du texte pour se déployer au fur et à mesure en plusieurs phases interprétatives jusqu'à la stabilisation définitive du sens » (Chabanne, Cellier, Dreyfus, Soulé, 2008a : 90).

Cette entrée nous a semblé particulièrement opportune dans une discipline, la littérature, où les rétroactions discursives qui portent sur l'Unité Lexicale (UL) ont été peu analysées et où elles constituent un objet encore flou pour les enseignants non-spécialistes qui, en classe de littérature, s'interrogent sur la manière d'aborder le vocabulaire avec leurs élèves.

La première partie de notre travail orientée vers la théorie linguistique s'attachera à délimiter et à clarifier notre objet de recherche, montrant la variété de conduites et de procédés langagiers qui le constitue.

La seconde, plus spécifique à la littérature et à la didactique de la littérature entrera dans le débat qui entoure la littérature en rassemblant les éléments théoriques nécessaires à la compréhension du fonctionnement de la glose à thème lexical en classe de littérature, tout en nous situant dans ce débat où nous nous positionnerons notamment pour dépasser le clivage compréhension/interprétation du moins dans sa forme concurrentielle. Puis, nous explorerons dans un deuxième temps les spécificités de notre objet en tentant de mettre en lien les épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical et les différentes manifestations de la lecture littéraire à travers la figure du *sujet lecteur* (Rouxel, Langlade, 2004a).

La troisième partie, méthodologique, reviendra sur le choix du niveau de classe et des enseignants, ainsi que sur le choix d'une démarche ascendante située ne procédant pas par la définition a priori d'éléments à observer, mais cherchant plutôt à identifier dans la

situation les éléments saillants qui peuvent rendre compte de sa complexité, voire de ses contradictions. Nous y présenterons notre méthode d'enquête basée sur des emprunts à la technique d'investigation des *entretiens en autoconfrontation* issue des propositions théoriques de J. Theureau (1992, 2006) et justifierons notre choix d'une passation d'entretiens complémentaires pour accueillir d'autres éléments de signification devant nous donner des indications sur le *corps-soi* des enseignants, concept développé en *ergologie* par Y. Schwartz (1996/2000). Dans cette partie également, nous établirons une analyse *a priori* des albums sur lesquels a porté notre étude de façon à rassembler les possibles didactiques de ces supports d'apprentissage et à les croiser avec les pratiques observées.

La quatrième partie, analytique, présentera quant à elle les résultats de nos analyses et la catégorisation que nous avons pu extraire de ces analyses. Nous entrerons aussi à cette occasion dans notre objet par l'analyse des *gestes professionnels* (Bucheton et *alii.* : *op.cit*) *effectivement* mis en œuvre par les enseignants qui ont participé à notre recherche et nous verrons en quoi ils sont spécifiques à la glose à thème lexical dans la classe de littérature. Enfin, nous terminerons notre thèse en prolongeant notre entreprise de description par un chapitre prospectif basé sur des observations et intuitions de formatrice dont les réflexions et le contenu demanderaient à être mûris.

Nos références théoriques sont nombreuses et portent sur des champs d'analyse variés (littérature, linguistique, sémantique, lexicologie, analyse du discours) qui ne relèvent pas de paradigmes s'inscrivant dans une seule lignée disciplinaire relevant d'un seul « courant » de pensée théorique.

Parmi les références sur lesquelles nous nous appuyons, certaines correspondent à des convictions que nous choisissons de présenter en introduction pour inscrire notre travail dans une dynamique intellectuelle.

Commençons par quelques convictions portées par des didacticiens du français, dont nous nous faisons l'écho. Ces didacticiens sont, pour les raisons différentes que nous allons présenter dans les lignes à venir, F. Grossmann, J.-L. Dufays, J.-C. Chabanne, A. Rouxel et B. Daunay.

Nous convoquons en premier lieu F. Grossmann auquel nous nous réfèrerons quand il s'agira de *compétence lexicale* en lecture, compétence qu'il dit ne pas se réduire à une unique compétence linguistique, morpho-sémantique, et dont la réflexion suivante sur le vocabulaire nous semble éclairer notre travail :

« [...] l'acquisition d'un vocabulaire nouveau n'est pas seulement importante en tant que telle : elle permet à l'enfant de ne pas ressentir la langue des livres et des écrits comme une langue étrangère. D'autre part, en discutant le sens des mots avec l'adulte, l'enfant ne fait pas que mémoriser des formes ou enrichir sa connaissance du monde. Il apprend à construire la référence et recourt à des opérations complexes (reformulations, définitions paraphrastiques, exemplifications, généralisations), outils indispensables à l'émergence du sujet lecteur, dans la mesure où elles vont lui permettre aussi, à terme, de formuler un point de vue sur ce qu'il lit » (1999b : 149).

Cette manière d'appréhender l'acquisition du vocabulaire comme une « interface [établissant] des ponts entre la catégorisation et la cognition, avec les discours, et donc avec l'énonciation, ainsi qu'avec la syntaxe... » (Grossmann, 2011 : 163) nous apparaît en effet fondamentale dans la mesure où elle permet de ne pas considérer l'augmentation du stock lexical, selon la terminologie de la psychologie cognitive, comme un simple étagement de mots qui augmenterait par superposition. F. Grossman nous invite aussi à ne pas considérer la compétence lexicale comme une simple compétence linguistique, un répertoire d'unités : elle implique une dimension sociale (l'enfant apprend à *discuter avec l'adulte du sens des mots*, il apprend des pratiques langagières, des conduites d'interaction métalangagières, une socialité du lexique pour ainsi dire). Cela renvoie directement aux approches sociologiques des apprentissages (Bautier, Rayou, 2009 ; Rochex, Crinon, 2011). Elle implique aussi une dimension *cognitive* : il s'agit de conduites de réflexion et d'affirmation d'un point de vue, il s'agit de parler sur la langue pour *penser, apprendre et se construire*. F. Grossman nous invite à élargir le paradigme définitoire du linguistique, pour entrer résolument dans une approche anthropologique du langage (Bornand, Leguy 2013).

Notre travail s'appuie par ailleurs en didactique de la littérature sur les travaux de J.-L. Dufays (notamment ceux sur les stéréotypes) dont nous partageons la vision dialectique de la lecture littéraire. Nous sommes en effet convaincue avec lui, qu'enseigner la littérature, c'est tout autant apprendre à asseoir sur le texte une lecture informée, appuyée sur l'observation d'indices linguistiques, que « rencontrer » l'oeuvre (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012) en allant jusqu'à « rêver » (Lagoutte, 2008) autour des mots qui la composent, avec cette idée que l'émotion participe à la raison (Damasio, 1994/2006) et fait partie de la cognition (Culioli, 1990/2000) au cœur de ce qui définit la spécificité *esthétique* de l'expérience : « une expérience d'activation d'une oeuvre d'art n'est réussie que lorsqu'elle est source de plaisir » (Schaeffer, 2015 : 186).

Dans cette perspective, « la relation esthétique au texte peut précisément », comme l'ont écrit S. Marlair et J.-L. Dufays (2011 : 86) « se concevoir comme l'enjeu d'un apprentissage ». La rencontre avec l'œuvre ne se réduit donc pas, insiste J.-C. Chabanne (2012 : 16), à une parole descriptive ou explicative, sur le modèle scolaire de la lecture analytique ou du commentaire de texte. Elle s'accomplit et se transmet dans des pratiques langagières qui retravaillent l'expérience esthétique (inséparablement cognitive et émotionnelle) de l'œuvre, qui s'appuient indissociablement sur l'explicitation du texte du lecteur et sur l'élucidation du texte de l'œuvre : il faut passer par le langage, paradoxalement, pour saisir l'expérience singulière du sens. Il faut parler pour sentir et éprouver : ce que nos observations semblent montrer, c'est que l'attention au texte se manifeste par l'engagement dans les interactions, comme s'il était nécessaire de parler pour (res) sentir ce que les mots semblent « vouloir dire ».

C'est pour cette raison qu'une importante partie de notre travail sera consacrée à l'activité de réception et fera référence aux travaux qui ont remis sur le devant de la scène littéraire le *sujet lecteur*. Dans ce cadre, nous nous rapportons à A. Rouxel, G. Langlade, V. Jouve, ainsi que B. Daunay, avec une mention toute particulière pour son essai prônant la réhabilitation de la paraphrase, qui a été un moteur pour notre travail. Une lecture attentive de leurs réflexions nous ont permis de passer de données empiriques à une première systématisation de notre objet.

Voici ainsi présentées les grandes lignes directrices de ce travail qui interroge la glose à thème lexical dans la classe de littérature dont nous allons voir qu'elle s'intègre dans trois paradigmes :

- Un paradigme sémantique ;
- Un paradigme générique ;
- Un paradigme personnel.

PREMIÈRE PARTIE :
FONDEMENTS
THÉORIQUES ET
ÉLABORATION DE
L'OBJET D'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : DE QUELQUES PROBLÈMES THÉORIQUES ET MÉTHOLOGIQUES

1.1 INTRODUCTION

La première phase de notre thèse a pour but, dans une visée exploratoire, de montrer l'évolution de notre pensée et de cerner les contours flous et peu définis de cet objet que nous avons nommé dans un premier temps *saynète métalexicale*, puis *épisode métalexical* et enfin *épisode métadiscursif d'élucidation du sens à thème lexical*.

Le « bougé » terminologique y retrace l'évolution d'une pensée théorique en train de se construire et correspond à l'avancée méthodique de notre réflexion qui progressivement a redéfini les données et les outils sans présupposer une « réalité » préexistante.

Le choix des données sur lesquelles s'appuyer de même que le choix de la dénomination de notre objet sont autant de questions méthodologiques et théoriques dans lesquelles nous allons entrer à présent.

Mais avant d'aller plus avant, il nous paraît nécessaire d'établir un préambule technique à propos des notations que nous allons utiliser dans notre écrit de recherche.

Afin de faciliter les distinctions, nous utilisons les conventions suivantes (en référence aux règles proposées par Rastier, 1987/2009) :

Pour désigner une unité lexicale [UL] comme signe (autonyme)	italiques	Exemple : le mot <i>mot</i> sera utilisé dans notre thèse comme équivalent de <i>unité lexicale</i> [UL], dans son sens savant. L'enseignant demande à plusieurs reprises la signification de <i>brinquebalant</i> .
Pour désigner le signifiant phonique	barres obliques et signes API	les mots <i>mot</i> , <i>maux</i> se prononcent /m o/, ils sont homophones Le nom 'Broglie' se prononce /b R Ø j/
Pour désigner le signifiant graphique	emploi des guillemets simples	Exemple : l'enseignant écrit 'mot' au tableau en traçant les trois lettres. 'Mot' comporte une lettre de plus que 'maux' et commence par la lettre 'm'.

Pour désigner le signifié global d'une UL	emploi des barres obliques et des petites capitales	Le signifié global de 'sommeil' sera noté /SOMMEIL/
Pour désigner un trait sémantique, un sème	emploi des barres obliques et des petites capitales, désignation arbitraire par le mot le plus parlant	Le lexème <i>marâtre</i> a progressivement acquis un sème /méchanceté/ qui n'existait pas dans ses usages d'origine, où il était quasi-synonyme de <i>belle-mère</i>

Et :

Pour noter une citation, un extrait de corpus	emploi des guillemets français et de l'italique	L'élève X répète à plusieurs reprises « <i>oui</i> ».
Pour exprimer une distance, une réticence, etc.	Emploi des guillemets anglais sans italique	Nous proposons de désigner ce phénomène en utilisant le mot "métalexical"

Autres précisions : les tours de parole des verbatims seront surlignés en gris comme dans l'exemple suivant où **11** correspond au tour de parole 11 (cf. pp. 25/26 l'encart terminologique sur **Conversation/séquence/échange/intervention/tour de parole** et **acte de langage**). Par ailleurs, dans les annexes, un fond gris est utilisé pour permettre au lecteur de repérer les extraits analysés dans la thèse.

1.2 DÉTERMINATION DE L'OBJET D'ÉTUDE DANS SES TOUT PREMIERS PAS

1.2.1. Une définition provisoire pour commencer

Lorsque nous avons commencé notre recherche, la première question à laquelle nous nous sommes trouvée confrontée fut celle de sa présentation auprès des enseignants qui ont bien voulu y participer. Nous avons opté pour une formulation volontairement *vague* : « je vais regarder ce qui se passe dans ta séance de littérature quand tu *discutes* avec tes élèves autour *du* vocabulaire ».

À ce stade, ce qui nous intéressait était de voir s'il existait des manières d'expliquer des mots, ou de les commenter qui pouvaient se situer dans le cours d'une approche littéraire du texte de littérature de jeunesse. Ce questionnement correspondant à notre postulat de départ d'une articulation possible entre activités de vocabulaire et lecture littéraire. Ce postulat générant une définition provisoire de notre objet de recherche : « le discours métalexical comme participation à la construction de la compréhension/interprétation du texte littéraire. »

C'est pour cette raison que souhaitions laisser à chacun la possibilité d'entendre notre propos à sa manière, et de nous donner déjà l'occasion d'entrevoir leur *corps-soi*³ d'enseignant. Le *corps-soi* est un concept sur lequel nous reviendrons plus en détail par ailleurs (section 6.5), mais qui, pour le dire succinctement, concerne les *renormalisations* de normes institutionnelles que l'enseignant opère en fonction de sa propre vision d'une discipline, de sa formation, de sa culture etc... Comment ces derniers pouvaient-ils entendre notre propos ? Quelle(s) représentation(s) portaient-ils sur le vocabulaire ? Quel(s) enjeu(x) lui assignaient-ils dans la situation littéraire ?

³ Concept du philosophe Y. Schwartz, un des principaux fondateurs de l'*ergologie*, discipline qui s'intéresse au *discours sur l'activité* : « Quand on dit le corps, c'est aussi bien l'intelligence, le systèmes nerveux, les régulations, c'est aussi l'histoire » (Schwartz, 2003 : 135).

1.2.2. Expliquer, définir... gloser, approche générale et partielle

C'est donc leur réaction première, notée sur un papier, comme l'aurait fait l'ethnographe, qu'il nous intéresse de présenter ici dans un premier temps :

Enseignant 1 : « Mais comment ça, des *définitions comme dans le dictionnaire* parce que c'est pas tout le temps qu'on fait ça en littérature. »

Enseignant 2 : « C'est quand on va *définir* les mots, c'est ça hein ? »

Enseignant 3 : « Tu me diras les mots que tu veux que j'*explique*. »

Du doute sur l'intérêt d'étudier un objet rare en littérature, au questionnement non assuré d'une enseignante novice, en passant par la volonté de « faire plaisir » à une collègue chercheuse, on le voit bien, les conduites venant en premier lieu à l'esprit de ces enseignants furent : *définir* et *expliquer*.

Une première définition de notre objet aurait pu donc relever de la *glose* entendue dans le sens très ouvert que lui donne l'avant-propos de l'ouvrage dirigé par A. Niklas-Salminen et A. Steuckardt *Les marqueurs de glose* (2005 : 5) :

« Gloser, c'est d'abord expliquer : la glose est un acte, son étude part du plan rhétorique pour aller chercher les configurations discursives qui accomplissent cet acte. Plus précisément, gloser, à l'intérieur d'un discours, c'est expliquer par une autre la parole lâchée : la configuration de glose engage nécessairement un support (le segment glosé : X) et un apport (le segment glossateur, ou *glose* : Y). »

Ce qui était annoncé par les enseignants dans des conversations informelles allait devoir être vérifié mais, à s'en tenir à leurs dires, nous allions pouvoir rencontrer dans les séances de littérature filmées au niveau lexical, deux types de glose, la définition et l'explication d'un élément lexical, pour rester dans une définition très large et partielle de la glose, relevant, d'une activité métalinguistique bien repérable dans la situation d'enseignement.

Or, ce ne fut pas le cas, ou plus exactement ce ne fût pas entièrement le cas : d'une part parce que les conduites discursives allaient être plus variées, d'autre part parce que certaines interventions d'élèves revêtaient un caractère personnel qui n'entraînait pas dans les catégories pressenties par les enseignants.

Que faire en effet de ces commentaires ou définitions qui révélaient une part de fantasme ou d'imaginaire ou se révélaient énigmatiques ?

Que faire par exemple de ce « *cortège de fous* » pour expliquer « *cortège brinquebalant* », que faire encore de l'usage de « *grand-mères* » à la place de la réponse attendue par l'enseignant « *belles-mères* » pour qualifier ces personnages maléfiques que sont les marâtres ? Qu'en est-il de ce « *il va y avoir un truc lumineux* », pour annoncer une suite heureuse d'histoire ?

Comment les qualifier ? Les lignes suivantes vont faire état de nos premières hésitations théoriques.

1.2.3. Première définition : saynète métalexicale

Mais revenons sur le type de *glose* auquel nous nous intéressons qui est spécifique sur deux points :

1) Le thème de l'intervention ou de l'échange est initialement une unité lexicale identifiable. Elèves et enseignants parlent d'un mot ou d'un groupe de mots en particulier, et c'est le *travail sur ces mots* que nous souhaitons observer, car il nous semble important, d'une part pour les apprentissages des élèves (section 3.2.9.), d'autre part comme activité appelant un certain savoir faire professionnel (voir section 7.2. et chapitre 10). C'est pour marquer cet intérêt pour la *glose centrée sur un phénomène relevant apparemment du niveau lexical* que nous utilisons le terme de *métalexical* (se dit d'un discours dont l'objet est un « mot », au sens trivial que lui donnent les locuteurs) pour parler de « discours métalinguistiques et métadiscursifs portant sur des unités lexicales thématiques ».

2) D'autre part, nous souhaitons mettre à l'épreuve notre intuition d'enseignante et de formatrice, selon laquelle ce travail sur les mots n'est pas indifférent au fait qu'il s'effectue dans le cadre d'une *approche littéraire des textes*. Nous cherchons à savoir si ces conduites possèdent des traits spécifiques dans ce contexte.

Travail sur les *mots* ? Échanges portant sur des *unités lexicales* ? Il apparaît nécessaire à ce stade de notre développement d'explicitier l'ensemble des termes que nous serons amenée à utiliser ou que nous venons de convoquer :

Mot/lexie/lexème /vocable/ mot-forme :

L'usage répandu du lexème « mot » et sa définition toute aussi courante d'une unité graphique « à l'état isolé » (Cappeau, 2013 : 10), renvoyant à un référent mondain, ne sont pas satisfaisants pour les linguistes qui ont développé tout un système terminologique, en fonction de leurs besoins théoriques. Le terme le plus général est celui d'*unité lexicale*, voire d'*unité lexico-syntaxique* dès lors que les linguistes ont besoin d'articuler la description des formes sur l'axe syntagmatique (où les mots-formes sont en co-occurrence avec d'autres mots-formes sur le plan de la syntaxe) et la description de leurs propriétés sémantique sur l'axe paradigmatique (où s'établissent des relations de l'ordre de la substitution). Les lexicographes, parce qu'ils travaillent sur la notion d'unité lexicale comme une « unité signifiée, stable, qu'on identifie dans un dictionnaire » (Ronveaux, 2010 : 151), ont besoin de notion comme *lemme*. Les sémanticiens cherchent à décrire les relations paradigmatiques avec plusieurs outils, comme celui de *sème*, de *sémème*, et identifient une unité fonctionnelle relativement stable avec le concept de *lexème*, opposé théoriquement à celui de *morphème*, etc.

Tout en connaissant ces distinctions, il faut bien avouer que la dénomination intuitive de « mot » revêt un caractère bien pratique dont les usages (y compris chez les scientifiques) se contentent efficacement et ainsi qu'en témoigne la célèbre assertion de F. de Saussure : « [...] le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, est une unité qui s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue » (1916/1995 : 154). Nous l'utiliserons donc dans le cours de la rédaction comme équivalent du terme générique « unité lexicale », même si nous n'ignorons pas les objections impliquées par le terme d'« unité » : difficulté à définir les limites syntagmatiques voire morphologiques du « mot », difficulté à établir un parallèle entre unité sémantique et unité graphique, etc. Le « mot » est à la fois une unité matériellement isolable, mais aussi un opérateur dynamique qui n'est pas analysable en dehors d'une construction syntagmatique ou d'un réseau paradigmatique.

Toutefois, une distinction nous paraît particulièrement importante, celle de distinction lexème/vocable (reprise par M.-F. Mortureux (1997/2013)⁴, pour distinguer signification des mots en langue et usage de ces derniers en discours. M.-F. Mortureux considère en effet le vocable comme l'actualisation d'un lexème dans un discours. Ainsi, le lexème, élément de la langue, est une abstraction, le mot tel que le décrit le dictionnaire, alors que le vocable est une occurrence particulière de ce mot dans un texte ou dans un énoncé oral. À chaque fois que nous reprendrons ces termes, ils seront donc situés dans le cadre théorique proposé par M.-F. Mortureux.

Nous utiliserons également les termes de « lexie », synonyme d'« unité lexicale » dans notre esprit, comme dans celui notamment d'A. Polguère (2008/2013) en sémantique lexicale, pour lequel une « lexie » peut correspondre soit à une unité graphique unique (mot simple) soit à une locution (mot complexe). À la différence de M.-F. Mortureux qui distingue, nous l'avons vu, lexème et vocable en fonction de l'appartenance de ces unités significatives à la langue ou au discours, A. Polguère, dans la lignée théorique d'I. Mel'Čuk, initiateur de la théorie *Sens-Texte*, considère quant à lui le lexème comme une entité de haut niveau qui « se matérialise dans les phrases par des mots-formes spécifiques » (Polguère, 2008/2013 : 50-51). Les mots-formes sont des signes linguistiques possédant une certaine autonomie de fonctionnement (*La marâtre est méchante / c'est une méchante marâtre*) et une certaine cohésion interne (on ne peut pas dire * *La marméchanteâtre*). Le vocable dans ce cadre théorique devient lui « un regroupement de lexies qui ont les deux propriétés suivantes » : « elles sont associées aux mêmes signifiants » et « présentent un lien sémantique évident » (Polguère, *ibid.* : 59). Il avance en effet que « les lexies d'un vocable sont [...] appelées acceptions de ce vocable »

Tout en ne reprenant pas à notre compte cette conceptualisation, ancrée dans la lexicologie explicative, nous retiendrons que la notion de *mot-forme* est opératoire pour analyser les lexèmes sous leur aspect flexionnel (un même mot = plusieurs formes possibles, comme dans le cas du verbe par exemple).

En conclusion, nous retenons quelques éléments de la théorie du lexique qui peuvent être utiles pour analyser des situations didactiques. Les mots, dans le cadre qui nous occupe, sont des unités didactiques à problématiser qui, simples ou complexes sur le

⁴ On doit cette « répartition terminologique » à R. L. Wagner (1967) qui a proposé de différencier d'un côté le couple lexème/lexique, de l'autre, celui de vocables/vocabulaires (*Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002 : 394).

plan de leur manifestation graphique, ne doivent pas être considérées comme le simple correspondant, indépendant du contexte, d'une signification en langue, close sur elle-même et elle-même invariante. De même, les unités lexicales ne doivent pas être envisagées comme une simple voie d'accès à la référence. Elles sont, d'une part des unités de discours, dont chaque énonciation fait jouer la dynamique sémantique, mais pour que ces jeux soient possibles, elles sont aussi des unités de la langue, relevant d'un certain nombre d'invariances conventionnelles (celles précisément qu'enregistrent les dictionnaires et encyclopédies). Tout comme H. Romian et F. Mazière, nous nous accordons sur le fait que le lexique doit être conçu comme « un ensemble de faits linguistiques, discursifs et culturels à explorer avec des compétences lexicales à construire » (Romian, 1993) et qu'il est nécessaire de prendre en compte « les propriétés linguistiques et discursives du mot » (Mazière, 1993)⁵.

C'est pour nommer ces segments de glose métalexicaux à « visée/contexte/objet littéraire » (dans cette première phase d'exploration, tout reste ouvert) qu'au début de notre recherche, nous avons repris à notre compte le terme de « *saynètes* métalexicales »⁶ utilisé par J.-C. Chabanne (2007a) pour définir ces «moment(s) d'échange sur le vocabulaire au cours d'une séance de lecture littéraire», dont il postule qu'il relève d'un ensemble de gestes professionnels spécifiques, propre au « métier » de qui enseigne la littérature (Chabanne, 2010). J.-C. Chabanne reprenait le terme de *saynète* au linguiste F. François (1994 : 49) pour désigner une « unité 'naturelle' [...], l'ensemble d'un dialogue oral d'une période monologique ou d'un paragraphe ». F. François souhaitait garder une grande souplesse à cette notion, en opposition à des formalisations qui lui paraissaient réductrices : il s'intéressait à la *saynète* dans son sens initial de « 'petit moment de théâtre socio-psycho-langagier' » qu'il saisissait et analysait globalement, en refusant justement de l'extraire arbitrairement du flux interlocutif. Mais c'est justement cette indéfinition volontaire qui nous a très vite posé problème, car nous souhaitons non pas étudier la fonction de *saynètes* saisies globalement, mais entrer dans le détail de leur analyse : dès lors, comment repérer et découper une «*saynète*» dans la continuité d'une séquence interlocutive *concrète* ?

⁵ Cités par S. Reboul-Touré : *Le Français aujourd'hui* n°131 (2000 : 85).

⁶ Ces *saynètes* se retrouvent bien évidemment dans d'autres disciplines, mais pour ce qui nous concerne, nous les étudions dans des séances présentées comme de littérature.

1.2.4. Saynète métalexicale : problème de segmentation des corpus

Avant d'entrer dans les cas problématiques qui ont soulevé des questions de délimitation, il convient de préciser en quelques lignes le vocabulaire technique de l'analyse conversationnelle que nous allons utiliser tout au long de ce travail :

Conversation/séquence/ échange/ intervention/ tour de parole/acte de langage :

Pour C. Kerbrat-Orecchioni (1990) qui n'est plus à présenter dans ce domaine « *toute conversation, et plus généralement toute forme de discours dialogué [...] se présente comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation : les actes de langage se combinent pour former des interventions, lesquelles se combinent pour former des échanges, lesquels se combinent pour former des séquences et en dernière instance, des conversations* » (2001/2009 : 61).

Si on la suit, on peut avancer que le modèle hiérarchique de la conversation se présente, du macrostructurel vers le microstructurel, comme suit : conversation, séquence, échange, intervention, acte de langage. Les actes de langages sont les composants élémentaires de ce système hiérarchique et sont organisés en « relationèmes » (*ibid.* : 69) : la conversation peut alors s'inscrire dans une relation horizontale associée à une certaine forme d'asymétrie dans les prises de parole, ou au contraire dans une relation verticale où les interactants sont placés dans un positionnement hiérarchique entraînant un déséquilibre dans les échanges. Pour C. Kerbrat-Orecchioni l'interaction est le lieu de nombreuses négociations qui peuvent porter par exemple sur le thème abordé dans la conversation ou concerner le statut des interlocuteurs, l'alternance des prises de paroles etc. C'est sans doute ce qui fait dire à D. Vincent dans une perspective davantage sociologique que la conversation est « fondatrice de relations sociales » (2001: 177).

Poursuivons sur l'échange car nous serons amenée à l'utiliser. Pour C. Kerbrat-Orecchioni l'échange est constitué (sinon il sera dit *tronqué*) d'au minimum deux interventions (respectivement initiative et réactive). Pour É. Roulet et ses collaborateurs genevois, l'échange, unité de base de l'interaction, possède une valeur *illocutoire* qu'il détient « hors contexte en vertu de ses propriétés linguistiques » et une valeur *interactive* « qu'il reçoit en contexte, en relation avec les actes précédents » suivant l'explication à visée vulgarisante de C. Kerbrat-Orecchioni (*ibid.* : 60). Si on entre davantage maintenant dans la modélisation établie par Roulet et *alii*, on précisera d'une part qu'elle a évolué et que ce qui avait été avancé en 1985, à savoir que l'analyse hiérarchique des interactions comportait cinq rangs : l'*incursion*, la *transaction*,

l'échange, l'intervention, l'acte a été réduite par la suite (notre source est le *Dictionnaire d'analyse du discours* : 199-202) en trois rangs : *l'échange, l'intervention* et *l'acte*. Ce qui nous intéresse dans cette théorie c'est que *l'échange*, dans ce que nous en avons compris, y est conçu comme une structure modulaire intégrant à la fois des éléments du « répertoire verbal » d'ordre syntaxique, lexical, sémantique, grapho-phonique, comme des éléments du discours (hiérarchique, relationnel, polyphonique, informationnel etc.) de même que des éléments relatifs aux conditions situationnelles (psychologique, sociale, interactionnelle, référentielle).

Nous utiliserons aussi ce qu'en analyse conversationnelle on a coutume d'appeler des « tours de parole ». Ces derniers sont des unités définies à partir de propriétés formelles (la succession des prises de parole) qui ne préjugent pas de leur fonction et de leur structuration pragmatique. Numérotées dans l'ordre d'apparition des prises de parole des interlocuteurs, elles assurent simplement le balisage des verbatim.

Rappelons que pour F. François, la *saynète* est moins un segment compris précisément entre deux bornes, qu'une unité de l'interaction définie avant tout comme une unité de l'action, dont les limites peuvent être linguistiquement floues sans qu'elle perde de son unité qui tient à sa fonction conversationnelle. Dans la méthode de F. François, la précision artificielle d'un découpage est moins importante que la justesse de l'analyse qui puisse rendre compte justement du flou (au sens positif de la fuzzy logic de Zadeh, 1965, et de la théorie du prototype de Rosch, 1975) et de la complexité du vécu de l'interaction par les acteurs. De fait pour F. François, plusieurs découpages simultanés sont possibles et nécessaires pour rendre compte du feuilletage fonctionnel de l'oral, qui est toujours multidimensionnel et seulement partiellement saisissable :

« On commence par attirer l'attention, par demander quelque chose [...]. Après ces mécanismes centrés sur l'initiation [...], on peut attendre des continuations : négociations/récits, enfin soit explicitement « c'est tout », soit implicitement une *saynète* meurt. [...] ce qui compte dans l'idée de la *saynète*, c'est que l'ensemble ainsi déterminé se centre à des degrés divers sur le contenu, sur les interlocuteurs, sur le dire » (François, 1990 : 41-42).

Pour lui, la *saynète* est avant tout une unité fonctionnelle, pragmatique et sémantique, qui permet de décrire souplement la dynamique des échanges, sans se poser nécessairement la question d'une segmentation précise et stable des corpus.

Toutefois, nous avons besoin d'un repérage précis, dans l'idée de pouvoir faire émerger des catégories conceptuelles, et nous pensions qu'il serait facile de circonscrire ces segments car se réalisant dans des conduites apparemment faciles à identifier, comme expliquer, commenter, reprendre dans ses propres mots (énonciation parlée) l'énonciation écrite d'un texte (Benveniste, 1974/2011 : 88 ; voir la fin de cette section), ou encore résoudre un problème d'ordre lexical et, a priori, clairement délimitables entre un début et une fin de discussion portant sur un ou plusieurs mots. Or, ils se sont révélés parfois difficiles à circonscrire.

Prenons l'exemple de cette saynète dont la borne initiale semble constituée par une question à propos d'une lexie (*marâtre*), amenant une ou plusieurs réponses, et se terminant, comme ici au tour de parole 89, par un changement de thème :

Annexe 3 : Verb.A1

83	Ens.	qu'est-ce qu'est une marâtre
84	él. ?	c'est la belle-mère c'est la c'est la
85	él. ?	c'est une mère qui est violente
86	Ens.	la belle-mère qui est veuve non c'est le père qui est veuf et la marâtre qui est-ce
87	él. ?	c'est la belle-mère de Cendrillon
88	Ens.	c'est la belle-mère de Cendrillon
89	Bastien	maitresse - maitresse moi ça me fait penser un peu à tous les contes

Leur délimitation n'est pas aisée : la *saynète* commence-t-elle en effet au tour de parole 83 par la question de clarification « méta-lexicale » (Lüdi, 1991a : 206) initiée par le marqueur interrogatif « qu'est-ce que », ou débute-t-elle précédemment, si l'on tient compte de la présence dans les tours de paroles 78 et 79 du contenu sémantique du vocable et de la réplique contrastive de l'enseignant qui pousse ses élèves à faire un choix et donc, à opérer une définition différentielle :

77	Ens.	elle se fait battre qui la bat - dans Cendrillon
78	él. ?	sa belle-maman
79	Ens.	sa quoi sa belle-mère ou sa mère

Dans le cas présenté, la saynète constitue bien selon nous une séquence (faite d'échanges, donc) basée sur une continuité thématique portant sur la lexie *marâtre* dont l'acte central, autrement nommé *acte directeur* par C. Kerbrat-Orecchioni en ce qu'il « donne à l'ensemble de l'intervention sa valeur pragmatique globale, et que c'est sur lui que doit s'effectuer prioritairement l'enchaînement » (2001/2008 : 60) est une question, une demande de définition. Pour autant, cette saynète pose des problèmes au niveau de sa délimitation linguistique, c'est-à-dire au niveau du nombre de tours de parole à prendre en compte pour la constituer. La question du bornage étant ici liée à la non-adéquation (ou en tout cas à l'adéquation problématique) entre les marqueurs linguistiques d'ouverture et de fermeture et l'acteur directeur.

D'autres saynètes, quant à elles, portent sur plusieurs lexies pour servir une visée pragmatique. Et le fait que la conversation se base sur deux éléments, plutôt que sur un seul, a eu pour effet de perturber notre idée initiale d'une *saynète* pour un mot. Ainsi, dans le questionnement suivant, sont interrogés le sens en langue et le sens en discours de l'adverbe *absolument* et de la locution adverbiale *soi-disant* :

Annexe 5 : Verb.C1

70	Ens.	d'accord - alors pour répondre à la question de départ - oui Chahinez
71	Chahinez	moi je pense pareil que Wassim sauf qu'au départ y a écrit <i>soi-disant</i> - là ça moi je dis que c'est pas pour pour euh la dame elle l'a pas envoyée pour euh pour chercher l'herbe c'est juste qu'elle voulait la rejeter parce qu'elle en avait marre et la petite fille aussi
72	Ens.	d'accord tout le monde l'a vu ce <i>soi-disant</i>
73	E(s).	<u>oui</u>
74	Ens.	hein - il est pas venu pour rien si y a marqué <i>soi-disant</i> - c'est peut-être pas pour de bon que la la méchante femme que la cruelle femme a besoin de l'herbe - pourquoi <i>absolument</i> c'est écrit comme ça - est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est que cet <i>absolument</i> - oui
75	él. ?	pour montrer eh ben que elle lui montre que - elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute
76	Ens.	d'accord elle en a <i>absolument</i> besoin mais en plus la façon que ça a

		d'être écrit - pourquoi c'est écrit comme ça - séparé - avec des guillemets
[silence]		
77	Ens.	est-ce que quelqu'un a une idée -- c'est quand même la femme écrivain qui écrit l'histoire --- oui Wassim
78	Wassim	euh elle voulait s'échapper euh un peu de la méchante dame
79	Ens	la petite fille elle a voulu s'échapper - c'est ça - <i>absolument</i> - peut-être mais le <i>absolument</i> parle plutôt de la méchante femme qui l'envoie dans la forêt parce qu'elle en a <i>ab-so-lu-ment</i> besoin bon on verra - on continue <i>elle se perdit bientôt car il faisait très sombre - elle se coucha au pied d'un arbre pour essayer de dormir - terrifiée par les bruits inquiétants de la forêt dans la nuit</i> -- alors qu'est-ce qu'on peut dire

Ce qui est intéressant ici, et que nous développerons ailleurs, c'est que le maître attend une clarification sur le sens en langue et sur les effets de sens en discours. Autrement dit, se pose ici la question de la différence entre signification et sens (Rastier, 2000 : 5-24) dont nous reparlerons (voir section 3.2.1). Il le fait en focalisant l'attention de ses élèves sur la typographie particulière – « ab-so-lu-ment » – de l'adverbe dans l'album, dans le but de conduire sa classe à saisir le caractère fallacieux des propos du personnage de la marâtre. Il rebondit sur la remarque en amont d'une élève qui reprend à *la lettre* la locution adverbiale *soi-disant* pour servir d'argumentaire à son propos et montrer le motif trompeur de l'envoi de la petite fille dans la forêt. Ainsi, le thème du mensonge est identifié, mais pragmatiquement ces deux unités lexicales – même si elles sont de même "nature" grammaticale – ne renvoient pas à la même énonciation : *absolument* signalant les propos rapportés de la marâtre, tandis que *soi-disant* est un indicateur de l'énonciation de l'écrivain qui écrit l'histoire de *La Petite fille du livre*. L'énonciation est donc double : dans *soi-disant*, c'est la même personne, en l'occurrence la femme écrivain, qui accomplit deux actions langagières (raconter / commenter), alors que dans *absolument*, il y a deux voix de deux personnes différentes (la femme écrivain et la méchante femme). Tout cela ne va pas sans poser problème aux élèves d'une part, dans leur cheminement de compréhension inférentielle, et au maître d'autre part, pris dans la problématique du décalage entre l'intention et la réalisation, inhérente au pilotage (voir sections 7.2 et 10.1) de toute situation d'enseignement. C'est pour cette raison sans doute qu'il ne se satisfait pas de l'échange qui a eu lieu et annonce vouloir y revenir : « bon on verra ». Et ce, malgré le fait qu'il ait pris soin de reformuler à trois reprises l'enjeu de ces deux unités lexicales :

« *il est pas venu pour rien si y a marqué soi-disant - c'est peut-être pas pour de bon que la méchante femme que la cruelle femme a besoin de l'herbe* » (tour de parole 74) « *c'est quand même la femme écrivain qui écrit l'histoire* » (tour de parole 77) et : « *absolument parle plutôt de la méchante femme qui l'envoie dans la forêt parce qu'elle en a ab-so-lu-ment besoin* » (tour de parole 79). Cette dimension de l'analyse professionnelle en terme de problème et de délimitation de l'échange, nous semble devoir être posée en formation. Elle se trouve étroitement liée à l'action de l'enseignant en terme de règles du métier. Car si on analyse maintenant cette saynète du point de vue des problèmes professionnels qu'elle pose, et des savoir faire professionnels qu'elle requiert, nous pouvons avancer le commentaire suivant : l'enseignant dispose de règles d'action, de repères, qui lui permettent de laisser en suspens une saynète, à un moment donné, pour la reprendre ailleurs dans la même séance, à son initiative ou, parfois aussi à la demande de ses élèves, comme nous allons pouvoir le voir dans l'exemple suivant. On touche là à une tension du métier d'enseignant : celle du double agenda didactique et pédagogique qui ne coïncident pas forcément. Mais pour le chercheur que nous sommes, préoccupé par la construction d'un modèle transposable en formation, la présence de ce type de *saynète* pose la question de la différence entre continuité fonctionnelle de la conversation et découpage en unités de la chaîne des interlocutions. C'est sans doute pour cette raison que le concept de *saynète* est plus souple chez F. François qui n'est pas intéressé au premier chef par le découpage des corpus, mais bien par la « vie » des conversations. Sa position épistémologique ne fait que mettre l'accent sur le double niveau pragmatique et linguistique des unités métalexicales et les impasses d'un découpage sur des bases formelles pour certaines *saynètes*.

Dans d'autres cas encore, il est difficile de déterminer s'il s'agit d'une seule et même saynète ou de deux saynètes distinctes. Prenons l'exemple de cette discussion autour du mot « zombie », mot d'ailleurs qui n'est jamais défini, ne serait-ce que par un recours à l'exemplification :

Annexe 8 : Verb.C2

79	Chahinez	on dirait un zombie
80	Ens.	on dirait un zombie - ah c'est vrai pourquoi pas un zombie - ce serait quoi un zombie

81	Chahinez	j'dirais qu'il est mort euh qu'il va mourir
82	Ens.	tu dirais qu'il est mort mais il a une tête un peu bizarre pour un mort
83	Chahinez	oui mais
84	Ens.	il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé
85	Chahinez	oui
86	Ens.	d'accord qu'est-ce qui te fait penser qu'il est blessé
87	Chahinez	le sang
88	Ens.	d'accord il y a beaucoup de sang - où est-ce que tu vois du sang
89	Chahinez	sur son écharpe
90	Ens.	sur l'écharpe - autre part
91	Chahinez	sur la tête
92	Ens.	sur le visage sur le casque
93	Chahinez	ouais et sur la joue
94	Ens.	et donc il va bientôt mourir ça expliquerait le mal de tête de Wassim
[rires]		
95	Ens.	d'accord il marche comme un zombie donc on va retenir un peu tout ça et on va voir à l'intérieur si ça se confirme - dernière chose oui Mounir
96	Mounir	c'est il est sale

Cette dernière se termine a priori avec l'intervention du maître au tour de parole 95 qui, préoccupé semble-t-il par l'avancée de la discussion, invite sa classe à progresser dans l'analyse de l'album : « *on va voir à l'intérieur si...* » tout en concédant une « *dernière chose* ». Ce qui conduit Mounir, au tour de parole 96, à changer de thème de discussion. Mais les élèves éprouvent quand même le besoin de revenir plus loin sur ce point : le fait que les soldats soient des *morts-vivants* est assez perturbant pour certains. Ils utilisent des formulations différentes :

126	Wassim	et ben y z'ont y a plein de soldats qui euh qui qui sont blessés qui z'ont très mal et qui y en a qui z'ont qui restent qui restent là de - sur la statue
127	Ens.	d'accord des soldats qui sont blessés sur la statue - ouais Nour
128	Nour	moi j'dis que euh c'est euh bon c'est des statues en fait on sait pas si c'est des statues c'est des soldats ou bien des statues
129	Ens.	d'accord tu sais pas si ce sont des soldats des vrais humains ou si ce sont

		des soldats en statues
130	Nour	ouais
131	Ens.	d'accord on va voir là dans le texte ça va vous aider - je voudrais à part la statue autour de la statue - qu'est-ce que vous voyez
132	él ?	un peu tout
133	Nawfel	là c'est des fantômes
134	Ens.	qu'est-ce qui te fait penser que ce sont des fantômes
135	Nawfel	là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge
136	Ens.	d'accord donc par exemple donc ici
[l'enseignant se tourne vers la page du livre projetée sur le tableau]		
137	Nawfel	oui
138	Ens.	ici
139	él ?	et en haut
140	Ens.	qu'est-ce qu'ils ont de particulier ces soldats dans la statue - pour revenir à l'idée - ça vous rappellera un peu l'idée de tout à l'heure
141	él ?	ah
142	él ?	on dirait qu'en fait ils étaient tous euh dans la statue et puis en fait y z'étaient tous morts donc en fait ils les ont tous mis dans la statue et en fait euh je suis d'accord avec Nawfel que je dis que c'est des fantômes et que comme y sortent de la statue et ben en fait y vont venir en ville
143	Ens.	d'accord - je pense que l'idée n'est pas mal hein on va essayer de voir la suite mais vu la suite de l'histoire l'idée est pas mal je voudrais juste que vous me donniez un mot sur ce qu'il y a autour de la statue là qu'est-ce qu'on pourrait dire sur cette partie de l'image

De 'zombie' dans l'échange précédent, la discussion glisse sur des '*statues*' qui pourraient être des « statues fantômes ». C'est sans doute le sème commun de /mort/ auquel s'adjoint le sème /animé/ qui permet aux élèves d'effectuer un glissement sémantique de 'zombies' à 'fantômes', non explicité au demeurant. Cette parenté sémantique nous autorise-t-elle alors à considérer ses deux moments – distincts dans la situation d'enseignement – comme une seule et même saynète ou faut-il les distinguer ? On voit ici la tension entre deux axes sur lesquels la saynète peut être définie : sur le plan syntagmatique, une saynète devrait

apparaître comme une suite continue de tours de parole formant unité en termes d'enchaînements (marques de cohésion) ; sur le plan paradigmatique, une saynète est définie par une continuité thématique, soit un même référent lexical ou notionnel, soit une *isotopie*, définie comme ci-dessus par la récurrence des mêmes sèmes (marques de cohérence : /mort+/vie/).

Ce que nous venons de soulever nous a permis d'abord de saisir la difficulté de découper dans notre corpus des unités métalexicales aux limites clairement marquées. Le premier problème, théorique donc – définir notre objet – en a engendré un autre – méthodologique cette fois – consistant à découper des segments pertinents, et à justifier par des traces objectivables ou des procédés constants ce découpage.

Ceci fait apparaître la nécessité de bien distinguer une unité linguistique, qui forme un segment dans le corpus entre deux bornes (deux tours de parole), et une unité fonctionnelle, pragmatique (une unité d'action : la glose) et sémantique (elle porte sur un thème précis, dans ce qui nous intéresse ici, un mot précis).

C'est pour cette raison que nous avons préféré dans un second temps donner à ces moments le nom d'*épisodes* pour signifier des unités d'actions « qui se rattache(nt) plus ou moins à un ensemble » (*Le Nouveau Petit Robert*, 2001 : 894), lexical au demeurant, qui pourraient être utilisées comme parasynonyme d'actes métalexicaux. Cette terminologie nous permettant de prendre compte une réalité à la fois plus diffuse, aux contours questionnés, mais également souvent implicite, se déroulant dans une sorte de « fondu enchaîné » (Gomila, 2003: 129) ne faisant usage d'aucune terminologie spécialisée (c'est un nom qui signifie..., le préfixe veut dire...).

Au final, nous distinguons donc le *segment* (qui est un élément continu découpé dans nos corpus) et notre objet d'analyse, l'*épisode* qui est une *unité d'activité métalexicale*, dont nous allons voir dans la suite de ce travail qu'elle ne se réduit pas à une « forme » unique d'action langagière.

Ainsi, dans notre souci de donner en formation des guides pour l'agir aux enseignants non-spécialistes, il nous faudra distinguer des niveaux et des visées d'analyse différents :

- L'échange (analyse linguistique).
- Les intentions qu'on peut en déduire (analyse didactique).
- Le regard qui peut être porté sur ces deux niveaux du point de vue de l'action de l'enseignant, du métier, de l'analyse professionnelle en terme de règles du métier, de problèmes, de savoir faire.

1.3 CONCLUSION

Nous venons de voir dans le début de cette première partie que l'objet d'étude que nous avons choisi au début de notre recherche, en l'occurrence la saynète métalexicale conceptualisée par le linguiste F. François, nous a très vite posé un certain nombre de problèmes : au-delà du fait qu'elle se trouve parfois difficile à délimiter, ce qui nous a embarrassé dans l'approche de F. François, c'est le caractère ouvert et souple de la saynète qui contrastait dans notre esprit avec des conduites clairement identifiables comme expliquer, définir, commenter, ou encore résoudre un problème d'ordre lexical.

D'un objet d'étude qui semblait évident au départ de notre recherche, celui-ci s'est avéré problématique. Ainsi, nous avons fait le choix d'abandonner le terme de « saynète » parce que nous nous sommes aperçue que le conserver ne permettait pas de distinguer l'activité métalexicale que nous avons nommée « épisode », du bornage de cette activité dans l'échange, que nous avons nommé « segment ».

Épisode, échange... C'est donc bien de discours dont il s'agit. Mais de quel discours parle-t-on au juste ? Il devient nécessaire à présent de faire un point théorique le concernant car l'activité lexicale qui est au fondement de notre recherche possède cette spécificité d'être une activité linguistico-discursive co-construite.

CHAPITRE 2 : UN OBJET HÉTÉROCLITE ANCRÉ DANS L'INTERDISCOURS

2.1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous allons montrer de quelles théories linguistiques nous sommes nourrie pour expliquer le fonctionnement de notre objet dont on rappelle qu'il se rapporte aux discussions qui, en classe de littérature, portent sur des unités lexicales.

Mais avant de parler de ces théories, nous reviendrons dans un premier temps sur la notion complexe de discours et sur les différentes orientations théoriques qui se rapportent à l'analyse de discours car, en tant que manifestation discursive prise dans l'interdiscours, notre objet ne revêt pas un caractère simple.

Notre intention n'est donc pas de dresser un panorama de l'ensemble des théories du discours qui correspondrait à un tour d'horizon théorique tel qu'on pourrait le trouver dans un ouvrage général de type universitaire, mais il nous semble que revenir sur cette notion est un passage incontournable pour comprendre ce qu'il se passe dans l'épisode métalexical dont nous venons d'annoncer qu'il est un objet hétéroclite car intégrant plusieurs dimensions linguistiques.

Ainsi, nous allons progressivement tisser des liens théoriques : la première étape de notre raisonnement va nous amener à parler de sujet parlant, de communauté discursive, d'interdiscours. Ce n'est qu'après que nous pourrions préciser les concepts qui nous ont aidé à le catégoriser et à en saisir les enjeux.

Le lecteur verra aussi que toute cette réflexion va nous amener à renommer notre objet qui, de métalexical, deviendra métadiscursif.

2.1.1 Discours, un terme polysémique

Tenter de donner une définition unique et univoque du discours serait une gageure tant les approches autour de ce concept sont diverses : les points de vue sociolinguistique, pragmatique ou linguistique, pour n'en citer que quelques-uns, sont mus chacun par des

visées différentes qui entraînent un traitement du terme différencié. Sans aller jusqu'à la théorie, bien des échanges quotidiens nous montrent que le discours peut être utilisé de différentes manières : lorsqu'on l'oppose à la phrase, celui-ci est conçu comme une organisation qui lui est supérieure ; lorsqu'on l'oppose à la langue, celui-ci peut être conçu comme une production par une catégorie de locuteurs (le discours enseignant...), comme un positionnement (le discours républicain...), comme une formation socio-langagière (le genre de discours journalistique...) pour reprendre la terminologie de J.-M. Adam ; enfin lorsqu'on l'oppose au texte, le discours est défini comme la réunion du texte et du contexte, etc.

C'est ce qui fait dire à A. Culioli, dans ses entretiens avec Cl. Normand, qu'il n'utilise le terme de discours qu'avec précaution, car, « polyvalent » (Maingueneau, 2014), ce dernier peut être entendu de différentes façons :

« Pourquoi voulez-vous que j'utilise un mot utilisé de façon confuse [...] Bien sûr j'ai employé le mot *discours* ! [c'est l'auteur qui souligne] Je l'emploie par exemple pour dire : « dans un discours », « une façon de discourir » ; on voit bien qu'il y a des façons différentes de s'exprimer, une activité « discursive ». Il m'est arrivé d'employer le terme pour dire qu'il y a un type de cohérence qui est lié à des conditions de production [...]. Mais le terme de *discours* ! Écoutez, quand je vois Guillaume qui emploie *discours* pour ne pas être dans *langue/parole* !... » (Culioli, Normand, 2005 : 139).

Précisant plus loin :

« [...] je suis prêt à employer le terme. Par exemple, d'un point de vue anthropologique, s'il s'agit des façons de discourir, dans un conte, dans une argumentation, une palabre etc. Il est évident que des termes comme « discursivité » ou « mode de discours » peuvent être extrêmement utiles » (Culioli, Normand, 2005 : 143).

De la même manière, les frontières de la discipline « analyse de discours » auxquelles nous allons nous intéresser à présent sont sujettes à débat. Quand certains considèrent qu'elle est une discipline à part entière comme D. Maingueneau, d'autres affirment qu'est elle plutôt un terrain de rencontre de plusieurs cadres de pensée (psychologie, sociologie, psychanalyse, linguistique, philosophie, théorie littéraire etc.) comme S. Bonnafous et M. Temmar (2007) et J.-P. Bronckart (1997), quand d'autres encore, sans se situer au même niveau d'analyse, comme M. Charolles et B. Combettes en linguistique textuelle ou J. Moeschler et A. Reboul du côté de la pragmatique, penchent pour une assimilation de l'analyse du discours à l'étude du texte et à ses phénomènes de cohérence/cohésion.

D. Maingueneau (2005 : 65) explique cette disparité d'une part par la pluralité contributive de différents domaines des sciences humaines et par l'absence d'un initiateur théorique fédérateur :

« D'ailleurs on ne peut pas rapporter l'analyse du discours à un fondateur reconnu : c'est un espace qui s'est constitué progressivement à partir des années 1960 par la convergence des courants venus de lieux très divers. »

d'autre part, par la distribution disciplinaire ou scientifique qui en est faite, et qui ajoute à la confusion :

« - En premier lieu, des groupements par *disciplines du discours* et par *courants* intégrés ou non dans une discipline [c'est l'auteur qui souligne]. Les chercheurs y partagent un certain nombre de postulats et de "ressources" conceptuelles et méthodologiques ; il reste néanmoins entendu que ce "partage" est plutôt à penser sur le mode de l'air de famille wittgensteinien que sur celui des conditions nécessaires et suffisantes pour appartenir à une classe.

« - En second lieu un groupement par *territoires* [souligné une fois encore par l'auteur] qui lui-même peut se faire à deux niveaux distincts : a) des groupements de linguistes du discours qui ne relèvent pas des mêmes courants ou disciplines ; b) des regroupements entre linguistes du discours et chercheurs d'autres domaines » (Maingueneau, *ibid.* : 71).

On peut cependant dire que depuis la transposition de la grammaire de texte autour des années 1990⁷ à l'école, influencée par des théories du discours des années 1970, théoriciens et didacticiens s'accordent à présent sur un point : les énoncés écrits ou oraux ne sont plus conçus comme une simple suite de phrases. Ce ne sont donc plus, comme le disait É. Benveniste (1974/2011 : 19), « les éléments constitutifs qui comptent, c'est l'organisation d'ensemble complète » qui mobilise des unités de sens organisées à un autre niveau et qui dépassent le niveau d'organisation des unités-phrases.

Nous n'aurons donc plus à revenir sur ce point qui, il faut bien le dire, apparaît dans l'ensemble aujourd'hui comme une évidence théorique et didactique, même si les programmes de 2008 n'insistent pas sur ce point. Analyser des interactions (voir section 6.2.1) suppose donc de prendre en compte la coactivité dans sa dimension linguistico-discursive au-delà de la phrase.

Pour autant, ce consensus n'efface pas les différentes acceptions qui ont fait du paysage discursif un paysage pluridisciplinaire et pluri-originé sur lequel nous allons

⁷ À l'école, la grammaire de discours apparaît dans *La maîtrise de la langue à l'école*. (M.E.N., 1992).

revenir à présent. Notre intention ici est de présenter, sans prétendre à l'exhaustivité (illusoire d'ailleurs), les principaux champs théoriques qui touchent à l'analyse du discours pour voir ceux que nous retiendrons et ceux qui, sans être toutefois dénués d'intérêt, seront écartés pour des raisons qui seront précisées.

2.1.2. *Le sujet parlant dans l'interdiscours*

Pour une meilleure lisibilité nous choisissons de présenter tout cela de manière synthétique dans un tableau. Le but étant de retrouver les principales approches autour de l'analyse de discours, sans entrer dans un détail qui nous éloignerait de l'objectif de description de notre objet. Nous ne sommes pas sans savoir que D. Maingueneau est critique par rapport à l'usage du terme « approche » dans la mesure où, bien souvent, sont regroupés sous cette appellation des conceptions au sujet du fonctionnement de la langue (linguistique de l'énonciation, pragmatique), des courants d'étude du discours (ethnographie de la communication, sociolinguistique et points de vue communicationnel, conversationnel etc.) ou encore des disciplines (la sémiotique, la stylistique, la sociolinguistique).

De manière inévitable, donc, on pourra nous opposer des manques et trouver des objections concernant le classement proposé, mais notre intention est ici montrer la polysémie qui entoure ce terme dans le champ de l'analyse du discours et d'introduire des éléments que nous pourrions développer à partir de la section 1.2.8 :

Principales approches	Principaux théoriciens	Spécificité
L'approche énonciative	É. Benveniste (1966/1974) et <i>l'appareil formel de l'énonciation</i> . C. Kerbrat Orrecchioni (1970 et 1999/2013) et les <i>subjectivèmes</i> (faits énonciatifs qui constituent un sous-ensemble des unités énonciatives et sont porteurs de subjectivité).	Cette approche rompt avec la vision du caractère immanent des énoncés (pris comme des entités abstraites) et lui oppose une conception où le sujet parlant s'inscrit dans la langue, dans ce que Benveniste nomme <i>l'appareil formel de l'énonciation</i> , donnant place à l'analyse des pronoms

	A. Culioli (1983) qui introduit la dichotomie <i>production/reconnaissance</i> pour suppléer à celle de langue/parole de Saussure qui insiste sur la capacité des sujets à interpréter des textes.	personnels, formes verbales, déictiques spatiaux, temporels, et autres modalisateurs qui ancrent l'énonciateur dans l'énoncé.
L'approche communicationnelle	<p>R. Jakobson (1960) et ses six fonctions du langage : <i>référentielle, émotive, conative, phatique, poétique, métalinguistique.</i></p> <p>C. Kerbrat Orrecchioni (1999/2013) : <i>compétences linguistiques, paralinguistiques et compétences encyclopédiques (culturelles et idéologiques)</i></p>	<p>Le discours est motivé par une intention et dépend des circonstances dans lesquelles il est produit.</p> <p>Jakobson précise qu'il est quasi impossible de trouver des messages qui correspondent entièrement à une seule de ces fonctions.</p> <p>Dans le fonctionnement de la communication interviennent ces trois types de compétences entremêlées.</p>
L'approche conversationnelle (et ses courants d'étude du discours)	<p>L'interactionnisme symbolique : Goffmann (1974) et son concept de <i>face</i>.</p> <p>L'ethnographie de la communication : Hymes (1982) et la <i>compétence communicative</i>.</p>	<p>L'analyse des conversations est basée sur la notion d'interaction et de quotidien. Le discours concerne la production d'énoncés socialement corrects.</p> <p>Dans les échanges, pétris de conventions, chaque locuteur tente de préserver sa face, son image sociale.</p> <p>Communiquer efficacement c'est mettre en place un certain nombre d'aptitudes discursives</p>

	<p>L'ethnométhodologie des conversations : Sacks (1974) <i>procédure d'ouverture et de clôture</i>.</p> <p>L'approche interactionnelle en France et en Suisse : É. Roulet (Genève) et C. Kerbrat Orrecchioni en France.</p>	<p>basées sur des savoirs linguistiques et socioculturels.</p> <p>Le discours est produit par un sujet social en fonction du contexte, de manière organisée.</p> <p>Le discours est conçu comme négociation.</p> <p>Dans le discours sont aussi intégrés les indices non-verbaux.</p>
L'approche sociolinguistique	- Bourdieu (1982) :	<p>Le discours est associé à la variété des usages d'une communauté linguistique donnée.</p> <p>Bourdieu considère que la société est constituée d'un ensemble d'échanges symboliques. Sa réflexion tournée vers la politique explore la capacité sociale des acteurs à user de leurs performances oratoires pour s'adapter à une situation donnée.</p>
L'approche pragmatique	<p>Ch. Morris (1934) et sa distinction <i>syntaxe, sémantique et pragmatique</i>.</p> <p>J. Austin et les énoncés <i>performatifs</i> puis les actes <i>locutionnaires, illocutionnaires et perlocutionnaires</i>.</p>	<p>Le discours est un énoncé qui exprime les intentions du locuteur dans une situation de communication particulière (donc contextualisée).</p> <p>Cette approche s'intéresse à</p>

	<p>P. Grice (1979) : comprendre c'est inférer, c'est retrouver les <i>intentions</i> de son interlocuteur.</p> <p>J. Moeschler et A. Reboul (1994 : 17) : la pragmatique c'est « [...] l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique. »</p>	<p>des phénomènes divers comme la modalisation, les actes de langage, les embrayeurs, la référence etc.</p>
--	---	---

S'il fallait donc trouver une orientation commune à l'ensemble des différentes conceptions du discours ici résumées, on pourrait dire qu'elles se rejoignent autour de la notion de « sujet parlant », traitée différemment et donnant lieu à des définitions différentielles liées aux différents horizons des sciences humaines balayés (de la linguistique, en passant par l'anthropologie et la sociologie).

Le « sujet parlant » est une notion centrale pour notre thèse car elle fait de la langue « un processus dynamique » (Benveniste, 1974/2011 : 21), et du locuteur un fabricant de sa propre langue, à l'instar de ce qu'a pu dire É. Benveniste dans son entretien avec P. Daix (1968) :

« On ne reproduit rien. On a apparemment un certain nombre de modèles [...] tout homme invente sa langue et l'invente toute sa vie. Et tous les hommes inventent leur propre langue sur l'instant et chacun de façon distinctive, et chaque fois d'une façon nouvelle » (Benveniste, *ibid.* :18-19).

En germe chez É. Benveniste donc (car il n'y avait pas à notre connaissance de théorie affirmée du sujet chez lui et celui-ci n'a jamais utilisé cette terminologie s'orientant sur le locuteur comme être de discours) cette notion est essentielle pour notre approche car elle fait du discours une langue incarnée par un locuteur singulier. On rappelle qu'à la même époque, dans le cadre de la grammaire générative de N. Chomsky par exemple, il n'était pas question d'un sujet *réel*, mais d'une abstraction dégagée de l'usage et de la communication, et d'une langue envisagée comme un produit et non comme un processus dynamique. Cependant, il nous faut aller au-delà de la seule prise en compte du sujet parlant étant donné la spécificité de notre travail ancré dans le domaine scolaire.

En ce qui nous concerne, nous appréhendons le discours comme un échafaudage langagier à trois étages :

1) il s'agit d'un énoncé pris en charge par un sujet parlant ;

2) lequel énoncé est lui-même pris dans l'*interdiscours* de la classe, constitué de plusieurs interactions entremêlant voies personnelle, commune, intertextuelle... et entraînant des *ajustements* (linguistiques, sociaux) comme l'exprimait A. Culioli (2005) ou encore des *régulations* selon É. Roulet et ses collaborateurs.

3) lequel interdiscours se trouve également inséré dans un *genre scolaire* et pour ce qui nous occupe celui de la Discussion à Visée Littéraire (voir section 3.5.3) qui favorise la dimension métatextuelle du commentaire (Genette, 1982) et donc le métadiscours tel qu'a pu le théoriser A. Borillo (1985) dont nous parlerons dans la section 1.3.3.

Une précision est ici nécessaire : nous utilisons pas l'interdiscours dans le sens que lui donnait M. Pêcheux d'ensemble de formations discursives imbriquées les unes aux autres. Sans écarter l'aspect fondateur de sa théorie pour l'analyse de discours, nous avançons toutefois avec prudence sur ce terrain théorique historiquement marqué, car M. Pêcheux, philosophe marxiste, ancrerait alors sa théorie dans une idéologie politique éloignée de nos préoccupations. C'est pour cette raison que nous faisons le choix de ne pas l'intégrer dans notre travail, même si, à l'évidence, son idée d'un déjà-là discursif (« le propre de toute formation discursive est de dissimuler, dans la transparence du sens qui s'y forme, [...] le fait que “ça parle” toujours “avant ailleurs ou indépendamment” » [1975 :147]) est tout à fait fondamentale pour qui souhaite ne pas entrer dans une analyse tronquée du discours.

Tout en restant dans le champ de la linguistique, donc, nous aurons à l'esprit de ne pas réduire le discursif aux seules données linguistiques et prêterons une attention toute particulière aux *faits de langue* dans leurs conditions de production et dans les relations complexes qui s'instaurent entre les sujets locuteurs de la *communauté discursive* (Maingueneau, 1984 ; Bernié, Jaubert et Rebière, 2003, 2004) de la classe dont nous allons dire à présent quelques mots car nous serons amenée à en reparler à plusieurs reprises :

Communauté discursive :

Introduite en analyse de discours par D. Maingueneau, la notion de communauté discursive a pris un sens spécifique en didactique avec les travaux de l'équipe bordelaise réunissant J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière ; travaux qui ont été influencés par ceux de L.-S. Vygotski.

Pour ces derniers, interroger la communauté discursive de la classe permet de prendre conscience de « la re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leur modes d'agir-penser-parler » (Bernié, Jaubert, Rebière, 2003 : 52 ; cité par le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : 30).

Ainsi, lire, écrire, parler en sciences n'est pas tout à fait la même chose que lire écrire, parler en littérature comme ces auteurs le formulent : « Le professeur de littérature, lui, n'a pas pour objectif de former des écrivains ni même forcément des critiques, mais les postures, attitudes, manières de conduire les pratiques langagières orales ou écrites qu'il souhaite voir se développer chez ses élèves renvoient aux pratiques sociales de la discipline ; la manière de construire sur un texte ou une œuvre le discours jugé souhaitable en classe de littérature, son régime argumentatif propre, sa gestion des exemples, ses critères de pertinence épistémique, sont l'écho transposé de manières d'agir-penser-parler reconnues dans l'univers de la critique littéraire, des pratiques de lecteurs... » (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, op.cit).

Le travail du maître en classe, toujours selon J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, consiste alors à inciter les élèves à intérioriser ses pratiques sociales pour construire des savoirs et savoir-faire qui aient du sens et soient conscientisés pour aboutir à une secondarisation du discours.

On vient de le voir, le discours, terme polysémique, est sujet à la variabilité théorique. Tel que nous le concevons, celui-ci est multidimensionnel car intégrant différents niveaux d'analyse, allant du paradigme personnel au paradigme interpersonnel en passant par le paradigme générique. Nous allons le regarder maintenant sous l'angle plus spécifique de l'épisode métalexical : de polysémique, celui-ci va se révéler hétérogène.

2.1.3. Des théories linguistiques diverses pour décrire les phénomènes rencontrés dans l'épisode métalexical

Le but ici, nous le rappelons, est de voir en quoi certaines théories linguistiques peuvent permettre de décrire le fonctionnement complexe de l'épisode métalexical. C'est

pour cette raison, que nous avons cherché chez certains linguistes, dans une démarche déductive, des concepts qui pourraient être opératoires pour nous aider à préciser ce qu'il s'y passe.

Nous avons donc réuni dans notre réflexion des théoriciens appartenant à diverses « enseignes théoriques », d'époques et de courants disciplinaires différents. Il s'agira :

En sémantique de :

- É. Benveniste, 1974 (pour l'*appareil formel de l'énonciation*) ;
- A. Culioli, 1990 (entre autres pour ses concepts de *coénonciation* et de *notion*) ;

En lexicologie de :

- M.-F. Mortureux (1993 et 1997) et son concept de *paradigme désignationnel*.

En linguistique générale :

- C. Fuchs (1982 et 1994) pour la paraphrase ;
- A. Niklas-Salminen et A. Steuckardt (2003 et 2005) pour la glose.

En analyse des interactions :

- C. Kerbrat-Orrecchioni (1970 et 1999/2013) pour la notion de *subjectivèmes* ;
- É. Roulet (1986) pour ses concepts de *diaphonie* et de *complétude* ;
- Th. Jeanneret (1988, 1999) pour son concept de *mouvement discursif conjoint* ;
- C. Rossari (1994) pour son concept de *rétrointerprétation*.

Mais tout n'est pas si facilement catégorisable et le classement proposé ci-dessus ne va pas sans poser de problème. Nous savons par exemple que C. Kerbrat-Orrecchioni est pragmaticienne (*Le discours en interaction* est le titre d'un de ses ouvrages paru en 2005) mais qu'elle ne se reconnaît pas dans l'analyse conversationnelle. Nous savons aussi que É. Benveniste et A. Culioli sont sémanticiens (sémantique-sémiotique pour Benveniste et sémantique cognitive pour A. Culioli) et qu'ils se rejoignent sur une remise en cause de l'arbitraire du signe (qui est le présumé de Saussure) ainsi que sur la dimension anthropologique du langage, bien que É. Benveniste ne l'entende pas de manière aussi large que A. Culioli qui l'applique lui à « tout ce qui porte sur le fait humain » (Culioli, Normand, 2005 : 54), la déclinant en « anthropologie culturelle, historique [voire en] anthropologie énonciative » (Culioli, Normand, 2005 : 108). Cependant, tous les deux

n'ont pas la même vision de l'énonciation. Benveniste a fait de la linguistique de l'énonciation un de ses fers de lance théorique et il l'envisageait comme la mise en fonctionnement d'un énoncé (« appareil formel de l'énonciation ») par un sujet énonciateur (qu'on ne peut assimiler dans son cas au sujet pragmatique). Pour lui, la prise en compte de la *subjectivité dans le langage* permettait, comme a pu l'écrire G. Genette « de passer de l'analyse des énoncés à celle des rapports entre ces énoncés et leur instance productive – ce qu'on nomme [...] leur *énonciation* » (1972 : 226). Pour A. Culioli en revanche, l'énonciation prend l'objet « énoncé » non pas comme le résultat d'un acte individuel, mais, ainsi que l'ont formulé J-J. Franckel et D. Paillard, comme « un agencement de formes à partir desquelles les mécanismes énonciatifs qui le constituent comme tel peuvent être analysés dans le cadre d'un système de représentation formalisable, comme un enchaînement d'opérations dont il est la trace [...]. Les mécanismes qui fondent l'objet de l'analyse ne sont donc pas externes à la langue et doivent être distingués des conditions effectives qui président à la production de l'énoncé dans le hic et nunc d'une énonciation singulière » (Paillard, Franckel, 1998 : 52).

Par ailleurs, C. Rossari s'attache à la sémantique et à la pragmatique des connecteurs de reformulation tandis qu'E. Roulet, dont elle se réclame, se situe dans une perspective davantage communicationnelle qui s'intéresse à la manière dont les discours sont produits et interprétés (dimensions hiérarchique, référentielle, interactionnelle du discours et son organisation périodique, informationnelle, séquentielle, etc.) alors que C. Fuchs s'est penchée, entre autres, sur la question de la transposition intra-langue (paraphrase, reformulation etc.) du point de vue de ce qu'elle nomme « une linguistique énonciative au sens restreint du terme » (Fuchs, 1994 : 84), c'est-à-dire d'une linguistique qui, à la suite de A. Culioli, prend en compte « l'ensemble des opérations régulières de constitution-interprétation des énoncés appréhendables par référence aux paramètres linguistiques [...] constitutifs de la situation d'énonciation (énonciateur, co-énonciateur, moment de l'énonciation) » (Fuchs, 1994 : 84) qu'elle oppose à « l'« énonciation au sens large » qui tend à être co-extensive au champ entier de la « pragmatique » et à inclure la variabilité des facteurs individuels et des circonstances particulières... » (Fuchs, 1994 : 85).

Ainsi nous irons voir du côté :

- de la linguistique de l'énonciation (surtout lorsque nous parlerons de formulations subjectivantes dans le discours de réception des élèves) ;

- de la pragmatique, en tant que branche de la linguistique (que nous convoquerons uniquement lorsqu'A. Niklas-Salminen se réfèrera aux actes de langage de J.-L. Austin pour distinguer la glose de la reformulation) ;
- de la linguistique de l'interaction (que nous mettrons en lien avec la préoccupation pédagogique d'établissement d'un consensus lexical ou de travail en situation d'une compétence lexicale que nous définissons pour l'instant avec A.-L. Jousse, A. Polguère et O. Tremblay (2008 : 153) « comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées au lexique »).

Ceci étant précisé, nous allons devoir progressivement expliciter ces concepts dont nous avons eu besoin pour nous aider à décrire notre objet. Nous commencerons par en définir certains comme le *paradigme désignationnel* de M.-F. Mortureux, quand d'autres seront précisés dans des sections suivantes, comme ceux de *parenté sémantique* de C. Fuchs, de *diaphonie* et de *complétude* d'É. Roulet ainsi que celui de *rétrointerprétation* de C. Rossari, auxquels nous ajouterons par notre lecture de l'ouvrage de C. Norén (1999) celui de *réparation* des théoriciens anglo-saxons, le tout nous invitant à nous rapprocher de la figure rhétorique de la **métabole** qui s'exprime discursivement à travers une succession de reformulations et de gloses (voir section 3.2.4.).

Tout en reconnaissant les apports et intérêts de la sociologie qui conçoit l'action langagière comme « une portion de l'activité langagière du groupe, découpée par le mécanisme général des évaluations sociales et imputée à un organisme humain singulier » et comme « la connaissance, disponible en l'organisme actif, des différentes facettes de sa propre responsabilité dans l'intervention verbale » (J.-P. Bronckart, 1996 cité par le *Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002 : 25) croisant ainsi les points de vue sociologique et psychologique, nous ne nous exprimons pas ici dans le cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif de J.-P. Bronckart, même si le point de vue sociologique sera abordé dans la section 3.7.3.

2.1.4. Discours et épisode métalexical : entre paradigme désignationnel (première approche) et paradigme définitionnel, à la croisée de l'énonciation écrite et de l'énonciation parlée

L'épisode métalexical, nous allons le voir, est complexe d'abord parce qu'il est la rencontre d'une « énonciation parlée » dans le contexte dialogal et dialogique (voir section 1.2) de la classe de littérature, et d'une « énonciation écrite » celle de l'écrivain. Citons Benveniste, qui, à son époque, l'énonçait comme une entreprise programmatique :

« Il faudrait [...] distinguer l'énonciation parlée de l'énonciation écrite. Celle-ci se meut sur deux plans : l'écrivain s'énonce en s'écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer » (1974 : 88).

Nous n'avons donc pas affaire à un objet univoque puisqu'il mêle plusieurs voix entrecroisées : celle du texte et celle de la classe interagissant sur lesquelles se greffent les phénomènes de compréhension et d'interprétation (voir section 4.4).

Ensuite, parce ne reposant pas sur une production discursive unique, il en devient un objet hétéroclite. Nous allons voir qu'il rassemble, et c'est ce qui fait sa particularité, une diversité de conduites telles que définir, commenter, expliquer qui sont « polygérées » (Grandaty, 1998 : 121). En effet, maître et élèves, ensemble, « coopèrent sur du langage » (Grandaty, *ibid.*) en s'appuyant essentiellement sur deux procédés langagiers que nous traiterons plus précisément dans la section 1.2.3, à savoir :

- La paraphrase (à visée explicative).
- La reformulation (qui a différentes fonctions : « traduction », ajout de sens, correction etc.).

Pour l'instant, attachons-nous à montrer (sous forme d'introduction ici car nous entrerons davantage dans le détail dans la quatrième partie de cette thèse) que ce qu'il se passe dans la classe concernant les discussions autour et à partir d'unités lexicales, ne relève pas d'une homogénéité discursive.

Pour comprendre ce que nous venons d'avancer plus haut, commençons par commenter différemment les trois extraits de corpus présentés dans la section précédente, en les disposant de manière à rendre plus saillant leur « paradigme désignationnel » que la

lexicologue M.-F. Mortureux (1997/2013 : 125-126) définit comme une « collecte des coréférents » d'une lexie s'appuyant sur « des critères, linguistiques et discursifs, déterminés » (*ibid.* : 125) :

1. Marâtre :

- a) c'est la belle-mère (él.)
- b) c'est une mère qui est violente (él.)
- c) la belle-mère qui est veuve non c'est le père qui est veuf (Ens.)
- d) c'est la belle-mère de Cendrillon (él.)

2. Soi-disant et absolument :

- a) moi je pense pareil que Wassim sauf qu'au départ y a écrit *soi-disant* (él.)
- b) il est pas venu pour rien si y a marqué *soi-disant* - c'est peut-être pas pour de bon que la la méchante femme que la cruelle femme a besoin de l'herbe (Ens.)
- c) pourquoi *absolument* c'est écrit comme ça - est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est que cet *absolument* (Ens.)
- d) pour montrer eh ben que elle lui montre que - elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute (él.)

3. Zombie :

Premier segment :

- a) ce serait quoi un zombie (Ens.)
- b) j'dirais qu'il est mort euh qu'il va mourir (él.)
- c) tu dirais qu'il est mort mais il a une tête un peu bizarre pour un mort (Ens.)
- d) il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé (Ens.)
- e) d'accord qu'est-ce qui te fait penser qu'il est blessé (Ens.)
- f) le sang
- g) et donc il va bientôt mourir ça expliquerait le mal de tête de Wassim (Ens.)
- h) d'accord il marche comme un zombie (Ens.)

Second segment :

- a) c'est des statues en fait on sait pas si c'est des statues c'est des soldats ou bien des statues
- b) là c'est des fantômes (él.)
- b) qu'est-ce qui te fait penser que ce sont des fantômes (Ens.)
- c) là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge (él.)
- d) on dirait qu'en fait ils étaient tous euh dans la statue et puis en fait y z'étaient tous morts donc en fait ils les ont tous mis dans la statue et en fait euh je suis d'accord avec Nawfel que je dis que c'est des fantômes et que comme y sortent de la statue et ben en fait y vont venir en ville

Nous sommes ainsi en présence pour « marâtre » d'une *définition référentielle* qui ne s'appuie pas sur une métalangue (en tant que système formel de description, voir les sections 2.2.1) et que l'on pourrait reformuler de la sorte : « une marâtre, c'est une belle-mère méchante qui a épousé le père veuf », si l'on ramassait les interventions du maître et des élèves en une unique phrase succincte.

Nous analyserons dans la section 1.2.2 les différents types de *définitions* qu'il nous a été donné de rencontrer dans les séances observées. Nous pouvons d'ores et déjà dire qu'elles revêtent différentes formes, que nous analyserons plus loin, et surtout qu'elles sont tributaires du contexte discursif dans lequel apparaissent les mots ou groupes de mots explicités, avec ce paradoxe, comme le souligne J.-J. Franckel (2005 : 53) qu'« il n'apparaît pas possible de reformuler le sens d'un mot : on ne reformule jamais que tel emploi du mot dans telle séquence donnée, que celle-ci soit explicite ou non ». Car :

« Expliciter le sens d'un mot revient finalement toujours à expliciter le sens, ou, du moins, un aspect du sens de tel ou tel des énoncés dans lequel il se trouve employé. La définition donnée se trouve alors résulter de ce que l'on pourrait appeler l'illusion de la « contamination contextuelle ». Celle-ci revient à reporter sur le mot qui fait l'objet d'une définition l'interprétation de la séquence particulière dans laquelle il se trouve inséré... » (Franckel, *ibid.* : 52).

Mais continuons. Pour 'soi-disant' et 'absolument', plus question de définition, il s'agit d'un *commentaire* (qui participe du fait autonymique, développé dans la section 3.2.5, c'est-à-dire relevant d'une forme de réflexivité du langage qui révèle la conscience métalinguistique des locuteurs) que nous pourrions nommer *sémantico-énonciatif* car il

mêle des aspects sémantiques (avec le sème /tromperie/» qui se réalise dans l'explication paraphrastique de l'enseignant : « c'est peut-être pas pour de bon... » et dans celle d'un élève : « elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute » qui tente d'expliquer la supercherie langagière du personnage) et des remarques d'ordre énonciatif (voir section 1.1.4) qui consistent à repérer les instances narratives à l'origine de ces deux lexies. On pourrait dire, reprenant la terminologie de G. Genette, que le 'soi-disant' marque une *focalisation zéro*, où le narrateur, *omniscient* (terme que G. Genette a emprunté à T. Todorov), en sait plus que ses personnages (en l'occurrence le personnage de la petite fille) tandis que le 'absolument' appartient au discours rapporté du personnage.

Enfin, il est possible de qualifier l'épisode à propos de *zombie* d'*explicitation plurisémiotique* car c'est la description de l'illustration de l'album qui permet à la classe d'assigner le sens de la lexie en procédant par glissement sémantique ('zombie' = /mort/ → /blessé/) pour aboutir à l'utilisation d'un parasyonyme : *zombie* = *fantôme*.

Nous n'avons donné ici que trois extraits de corpus, avec l'intention de montrer que ce que nous avons appelé *épisodes métalexicaux* ne se résume pas aux seules « activités définitionnelles » (Plane, 2005), même si cette dernière en a élargi la définition à « un ensemble [...] d'opérations consistant à sélectionner un mot de façon à en observer certains aspects ». Et même si définition il y a, comme pour *marâtre* par exemple, elles ne sont pas toutes de « véritables » définitions, pour reprendre la formulation de F. Martin-Berthet (1993) dans la mesure où l'on constate très souvent, comme ici pour *zombie*, qu'« il n'y a pas d'*analyse* [c'est nous qui soulignons] sémantique » (*ibid.* : 114) mais un recours aux parasyonymes, qui fonctionnent comme des « clés sémantiques minimales » (nous empruntons cette formulation à J.-C. Chabanne utilisée dans un document de travail non publié) permettant de circonscrire le sens et de le lier au contexte textuel.

Les conduites discursives (définition, commentaire, explicitation) que nous avons pu observer expriment ainsi une *tension*, comme le rappelle C. Julia, entre le mot en langue et le mot en discours, car les locuteurs « recalculent » pour ainsi dire en permanence le sens des unités lexicales en fonction de la signification stabilisée dans leur dictionnaire et des effets du contexte :

« Elles représentent cette tension entre le virtuel – la sémantique du mot en langue (qui inclut la mémoire des actualisations discursives – et l’actuel, la sémantique du mot en tant qu’occurrence discursive » (Julia, 2001 : 142).

Elles se rapportent davantage à de la référenciation qui consiste à associer un signe linguistique à un objet du monde extra-linguistique. Référenciation qui, dans le cadre qui nous occupe, comme l’énonce R. Vion :

« [...] concerne [...] la construction conjointe de la signification par laquelle les sujets effectuent des ajustements constants. Ces choix sont partiellement guidés par la prise en compte de l’autre, des enjeux et des circonstances de l’échange... » (Vion, 1992/1994 : 212).

Ce faisant, maître et élèves établissent plutôt une relation « entre une séquence linguistique et un élément de la réalité » (Mortureux, 1997/2013, *ibid.* : 207) sans faire une analyse lexicologique au sens strict du terme, ce qui tend à nous éloigner du métalexical entendu dans le sens d’une capacité réflexive qui porte sur le lexique en tant qu’abstraction (voir dans l’introduction la différence entre lexique et vocabulaire).

Il nous faut à l’évidence opérer un détour théorique afin de nous déterminer sur la terminologie à adopter pour spécifier notre objet.

2.2 RETOUR SUR UNE QUESTION DE TERMINOLOGIE : MÉTALEXICAL ?

Métalexical, métalinguistique ou métadiscursif ? Les épisodes que nous avons nommés « métalexicaux » à l’origine de cette recherche, peuvent-ils continuer à l’être ainsi ? Peut-on dire que nos épisodes sont à proprement parler métalinguistiques ? À l’évidence ils se rapportent à une prise de distance, mais quel terme adjoindre au « méta » les concernant ? Il apparaît nécessaire de préciser ces concepts.

Nous allons donc avancer méthodiquement dans les lignes qui vont suivre. Nous commencerons par préciser les différences entre métalexical, métacognitif, métalinguistique, puis nous éclaircirons la différence d’appréhension du concept de métalangage entre linguistes et psychologues cognitivistes (voir section suivante 2.2.2),

pour ensuite parler du phénomène de l'autonymie (voir section 3.2.5) que nous rencontrerons dans notre corpus.

2.2.1. Métalexical, métacognitif, métalangagier, métalinguistique : constat d'une confusion

Avant d'entrer dans cette section, il nous paraît opportun à ce stade de faire le distinguo entre métalangage naturel et métalangage formel car nous allons y faire référence à de multiples reprises dans notre thèse, dans les lignes qui vont suivre mais également dans nos analyses de corpus en dernière partie de ce travail :

Métalangage naturel et métalangage formel

Une des propriétés fondamentales du langage humain est de pouvoir être réflexif, c'est-à-dire de pouvoir se prendre lui-même pour objet. En tant que système de signes, la langue a deux possibilités pour se référer à lui-même :

- soit sous forme de métalangage naturel comme dans : « alors je vais écrire *forêt* »
- soit par l'intermédiaire d'une terminologie de spécialité, de *mots métalinguistiques* (*forêt* est un *nom* etc...) dirait J. Rey Debove (1978/1997), qui constituent la métalangue dans ce qu'elle représente cette langue formelle construite pour décrire la langue naturelle.

Reprenons donc. En 1998, M. Brigaudiot, motivée par des préoccupations de didacticienne, souhaitait attirer « l'attention des maitres sur [la] question [du méta] en insistant sur le fait que c'est l'existence de cette dimension dans un énoncé d'enfant qui est importante [dans la mesure où] elle « objective » le langage ou son usage » (Brigaudiot, 1998 : 14). En choisissant de parler de « dimension méta », sa volonté était de réduire la confusion qui régnait dans l'utilisation de ses différentes manifestations (métalangagier, métacognitif, métadiscursif, métalinguistique) pour mettre en avant cet « d'indice fort d'évaluation pour le maitre » (*ibid.* : 14). Par ailleurs, et s'appuyant sur L.-S. Vygotski, son intention était d'affirmer le caractère fondamental de cet ensemble d'activités de prise de distance par rapport à la langue et au langage, dans la maîtrise de l'écrit. Malgré son effort d'unification, elle ne pouvait que les décliner à nouveau, comme suit (*ibid.* : 13-14) :

- Métalangagier (« renvoyant à l'activité de langage elle-même »)
- Métalinguistique (« renvoyant à un phénomène de langue »)
- Métadiscursif (« renvoyant à l'activité de discours »)
- Métacognitif (« renvoyant à des phénomènes de cognition comme dans l'explication... »)

Son analyse, bien qu'inscrite dans le cadre restreint d'un article ne permettant aucunement l'exhaustivité épistémologique, a le mérite d'insister sur le caractère fondamental de ces formes variées de prise de distance, et de pouvoir offrir une catégorisation, aussi peu développée soit-elle, aux enseignants. Cependant, les corrélats qu'elle propose sous forme de « définitions dérivationnelles » (Martin, 1983 : 58), à savoir : métalangagier/langage, métalinguistique/langue, métadiscursif/discours, métacognitif/cognition, même accompagnés d'exemples succincts, ne peuvent être transposables tels quels dans la perspective de formation professionnelle qui est la nôtre. De plus, sa catégorisation, énoncée en des termes peu définitoires, nous pose problème car le métalexical tel que nous l'avons observé dans notre corpus pourrait se rapporter aux quatre catégories, même si on peut d'ores et déjà dire, comme nous venons de l'introduire dans la section précédente, que la dimension métalinguistique telle qu'elle la décrit n'est pas majoritaire dans notre corpus. Encore qu'il soit difficile de l'affirmer, dans la mesure où son expression « phénomène de langue » est une expression si large, qu'elle peut accueillir à la fois des éléments empruntés à la lexicologie, comme des éléments empruntés à la sémantique ou à la linguistique. Or il semble difficile de proposer en formation un objet qui, non comptant d'être hétérogène, renvoie à des catégories aussi vastes et peu précisées.

Elle n'a d'ailleurs pas été la seule à émettre l'idée d'une terminologie plus simplifiée. J. Rey-Debove, en linguiste cette fois, notait en 2003 la pertinence d'utiliser le terme de *métalinguistique* comme terme générique regroupant un ensemble de lexies préfixées construites à partir de l'affixe « méta-» (métalexical, métalangagier, métacognitif), faisant une exception pour le métadiscours qu'elle réservait spécifiquement à ce que l'on pourrait nommer la pragmatique au sens large du terme : « qu'on emploie le terme **métadiscursif** [c'est l'auteur qui souligne] quand seul le discours est envisagé se justifie, mais dans une théorie d'ensemble, le mot **métalinguistique** l'inclut et s'avère suffisant ; ce n'est qu'un hypéronyme de tous les cas possibles, où la langue s'oppose au

monde, et non pas au discours » (Rey-Debove, 2003 : 340). Dans ce cadre, « notre » métalexical correspondrait également aux deux définitions que J. Rey-Debove distingue, puisque les discussions qui portent sur les mots dans les classes que nous avons observées s'opposent au « discours mondain » (Rey-Debove, 1997) et appartiennent au discours, puisqu'elles ne renvoient pas exclusivement au système de la langue en tant que code mais à sa mise en fonctionnement dans un genre de discours. La dichotomie utilisée par J. Rey-Debove mériterait d'être théoriquement explicitée car ses travaux sont ancrés exclusivement dans la description linguistique de la réflexion sur le langage.

Si nous avons choisi de faire figurer ces propos de M. Brigaudiot et de J. Rey-Debove, c'est parce qu'ils sont révélateurs de deux attitudes récurrentes : celle qui consiste à utiliser ces notions de manière peu scientifique, et celle qui, scientifique, ne spécifie pas explicitement le champ théorique auquel elle se rapporte.

Les psychologues cognitivistes, par exemple, n'auraient sans doute pas pris en compte les mêmes paramètres distinctifs puisque comme nous le préciserons dans la section suivante (section 1.3.1), linguistiques et psychologues « ne donnent pas [...] la même extension à ces notions » pour reprendre les dires de I. Delcambre (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2007/2010 : 127) ce qui ajoute à la confusion. Ceux-ci en effet auraient sans doute choisi comme terme englobant celui de métacognition, avec, comme sous-domaines de la métacognition : le métalinguistique, la méta-attention, le méta-apprentissage etc., c'est-à-dire toutes les activités de réflexion et de contrôle conscient du sujet concernant sa propre prise de distance par rapport à son activité.

Il est donc nécessaire de regarder d'où l'on parle pour désambiguïser les acceptions. Et l'ambiguïté réside en premier lieu parce qu'« il y a [...] une ambiguïté sur le sens de métalangage en français : ce terme est pris dans des acceptions souvent différentes, qui le font se rapprocher tantôt de 'métalange', tantôt de 'métadiscours' » (Borillo, 1985 : 48).

Voici pour exemple deux définitions, extraites de deux dictionnaires spécialisés, l'un en sciences du langage, l'autre en didactique qui proposent des définitions différentes de la triangulation métalangage/métalange/métalinguistique :

Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* précise ainsi :

« Métalangage et activité métalinguistique ne sont pas deux entités à appréhender séparément puisque la construction du métalangage n'est vraisemblablement pas dissociable des activités

métalinguistiques (les activités de définition, de reformulation, d'explication du sens des mots etc... » (ibid. : 128).

en spécifiant que le terme de métalangage est utilisé comme synonyme de métalangue : « le terme de métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe »... » (ibid. : 127). On devrait pouvoir ainsi reformuler : métalangue et activité métalinguistique sont intrinsèquement liées et le métalangage est le produit de l'activité métalinguistique elle-même déclinée en différentes conduites discursives en l'exemple : « activités de définition, de reformulation, d'explication du sens des mots ». I. Delcambre procède ainsi à une définition « non linguistique » de l'activité métalinguistique comme « activité de prise de conscience et de mise à distance des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle » (ibid. : 127). Elle se réfère donc implicitement au champ de la psychologie cognitive qui s'intéresse aux comportements réflexifs des locuteurs commentant la langue en la prenant pour objet, et ce, sans utiliser de terminologie particulière, technique et/ou artificielle, ainsi nommé *métalangage naturel*, depuis J. Rey-Debove (1978/1997).

Alors que dans le *Grand dictionnaire Linguistique & Sciences du langage*, la métalangue renvoie spécifiquement à l'usage d'une langue spécialisée : « une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle » c'est-à-dire, par exemple, le « langage grammatical » ou le « langage lexicographique » (1987/2007: 301).

En ce qui concerne le métalangage, on constate que ce que le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* nomme le métalangage naturel, correspond donc à ce que *Le grand dictionnaire Linguistique & Sciences du langage* nomme fonction métalinguistique en la définissant comme « la fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier... » (ibid. : 301). Reprenant ainsi, sans le nommer, R. Jakobson :

« Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose) » (Jakobson, 1963 : 217-218).

Ainsi, l'activité métalinguistique réfère à une activité cognitive, étudiée par les méthodes de la psychologie, constituant une réflexion distanciée sur les formes et usages langagiers.

Sur le plan linguistique, cette activité est manifestée par des prédicats qui réfèrent à la « langue » ou au « langage » comme code.

Nous avons voulu montrer rapidement dans cette section que le sens des termes *métacognitif*, *métalinguistique*, *métalangagier* ou *métadiscursif*, varie selon les contextes d'usage, dont les cadres théoriques différents ne sont pas forcément précisés. Il nous faut donc choisir et justifier nos propres définitions.

Pour l'instant et à l'issue de cette section, nous faisons le choix d'écarter le concept de *métacognition* car celui-ci se rapporte davantage à l'aspect psychologique de la réflexivité et d'éliminer l'usage du terme *métalangagier* car celui-ci nous semble trop large pour pouvoir spécifier notre objet.

Nous ne pouvons pas non plus à l'inverse nous limiter au *métalinguistique* quand celui-ci est strictement associé au concept linguistique de *métalangage* comme nous allons le voir dans la prochaine section puisqu'à l'école l'usage par les élèves d'une métalangue de spécialité, est loin d'être fréquent. Rappelons que nous sommes dans un contexte didactique où les élèves sont en train de construire des compétences de glose qui tantôt vont passer par la reprise d'un vocabulaire de spécialité et, à d'autres moments, vont passer par des phases d'exploration, de tâtonnement, au cours desquels ils vont « bricoler » des solutions linguistiques pour dire ce qu'ils veulent dire.

Continuons donc à progresser méthodiquement dans notre recherche pour interroger les soubassements théoriques qui entourent le terme de métalangage vs métalinguistique pour préciser les différences entre les approches linguistiques et psychologiques et choisir à nouveau l'orientation théorique qui nous semble la plus apte pour définir de notre objet.

2.2.2. Le concept de métalangage : entre concept linguistique et concept psychologique

On peut identifier une première définition « restreinte » lorsque le métalangage est défini par les linguistes par l'usage d'une métalangue, c'est-à-dire à l'usage d'« une langue dont le lexique se compose de l'ensemble des mots de la terminologie linguistique » (Gombert, 1990 : 12).

C'est en partie vrai pour certains d'entre eux, comme pour É. Benveniste (1974 : 35), qui définit la métalangue comme une *langue sur la langue* : « la langue de la grammaire, qui décrit l'usage des formes de la langue, est une métalangue : parler de substantif, d'adverbe, de voyelle, de consonne, c'est parler une métalangue ». Telle quelle, cette conception de la métalangue prend son origine chez les logiciens des années trente et emprunte à la philosophie des mathématiques mais Benveniste n'est pas aussi radical que les logiciens puisqu'il parlera de *la faculté métalinguistique* comme d'« une capacité de distanciation, d'abstraction, d'éloignement entre la langue et les objets concrets qu'elle décrit » (Benveniste, 1974 : 35).

Il est donc nécessaire d'établir des nuances car l'usage restreint de la métalangue a pu évoluer au sein même du champ de la linguistique.

Toute langue naturelle peut référer à elle-même, ce qui la distingue de la langue des logiciens où le métalangage est strictement contrôlé pour éviter des paradoxes logiques.

De même, pour R. Jakobson quelques années plus tard, le métalangage intégré dans son système des fonctions du langage n'est pas une propriété réservée au langage scientifique. *La fonction* ou *la faculté métalinguistique* appartient selon lui tout autant au langage usuel quotidien (Jakobson, *ibid.* : 63) :

« Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le « langage-objet », parlant des objets, et le « **métalangage** » parlant du langage lui-même. Mais le **métalangage** n'est pas seulement un outil scientifique nécessaire à l'usage des logiciens et des linguistes; il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours. Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le **métalangage** sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations » (Jakobson, *ibid.* : 217-218).

On pourrait aussi citer A. Culioli (1967 : 66-67 ; cité par J. Authier-Revuz, 2003 : 68) pour qui la « spécificité » du langage humain, fait d'« étagements », est de pouvoir utiliser le langage pour parler sur le langage.

« [...] le langage permet des étagements compliqués, puisqu'on peut toujours l'utiliser pour parler sur le langage [...] C'est là un trait qu'on ne trouve jamais dans la communication animale » (1967 : 70).

Les psycholinguistes cognitivistes généralisent la fonction ainsi définie et pour eux, le métalangage renvoie très largement « à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives » (Gombert, 1990 : 20). Mais ces derniers s'intéressent aux processus cognitifs « internes », au risque de ne pas prendre en compte

les phénomènes linguistiques pour ce qu'ils sont. Mais ce n'est pas toujours aussi simple : en voici pour preuve ces propos de J.-É. Gombert (1996 : 1⁸) qui nuance la séparation établie bien souvent par des ouvrages de vulgarisation :

« En fait, les choses sont loin d'être aussi tranchées - comme ne sont d'ailleurs pas étanches, et heureusement, les frontières entre linguistique et psycholinguistique - et les acceptions des uns se trouvent contaminées par celles des autres. Ainsi, chez la plupart des linguistes, on trouve une référence - au moins implicite - aux processus de pensée lorsqu'ils traitent des énoncés métalinguistiques. De façon symétrique, on trouve un intérêt particulier pour le langage autoréférencié chez le psycholinguiste qui étudie les comportements métalinguistiques. Les risques d'opacité terminologique sont donc bien réels et ne peuvent être levés par la simple prise en compte de l'appartenance disciplinaire des auteurs. »

Il serait donc plus juste de dire que les psycholinguistes cognitivistes s'intéressent à l'activité métalinguistique comme un processus intériorisé *non nécessairement verbalisé* comme le précise J.-É. Gombert (1996 : 2) :

« Pour les psycholinguistes cognitivistes, les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). En d'autres termes, le linguiste s'intéresse à la part de métalangue dans le langage, le psycholinguiste aux spécificités du métalinguistique dans le métacognitif. »

Mais que lorsque les traces linguistiques de cette activité affleurent à la surface langagière, ils ne les laissent pas de côté et les prennent en compte.

En revanche, même si l'on veut se garder de toute simplification comme nous venons de le dire, nous noterons que les psycholinguistes cognitivistes s'attachent davantage au phénomène métalinguistique de régulation, en accordant une place toute particulière aux *comportements* observables ainsi qu'aux *processus* et aux *capacités*⁹ sous-jacentes, ou encore à la *maîtrise* métalinguistique (Gombert, 1990 : 227). C'est une approche plus large qui fait intervenir le concept de *conscience*, emprunté notamment à Vygotski (Gombert, 1990 : 251), pour parler de *réflexion*, de *contrôle délibéré* ou de *procédures* – comme interrompre une lecture pour chercher un mot dans un dictionnaire – « que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection en œuvre dans le traitement

⁸ Pagination de l'édition numérique.

⁹ Les *capacités* sous-jacentes sont des *compétences* pour N. Chomsky.

du langage. » (Gombert, 1990 : 13-14). Dans la cadre de notre thèse tout ceci ne pourra être pris en compte. Tout en reconnaissant le caractère fondateur de l'ouvrage du psycholinguiste É. Gombert : *Le développement métalinguistique* (1990), nous cheminons différemment car, comme l'analyse C. Julia (2001), É. Gombert, en s'intéressant « au sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation » comprenant « les activités de réflexion sur le langage » et « les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (Gombert, 1990 : 15), « ne reconnaît pas de spécificité à l'activité métalinguistique » (Julia, 2001 : 22) et surtout ne base pas ses analyses sur des observables linguistiques, issus d'énoncés effectivement produits. Or, nous, ce qui nous intéresse, c'est justement de décrire *linguistiquement* le phénomène méta- quand il se rapporte à « l'assignation » (Julia, 2001 : 21) du sens : le sens en tant que signe que l'on cherche à élucider. Si nous avons besoin de cette analyse précise, c'est que nous voulons documenter les manifestations langagières du travail didactique dans ce type de situation, en vue d'une application potentielle en analyse de pratique professionnelle et en formation. Cette approche bien que particulièrement intéressante n'est pas la nôtre : nous nous intéressons au discours métalinguistique au sens d'un discours qui prend le langage pour objet et dont on peut garder trace.

Ceci étant précisé, nous proposons de nous attarder dans la section suivante sur les différences et/ou confusions qui entourent l'utilisation des termes *métalexical*, *métacognitif*, *métalangagier*, *métalinguistique* afin de pouvoir dans le chapitre suivant nous entendre sur la terminologie à adopter pour catégoriser notre objet.

2.2.3. Le modèle dynamique de Culioli : le métalangage au cœur de l'activité linguistique

Pour avancer dans notre réflexion, nous prenons maintenant appui sur A. Culioli. Pour lui, l'activité de langage ne s'inscrit pas dans « une relation bijective telle que les mots pointent un sens » (1990/2000 : 83), autrement dit, dans « une relation d'étiquetage entre des mots et des concepts » (1990/2000 : 85). Les mots sont bien plutôt des « notions » faites d'un côté de « ramifications » et de l'autre de « foisonnement » (1990/ 2000 : 85-86) :

« [...] il y a foisonnement, c'est-à-dire que vous avez tout un ensemble de propriétés qui s'organisent les unes par rapport aux autres, qui sont physiques, culturelles, anthropologiques, et qui font qu'en fin

de compte un terme ne renvoie pas à un sens, mais renvoie à - je ne dirais pas un champ, car un champ est déjà une organisation d'un certain type entre termes - mais renvoie à un domaine notionnel, c'est-à-dire à tout un ensemble de virtualités. Tout le travail métaphorique porte en grande partie sur cette propriété fondamentale de l'activité symbolique à travers l'activité de langage, et qui est plasticité (on a stabilité, c'est pour cela que les mots sont aussi des étiquettes, mais d'un autre côté on a déformabilité) » (Culioli, *ibid.* : 86).

À cette notion de *foisonnement* (cette prolifération d'interactions de phénomènes d'ordre linguistique, syntaxique, sémantique, interactionnel et symbolique) s'apparente dans sa théorie celle d'*ajustement*¹⁰ qui prend en compte la langue dans l'interdiscours lui-même porté par « des sujets qui ne sont pas des robots » (Culioli, Fau, 2002/2009, *ibid.* : 84). Ce sont ces phénomènes de plusieurs origines que ce linguiste « articule » (Culioli, Fau, 2002/2009, *ibid.* : 103) et explicite, avec cette double, voire paradoxable posture, de « multiplier les surfaces » (Culioli, Normand, 2005 : 237) tout en cherchant concomitamment à en réduire l'hétérogénéité.

L'intérêt du modèle d'A. Culioli est de renverser la perspective habituelle en nous invitant à considérer que ce que l'on envisage comme le fonctionnement ordinaire du mot (forme isolée, sens stabilisé, relativement clos, lien simple entre signifiant, signifié et référent, accès direct à la signification, etc.) est en fait une exception ou même une illusion : ce qui est premier, c'est le foisonnement, la dynamique, la multiplicité des sens virtuels disponibles. Intrinsèquement, et non exceptionnellement, le travail de production du sens est immédiatement mobile et complexe, voire incertain et flottant, d'où cette « plasticité » immédiatement présente sur le même plan que la « stabilité ». A. Culioli affirme donc d'une certaine manière que c'est le fonctionnement métaphorique qui est l'ordinaire et l'immédiat du langage, et que la « stabilité » du mot-étiquette n'est que seconde. Ou, pour reprendre une vieille terminologie, le sens figuré précède dans l'existence le sens propre, qui apparaît plus une abstraction qu'une réalité fonctionnelle. Donc on peut s'attendre à ce qu'une partie de l'activité des locuteurs soit consacrée à la régulation du sens des mots, à un travail métalexical, métalangagier, métadiscursif, plus fréquent qu'on ne pourrait s'y attendre. La négociation sur le sens est inhérente à l'activité

¹⁰ Qui ne doit pas être confondu avec l'ajustement didactique (corporel et langagier, basé sur des observations de l'enseignant) : geste « modulaire » du maître qui relève selon l'équipe montpelliéraine d'une « organisation *hiérarchisée, individuelle [et] systémique* » (Bucheton, Brunet, Dupuy, Soulé, 2008b : 44). Ajustement lié dans cette perspective aussi au concept d'*imprévu* dont on précise qu'il est pour A. Jean (2008) tout ce qui fait « sortir » l'enseignant de sa planification.

énonciative : nous devons sans cesse nous assurer d'une bonne intercompréhension, d'où la grande fréquence de l'activité métalangagière, y compris hors des usages spécialisés. Ce qui nous intéresse, dans ce concept de *notion*, c'est qu'il nous permet d'appréhender l'*activité de langage*, comme *activité signifiante de représentation* (Culioli, 1982, t.2 : 95-96) dynamique et diffuse et, comme le rappelle A. Culioli lui-même dans ses entretiens avec Cl. Normand, il y a dans la notion cette idée que « tout fait grammatical est un fait de lexique » (2005 : 14).

2.2.4. Notre choix conceptuel : utiliser métadiscursif

Ces flottements entre du métalangage défini par une métalangue ou défini par une activité d'autoréférence qui va bien au-delà du langage référant à du linguistique au sens strict nous amène à rejeter l'usage du terme « métalangage » et « métalinguistique ». Nous avons besoin d'un terme plus ouvert.

Il nous semble que la distinction opérée par Brossard dans la revue *Repères* 9 (1994) pour différencier le métalinguistique du métadiscursif est éclairante dans la mesure où ce dernier s'appuie pour les différencier sur l'activité de définition qui est une des dimensions constitutives de notre objet. Il analyse les contextes différents dans laquelle celle-ci peut apparaître : celui de la conversation et celui d'une leçon de vocabulaire. « Dans le premier cas, [écrit-il] l'interlocuteur [...] devra [...] prendre en compte le thème en cours et chercher à identifier les sources d'incompréhension de son partenaire. Dans le second cas, les interlocuteurs doivent savoir que l'on est dans un contexte où l'on travaille sur le langage et qu'il s'agit de proposer des définitions sur le modèle de celles qui sont données dans le dictionnaire. » Autrement dit, « les activités cognitives mises en oeuvre dans l'un et l'autre cas ne sont pas de même nature ». Dans le premier cas, « le déroulement des activités communicatives "mondaines" n'est pas interrompu et la visée communicative initiale n'est pas perdue de vue. Dans le second cas, les utilisations et les faits de langue sont pris pour objets de connaissance et c'est à leur propos que l'on communique. » Les fonctions du métadiscours, écrit-il, sont plurielles : « s'autocorriger [...] marquer l'inadéquation de certains mots [...] éliminer à l'avance une erreur d'interprétation [...] s'excuser [...] reformuler le propos. » Même si cette distinction est éclairante quant à la

manière dont sont appréhendés les faits de langue, elle n'envisage pas d'entrer dans l'analyse des phénomènes linguistiques qui supportent ces deux visées.

C'est pour cette raison que nous nous référons dans notre thèse à A. Borillo (1985) parce que sa définition du métadiscours inclut les conduites langagières de commentaire, de définition, d'explication, qu'elles portent sur le code ou sur les faits de discours lorsqu'ils ont à voir avec « la valeur particulière de l'expression ou du mot dans le contexte où il est employé » (Borillo, 1985 : 52). Cette dernière envisage en effet le métadiscours comme « un discours centré sur le code, mais code pris au sens large, renvoyant aussi bien à la structure de la langue en tant que système qu'à sa mise en fonctionnement en situation de communication prise en charge par un locuteur... » (Borillo, *ibid.* : 49). Celui-ci « [...] serait en quelque sorte du métalangage présent dans du discours : soit il porterait sur les signes eux-mêmes - leur forme, leur sens - pour les expliciter, les définir, soit il mentionnerait des énoncés pour les mettre à distance les rapporter à une autre source etc. » (Borillo, *ibid.* : 49). Ainsi, selon sa perspective, le métadiscours « dans sa fonction de glose sur le discours » (*ibid.* : 50) se décline à des niveaux différents :

- « - il fait référence au discours pour en expliquer le code, celui-ci étant pris hors contexte dans sa réalité linguistique [ce qui correspond à la définition restrictive de *métalangage* vue ci-dessus], ou au contraire dans sa mise en fonctionnement et dans son usage.
- il fait référence au discours comme fait énonciatif pour en expliciter certaines conditions : intelligibilité, rapport du locuteur à son dire, etc.
- il fait référence au discours en tant que mise en construction d'énoncés ; il en explicite le déroulement, la stratégie, l'organisation argumentative » (Borillo, 1985 : 50).

Il nous semble que cette approche est la seule, parmi celles que nous avons lues, qui nous permette de prendre en compte les multiples facettes de notre objet et de le restituer dans toute sa complexité, tout en recourant à une même conceptualisation, donc en adoptant une terminologie unifiée.

Rappelons ici que nous n'étudions pas la glose interprétative en général. Notre questionnement porte sur des épisodes qui sont *lancés par* ou *construits autour* d'une unité lexicale, même si par la suite on s'éloigne du 'mot' initialement thématisé pour glisser vers des discussions 'péri-lexicales' qui se développent à partir et autour de l'unité lexicale initialement interrogée, précisée, définie etc. On rejoint là un paradoxe, rappelé par J.-J. Franckel dans la section 1.2.5, et soulevé par A. Culioli dans ses travaux, où le composant n'est pas ce qui apporte du sens à la structure, c'est la structure qui permet de

déterminer le sens du composant. Ceci n'excluant pas toutefois l'identification de récurrence et de stabilisation conventionnelle.

2.2.5 Métadiscursif, et non épilinguistique

Notre parti-pris théorique nous conduit ainsi à laisser de côté la notion d'activité *épilinguistique*. Car si au début de notre réflexion, notre décision première était de qualifier certaines des réponses d'élèves d'épilinguistiques, dans la mesure où elles s'apparentaient à des réponses relevant de l'inconscient, nous nous sommes trouvée confrontée à nouveau à un problème d'ordre théorique puisque, pour A. Culioli dans le champ de la linguistique, comme pour É. Gombert du côté de la psychologie cognitive, est épilinguistique tout ce qui ne peut se traduire en discours.

Et même si cette notion a pu être élargie par la suite, par C. Canut notamment, qui la définit comme :

« [...] l'ensemble des mises en discours conscientes sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent la relation du sujet au langage et dont les fluctuations résultent du phénomène inconscient de la subjectivation » (Canut, 2000 : 73).

nous ne pouvons la retenir, car comme elle le précise paradoxalement elle-même, il ne s'agit pas d'« une donnée empiriquement constatable » (Canut, 2000 : 73). Nous substituerons donc les termes d'*inconscience*, de *fantasme*, de *lapsus*, trop empreints de psychanalyse, à celui de formulation intuitive émergeant dans le langage spontané, que nous envisageons comme un matériau langagier didactisable et comme une déclinaison du concept d'*entour* du linguiste F. François (1999) dont nous reparlerons dans la section 3.2.8.

2.2.6. Une nouvelle définition : des épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical

On perçoit là les difficultés liées à l'usage d'une terminologie identique pour parler de réalités différentes et les difficultés de trancher dans un système terminologique. Voici quel a été notre cheminement de pensée théorique jusqu'alors :

- Métalexical (trop étroit car se rapportant au lexique en tant qu'abstraction)
- Métalinguistique (trop étroit dans son sens restreint d'usage de la métalangue)
- Métalangagier (trop large)
- Métacognitif (trop large et relevant de méthodologies qui ne sont pas celles des sciences du langage)

Nous parlerons désormais d'*épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical* car comme nous l'avons déjà dit quelques pages avant, nous n'étudions pas la glose interprétative en général (soit tous les *épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens*) mais uniquement les épisodes qui sont *lancés par* ou *construits autour* d'un mot, d'un élément lexical.

Nous maintenons cependant l'usage d'*épisodes métalexicaux* comme forme raccourcie pour éviter la lourdeur de la désignation complète : « épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical », tout en ayant conscience qu'il ne s'agit pas d'un travail sur le lexique à proprement parler.

Nos *épisodes métalexicaux* se rapportent ainsi à l'ensemble de ce qui se dit dans ces moments où l'on s'arrête pour parler des mots en classe ; que ces mots appartiennent au *texte à lire* ou qu'ils soient des *mots de la réception* ; ces « arrêts sur mot » témoignant d'une *activité discursive* s'appuyant sur des *conduites métalinguistiques* (au sens de A. Culioli) basées soit sur du *métalinguistique ordinaire* soit, plus rarement, sur du *métalinguistique stricto sensu*.

Plus exactement : ces épisodes qui peuvent apparaître, au premier abord, comme de « simples » digressions métalinguistiques, jouent en fait une fonction beaucoup plus importante et complexe dans l'activité de lecture globale, comme si les négociations autour ou à propos des unités lexicales étaient de fait un catalyseur de l'activité interprétative, à la fois un événement perturbateur et une entrée, un lanceur pour cette activité.

Dans la préface qu'elle a écrite à l'ouvrage de C. Julia, J. Authier-Revuz parle à propos des « gloses de spécification du sens » qui est l'objet du travail de C. Julia, de « position discursive particulière [...] étrangère à la visée lexicographique d'un discours objectif sur la langue » (Authier-Revuz, 2001 : 6). Les élèves, puisque parole leur est donnée, (et le plus souvent sollicitée) n'utilisent pas, car la situation ne le commande pas, l'ensemble des formes que recouvrent les définitions du dictionnaire de langue : ils utilisent plus spontanément des définitions (étayées, précisées, corrigées...) faisant appel à certains des procédés langagiers du dictionnaire de langue (paraphrase, synonymie, antonymie, exemplification), mais ne les utilisent pas méthodiquement à la manière du lexicographe (la polysémie, les relations entre sens dérivés, niveau de langue, sens propre et sens figuré, la classe grammaticale, les archaïsmes, néologismes, mots d'emprunt). C'est une question de spécificité liée à la situation d'enseignement littéraire. Ces *définitions naturelles* (voir section 3.2.1) ont donc pour différence fondamentale d'être fortement marquées de subjectivité et de référence au cotexte et au contexte. Il ne s'agit donc pas d'une question d'expertise car on retrouve le même fonctionnement chez les maîtres qui, tout comme leurs élèves, n'optent pas pour une analyse lexicographique à proprement parler, à ceci près qu'ils sont animés par la préoccupation de la compréhension de tous et qu'ils se demandent ainsi ponctuellement si la classe comprend tel ou tel mot qui leur semble difficile ou du moins assez rare pour qu'il ne soit connu de tous.

Plutôt que de définition, d'explication, nous préférons donc parler d'« activité discursive », pour reprendre à notre compte la formulation englobante d'A. Culioli, à caractère explicatif (incluant la définition, la reformulation, la précision sémantique, l'exemplification, la spécification de sens etc.). Le terme d'activité y est fondamental car il montre une mise en fonctionnement de la langue et il inclut toutes les opérations et processus cognitifs qu'elle accompagne (activité au sens de Leontiev, par opposition à tâche). Cette mise en fonctionnement peut donc être analysée sur différents plans : sémantique, énonciatif, discursif (intra-, inter- et méta-).

On se situe donc bien là, comme nous l'avons expliqué en amont dans la section 1.3.3. dans ce que A. Borillo nomme le *métadiscours* « dans sa fonction de glose sur le discours » (Borillo, 1985, *op.cit* : 50).

Nos analyses porteront donc à la fois (simultanément ou séparément) sur « l'appareil formel de l'énonciation » selon la formule consacrée de Benveniste (1974 : 79-88), sur le métadiscours comme produit de l'intradiscours ou de l'interdiscours, ou plus exactement comme produit de l'intradiscours traversé par l'interdiscours.

2.2.7. Coénonciation, dialogisme, dialogal

Nous convoquerons ainsi le concept de *coénonciation*, central chez A. Culioli (1990) pour qui toute énonciation est co-énonciation à partir du moment où elle est énoncée, car elle prend inévitablement en compte l'autre. Dans l'enchaînement dialogique, chaque énonciation est ainsi tributaire de ce qui la précède et de ce qui la suit. Nous utilisons ici le terme « dialogique » (et non simplement dialogal¹¹) pour nous référer également au *dialogisme* bakhtinien pour qui, dans la voix de tout locuteur coexiste l'un et l'autre, autrement dit comme un discours orienté qui fonde la relation d'altérité intersubjective.

Dialogisme : Bakhtine... même démasqué

Nous n'ignorons pas la remise en cause actuelle de la paternité des écrits de M. Bakhtine par J.-P. Bronckart et C. Bota dans : *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif* (2011). Les auteurs contestent l'attribution à M. Bakhtine de textes dont il n'était pas l'auteur, et la constitution d'un véritable mythe théorique porté par des biographes (V. Kojinov et S. Konkine, 1973), puis par certains commentateurs dès les années vingt et jusqu'au succès que l'on connaît des thèses bakhtiniennes aux États-Unis puis en Europe.

Ce débat n'affaiblit pas l'intérêt du concept de « dialogisme » que T. Todorov a contribué à diffuser en France, même s'il faut sans doute l'attribuer à P. Medvedev et à V. Volochinov plutôt qu'à Bakhtine (1981 : 39) : « Toute compréhension véritable est active et représente déjà l'embryon d'une réponse. [...] *Toute compréhension est dialogique*. [Elle] cherche un *contre discours* pour le discours de l'autre ». Ainsi, la compréhension « tend à prendre la forme d'une réplique » dira Todorov (*ibid.* : 39) analysant ces quelques lignes.

La définition discursive de notre objet passera également par une mise en perspective « lexologique », dirait C. Kerbrat-Orecchioni, reprenant R. Barthes (2009/2013 : 36). Une

¹¹ Même si, pour des auteurs comme Molinié (1989) ou Genette (1992), le terme dialogique renvoie au dialogue. Nous nous référons à l'article de L. Rosier : Méandres de la circulation du terme *polyphonie* (2005 : 39).

perspective plus étendue qui accueille ce qui dans la langue fait subjectivité, non pas uniquement la subjectivité « constitutive du langage » :

« Il va de soi que *toute unité lexicale est, en un sens subjective* [c'est l'auteur qui souligne], puisque les « mots » de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des « choses » (Kerbrat-Orecchioni, 2009/2013 : 79)

Mais une subjectivité au sens d'« appréciation subjective individuelle » (Coseriu, 1966 ; cité par Kerbrat-Orecchioni, 2009/2013 : 79) du code commun qui se donne à voir par exemple dans l'usage des déictiques ou dans l'utilisation « affectivo-axiologique » de certains termes (Kerbrat-Orecchioni, 2009/2013 : 80-81).

2.3 CONCLUSION

Dans ce chapitre nous avons pu voir qu'il n'est pas aisé de circonscrire les épisodes à une seule dénomination. Ainsi nous nous sommes rangée du côté du métadiscours tel que l'envisageait A. Borillo dans la mesure où il permet de prendre en compte l'ensemble des composantes linguistiques et discursives de notre objet.

CHAPITRE 3 : UN OBJET POLYMORPHE : UNE VARIÉTÉ DE CONDUITES ET DE PROCÉDÉS LANGAGIERS

« [...] il faut entrer dans le détail des phénomènes si l'on veut rendre compte des phénomènes. »
(Culioli, 2002/2009 : 69)

3.1 INTRODUCTION

Ainsi, nous allons voir que l'épisode métalexical relève de différentes activités langagières (interaction et médiation) et qu'à l'intérieur même de ces différentes activités se déploient des actions langagières de nature différente comme des *définitions naturelles* (Martin, 1990) qui relèvent de ce que M. Riegel (1990) nomme des *énoncés définitoires ordinaires*, des *dénominations* et des *désignations* (Kleiber, 1984), des reformulations basées sur la relation stricte d'identité (Gülich, Kotschi, 1983, 1987), d'autres s'inscrivant dans une relation plus large d'équivalence (Fuchs, 1994) d'autres encore relevant de procédures que nous appellerons « mixtes », sans oublier la présence de formulations subjectivantes, qui ont à voir avec le concept de sème afférent de F. Rastier (voir section 3.2.8.). Nous verrons aussi le lien que peuvent avoir les épisodes dans l'interdiscours avec les concepts de *rétrointerprétation* (notamment Rossari, 1994) de *diaphonie* et de *complétude* (Roulet, 1986).

Ces différents procédés langagiers et concepts seront explicités dans la suite de cette partie. Ils nous inviteront à établir un *distinguo* entre les deux notions de reformulation et de paraphrase, car le langage courant a tendance à les confondre, et ce faisant, à placer la langue et le discours sur un même plan, en les utilisant comme quasi-synonymes.

Dans le cours de cette section nous ferons également un rappel théorique de la dichotomie sens/signification, nous appuyant là encore sur F. Rastier (2000).

Pour l'instant, nous choisissons de placer en préambule de cette partie un tableau qui présente par anticipation la catégorisation que nous allons progressivement construire, afin que le lecteur ait d'ores et déjà une première idée des catégories auxquelles nous avons abouti.

L'activité métadiscursive et activité implicative

Le glose en situation littéraire			
Épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical			Formulations subjectivantes
Définitions naturelles :	Reformulations glosantes :		Définitions endolexicales et points de subjectivation :
	<i>Identité et Parenté sémantique</i>		
<i>Définition qui emprunte à la didactique du vocabulaire : définition dérivationnelle affixale</i>	<i>Paraphrase basée sur l'expansion de type explication</i>	<i>Réitération de sens partielle parasynonymique à visée explicative</i>	<i>Définition endolexicales</i>
<i>Énoncé définitoire ordinaire : définition hyperonymique par genre prochain</i>	<i>définitoire / Glose de mot/ paraphrase de proposition</i>	<i>Substitution contrastive à visée synonymique</i>	<i>Voie indépendante</i>
<i>Énoncé définitoire ordinaire : définition stéréotypique</i>	<i>Paraphrase basée sur l'expansion de type exemplification</i>	<i>Rétrointerprétation / Réparation</i>	<i>Voie d'opinion</i>
	<i>Correction</i>		<i>Lexique-en soi</i>

3.2 DIFFÉRENTS PROCÉDÉS LANGAGIERS : ENTRE REFORMULATION, PARAPHRASE

Cette section s'inscrit dans une visée descriptive qui nous permettra de balayer les différents faits linguistiques et phénomènes pragmatiques en jeu dans les épisodes métadiscursifs à thème lexical de notre corpus.

Pragmatique sera donc ici entendu davantage au sens donné en sémantique lexicale par A. Polguère d'« ensemble des phénomènes [...] qui mettent en relation la langue avec le contexte d'énonciation et d'interprétation des énoncés » (2008/2013 : 208) que relevant d'un domaine d'étude spécifique (la Pragmatique) dont nous avons parlé plus haut. Car ce que nous regardons, c'est bien la « langue en emploi et en action » d'É. Benveniste, pour qui les mots, en s'articulant à la fois à la langue et au discours, ont un double statut : « la notion de sémantique nous introduit au domaine de la langue en emploi et en action [...]. Il s'ensuit que la même unité a un statut différent selon qu'on la considère comme un signe (sémiotique) ou un mot (sémantique) » (Benveniste, 1974 : 224). « Langue en emploi et en action » qui, concernant les élèves s'exprimant davantage dans un métalangage spontané (section 2.2.1.), comme nous l'avons dit plus haut, se manifeste par la présence dans leur discours de différents procédés langagiers à caractère définitoire qui constituent, comme l'énonce A. Steuckardt parlant de la glose, un « [...] « dictionnaire », tout provisoire, subjectif et dialogique » (Steuckardt, 2003 : 17).

À ce stade, il convient aussi de préciser que les catégorisations établies par É. Güllich et T. Kotschi nous ont posé des difficultés car notre objet, hétérogène langagièrement parlant, ne se laisse que difficilement contenir « dans des cases », même si des cases sont nécessaires à sa description. Nous devons notamment proposer par endroits une extension de leur système de reformulation et de la glose *stricto sensu*. Le lecteur devra avoir à l'esprit que ce « dire autrement » du chercheur est mû par un souci de formation. Il nous semble en effet que nous avons comme objet la construction d'un modèle qui, pour être plus facilement cernable et transposable auprès des Professeurs des écoles en formation initiale, doit prendre en compte la spécificité des situations didactiques. Cela nécessite des précisions dénominatives qui prennent en compte la multiplicité des intentions des élèves et, à un autre niveau, des enseignants. C'est ainsi que nous ne nous intéressons pas à la reformulation ou à la paraphrase « en général », mais à la

reformulation ou à la paraphrase *dans un contexte didactique et avec une visée didactique*, d'une part, et dans un *contexte littéraire et avec une visée littéraire* d'autre part. Nous définissons et discutons de ces notions de reformulation et de paraphrase dans la section 3.2.3.

Nous commencerons donc par analyser les épisodes qui peuvent s'apparenter à la définition lexicographique d'un dictionnaire de langue, pour nous attacher ensuite à ceux qui relèvent de la reformulation linguistique d'abord (nous invitent à discourir sur les ressemblances et différences entre paraphrase et reformulation), de procédures mixtes ensuite, et puis de commentaire pour finir. On pourra peut-être nous taxer de simplification, mais notre but, à travers la simplification, est bien paradoxalement la restitution du complexe (que l'on est obligé de réduire pour ensuite le « déplier »).

Comme le rappelle É. Nonnon (2012) dans sa revue de travaux *La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revue de didactique du français langue première*, pour comprendre le sens d'un mot nouveau ou polysémique, pour le définir, pour parvenir à mobiliser un terme jugé adéquat en situation, « le locuteur se trouve dans une sorte de situation-problème où il doit mobiliser différents plans de l'expérience (connaissances extralinguistiques, catégories de l'expérience et catégories linguistiques, ordre des mots et rôles syntaxiques, indices morphologiques) en interaction mais qui peuvent entrer en concurrence » (Nonnon, 2012 : 43). Elle s'appuie pour avancer cela sur des travaux menés en psycholinguistique, notamment par M. Charolles (1984). Par ailleurs, et pour ce faire, écrit-elle, lorsqu'on regarde de plus près les procédés de « mise en mots », nombre d'études ont montré que « la paraphrase et la reformulation apparaissent comme centrales dans les stratégies lexicales des locuteurs (Nonnon, 2012 : 44) ». Citant G. Petit, elle précise que ces dernières jouent un rôle prégnant dans la « configuration du signifié lexical » (Petit, 2000).

La présence réitérée de la paraphrase et de la reformulation, dans les épisodes métalexicaux n'en est donc pas étonnante car, comme le souligne A. Polguère (2004 : 120-121) :

« Il n'y a pratiquement pas d'autre façon naturelle de procéder pour décrire le sens que de faire appel à des paraphrases. »

Et ailleurs, de préciser (2004 : 121) :

« Une des caractéristiques de la langue (caractéristique qui l'oppose à bien des systèmes sémiotiques « artificiels » comme la logique formelle, les langages de programmation, etc.) est d'offrir à la

personne qui l'emploie un très grand nombre d'options plus ou moins équivalentes pour exprimer un contenu donné. »

« Décrire le sens », pour le dire de façon ouverte et large, se fait donc de plusieurs manières par des « options » langagières que les locuteurs convoquent dans l'échange spontané sur le texte à lire. Ces options, pour le cadre qui nous occupe, sont motivées par plusieurs visées : donner la signification en langue d'une lexie « comme dans le dictionnaire » ou bien chercher à l'approcher par des tentatives de définition; définir son sens dans le contexte, en le précisant, en l'explicitant ; gloser cette définition en la développant, voire en la commentant ou en l'interprétant dans un processus plus vaste d'appropriation des enjeux de la fiction et d'explicitation des effets produits (émotions, imagerie, évocations, analogies, réflexions...) etc. La production du sens (au sens de s'emparer, de se saisir de... et non dans son sens rhétorique de captation d'un auditoire ou dans la perspective interdiscursive de réinvestissement d'un texte ou d'un genre de discours dans un autre) se faisant au moyen d'opérations linguistiques diverses telles que : paraphrases, reformulations, gloses, substitutions de termes, corrections, etc. Nos analyses se situeront donc bien à deux niveaux : le pragmatique et le linguistique.

3.2.1. Des définitions naturelles : une pratique sociale de la définition par des locuteurs dits ordinaires

Commençons donc par la définition, ou, pour être plus précis, par les définitions de la pratique sociale définitionnelle ordinaire ou spontanée. Ces dernières empruntent certains des procédés aux définitions lexicographiques (recours à la quasi-synonymie, à l'antonymie négative, à la paraphrase explicative, à l'hypéronymie), mais s'en écartent à bien des égards, car les situations de parole varient plus que les organisations linguistiques formalisantes des recueils alphabétiques de mots. Ne serait-ce que parce que la définition en situation de lecture se base sur la mise en relation d'une unité lexicale « à d'autres unités lexicales dans un système de ressemblances et de différences » (Nonnon, 2012 : 52-53) plus étendu que celui des dictionnaires.

C'est cette variété qu'ont montré notamment les études menées en 1990 par R. Martin sur la *définition naturelle* et par M. Riegel sur les *énoncés définitoires ordinaires* ainsi que, quelques années plus tard, par S. Plane en 2005 sur les *activités définitionnelles* (Plane, 2005). Et c'est sur ces études sémantiques, « pragma-sémantique[s] » dirait M. Riegel (1990 : 99), que nous allons nous appuyer à présent pour tenter de cerner la variété langagière des définitions naturelles.

R. Martin a parlé de *définitions naturelles* pour rendre compte des « définitions formulées par le locuteur et non par le technicien qu'est le lexicographe » (1990 : 87). Elles ont pour but de « saisir le contenu naturel des mots, c'est-à-dire le contenu plus ou moins vague que spontanément – et souvent inconsciemment – les locuteurs y associent » (1990 : 87). Ce qui les caractérise, ce sont donc « des formes définitoires différentes [...] qui peuvent entraîner des contenus distincts » (1990 : 90). Des « définitions stéréotypiques » (que l'on retrouve dans les dictionnaires d'ailleurs) plus que des « définitions minimales » qui font que ce n'est plus la seule pertinence qui est le seul objet du définir, mais aussi la représentation que les locuteurs se font du sens des mots. Définitions minimales et définitions stéréotypiques offrent ainsi une « pluralité de possibles » définitionnels (Martin, 1990 : 90).

M. Riegel (1990 : 97) a montré quant à lui que les *énoncés définitoires ordinaires* (EDO), en « n'affich[ant] pas ouvertement [leur] caractère métalinguistique » dont [dit-il] le verbe pivot (*désigner, être le nom de, signifier, avoir le sens de*) identifie le mot en emploi autonymique à ce qu'il désigne » (section 3.2.5), prennent la forme de phrases copulatives, autrement dit, d'énoncés du type : X c'est Y. De ce fait, ils sont plus « apte[s] à véhiculer – indirectement – la définition de pratiquement toutes les catégories grammaticales » (Riegel, 1990 : 109) contrairement au dictionnaire de langue où l'on trouve majoritairement des définitions sur les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes. Dans notre corpus par exemple sont définis (à s'en tenir aux définitions « apparentables » à celles du dictionnaire de langue) : un néologisme (*esgourdomètre*), une collocation (*monuments aux morts*), une locution (*orée du bois*), des groupes nominaux (*genre fantastique, un cortège brinquebalant*) ou encore des expressions figées (*ne plus plus avoir toute sa tête*). Celui-ci a insisté également sur leur caractère pragmatique :

« L'acte définitoire [...] se caractérise par son objectif communicatif, l'objet linguistique sur lequel il s'exerce, ce que J.R. Searle [...] appelle sa « direction d'ajustement » et l'attitude supposée des protagonistes à l'égard du contenu prépositionnel de l'énoncé définitoire » (Riegel, 1990 : 100).

Et sur le jeu du subjectif et du conventionnel:

« La convention dénomminative énoncée par le définisseur lui est à la fois extérieure (l'usage des mots est une réalité publique qui préexiste à nos activités discursives et, en particulier définitoires) et intérieure (cette convention est intégrée à des degrés variables dans notre compétence lexicale) » (Riegel, 1990 : 101).

Il faut souligner que cette position en tension entre la convention linguistique (la langue) et le subjectif (la compétence lexicale individuelle) est précisément au cœur de la relation didactique, d'une part (les élèves ont à développer leur compétence lexicale), et d'autre part elle est au cœur d'un fonctionnement littéraire des textes (la littérature pouvant être définie – voir section 4.2 pour une discussion – comme l'intensification de la tension entre les conventions et la singularité intentionnelle d'une écriture.

S. Plane, pour sa part, a mis l'accent sur les définitions réalisées par les enfants et les enseignants en situation scolaire. Pour les premiers, les définitions ne se présentent pas, écrit-elle, comme des définitions « en bonne et due forme » (Plane, 2005 : 117) mais relèvent plutôt de formes définitoires diverses (définitions par inclusion dans une catégorie sémantique ou culturelle, définitions par décomposition de l'information, par extension, par recours à la synonymie etc...). Pour les seconds, S. Plane parle d'un « bricolage expert [...] qui renvoie ici à un ensemble de qualités pragmatiques faites d'inventivité et d'adaptabilité » (Plane, 2005 : 125). Du côté de la didactique professionnelle et des gestes des enseignants, D. Bucheton parlerait de « réglage langagier » (2009a : 14) qui se réalise entre autres dans des procédés d'*ajustement* (reformulations, exemplifications, commentaires, parenthèses explicatives, comparaisons de mots, définitions etc.), liés à la conduite d'étayage, qui « facilitent [et] sont le médiateur central des diverses *sémioses*¹² (reconfigurations langagières et cognitives) qui s'opèrent dans la dynamique du cours » (Bucheton, 2009a : 28).

Les études dont nous venons de parler sur les divers procédés pour approcher le sens d'une ou plusieurs lexies dans les interactions ordinaires peuvent être aussi mises en

¹² C'est l'auteur qui souligne.

relation avec celles de P. Cappeau (2008) sur les *approximations sémantiques* dont parle É. Nonnon dans l'article cité plus haut, qui montre que le sens se construit par tâtonnement, ou avec celles de F. François (1981, 1985, 1986) qui a observé que les définitions naturelles enfantines à la maternelle s'écartaient du modèle définitoire lexicographique (précisons : du modèle définitoire pour adultes car A. Lehmann (1993) a montré que les dictionnaires pour enfants contournaient le métalangage en recourant à l'exemplification notamment) basé sur des traits spécifiques, descriptifs et fonctionnels (Martin, 1990 : 88), en faisant intervenir davantage des traits expérientiels, perceptifs, sensibles et en utilisant majoritairement la paraphrase comme moyen d'expression.

Parmi les épisodes métalexicaux que nous avons extraits de nos corpus, et à l'intérieur d'eux, parmi ceux qui relèvent de la définition, on constate effectivement l'hétérogénéité des formes langagières et le recours à la paraphrase. Cependant, ces énoncés définitionnels ne sont pas tous mûs par la seule « différence identitaire » (François, 1998 : 15) très fréquente à la maternelle. Il y a plusieurs raisons à cela. La première est que la définition, même naturelle, obéit aux normes du « genre codé par [la] tradition lexicographique » (Nonnon, 2012 : 53). On rappelle ici que nous observons des élèves de cycle 3 qui sont a priori habitués à chercher des mots dans le dictionnaire depuis le CE1, et que dans les programmes de 2008 de l'école primaire française, la compétence visée « utilisation du dictionnaire » se décline en CM1 en « identifier le terme générique », « vérifier le sens d'un mot (en particulier quand il y en a plusieurs), ou sa classe, ou son orthographe, ou son niveau de langue » et « se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire » (MEN, 2008 : 35), donc que les élèves ont à l'esprit, de manière plus ou moins précise, le fonctionnement d'une certaine norme définitionnelle. La seconde raison est, qu'en tant qu'activité effectuée dans un cadre scolaire, elle devient l'activité d'un lecteur inscrit dans une communauté de lecteurs (la classe), elle-même inscrite dans un cadre disciplinaire (la littérature). Et cette « communauté discursive disciplinaire scolaire » (Maingueneau, 1984 ; Bernié, Jaubert et Rebière, 2004) dont nous avons parlé dans la section 2.1.2., fait que la *variation langagière* s'inscrit « dans le cadre de l'identité-différence dialogique » (François, 1998 : 16) et n'est pas sujette uniquement à l'individu, mais à un collectif engagé dans un consensus définitionnel orchestré par l'enseignant.

Pour présenter les définitions de notre corpus, nous allons procéder de manière sans doute artificielle, mais que nous estimons être la plus claire pour exposer l'éventail des

actions langagières motivées par la large visée « définir un mot ». Nous commencerons par présenter les définitions qui témoignent de l’incursion de la didactique du vocabulaire dans la pratique scolaire (définition morphologique), pour ensuite présenter celles qui nous semblent se rapprocher de la définition lexicographique en lui empruntant des procédures bien identifiables (synonymie, antonymie négative, hyperonymie...)

Voici en premier lieu les lexies qui ont été définies dans notre corpus :

DÉFINITION	<i>La Petite fille du livre</i>	<i>Zappe la guerre</i>
Enseignant A (Enseignant Expérimenté : EP)	autobiographie (33-53) ; marâtre (79-88) ; orée du bois (301)	monument aux morts (85-86) ; cinématographe (221-223) ; esgourdomètre et périscope (238-259)
Enseignant B (Enseignant Entrant dans le Métier : EEM)	genre fantastique (84-88)	zapper (205-270 ; séance 2)
Enseignant C (EP)	crevasse (382-386) ; orée du bois (396-401)	zapper (2-23) ; monument aux morts (113-121) ; garde-à-vous (242-249) ; cul-de-jatte (355-360) ; périscope (479-498)

Remarque importante pour ne pas fausser la lecture du tableau : l’enseignante B avait demandé à ses élèves de chercher en amont de la séance sur *Zappe la guerre* la définition des mots suivants dans le dictionnaire : *Rezé, molletières, godillots, shrapnell, Fritz, esgourdomètre*. Dans la discussion introduisant la séance, élèves et enseignante, reviennent sur les définitions trouvées et deux d’entre elles se présentent – pour *molletières* et *esgourdomètre* – comme des *définitions dérivationnelles affixales* (la terminologie « définition dérivationnelle » est empruntée à R. Martin, 1990 et 1991) qui, pourrait-on dire, sont un transfert dans le champ scolaire de la didactique du vocabulaire. Dans « molletières », le radical « mollet » est mis en valeur pour comprendre la signification du lexème :

Annexe 7 (séance 1) : Verb.B2

24	Ens.	ensuite alors Cali qu'est-ce que j'avais demandé
25	Cali	alors on devait trouver la signification de molletière
26	Ens.	molletière
27	él. ?	c'est comme une jambière
28	Ens.	hum d'ailleurs dans molletière y'a
29	E(s)	<u>mollet - mollet</u>
30	Ens.	on - entend -- Samba
31	Samba	ben c'est pour les mollets
32	Ens.	on entend on entend le mot on retrouve le mot mollet à l'intérieur - ensuite

De même, la recherche de la signification du néologisme *esgourdomètre* à partir du radical argotique *esgourde* (le radical est extrait du mot-forme mais le registre de langue n'est pas convoqué de manière explicite, même s'il apparaît dans la définition trouvée par Jean : « expression de type populaire... » ; l'emploi n'est donc pas pris en compte de même que l'aspect historique) induit implicitement que les mots peuvent être des formes construites.

Annexe 7 (séance 1) : Verb.B2

81	Nina	moi c'est esgourdomètre
82	Ens.	oui
83	Nina	euh esgourdomètre
84	Ens.	esgourdomètre - alors est-ce qu'il existe ce mot
85	E(s)	<u>non</u>
86	Ens.	par contre comment on pouvait trouver sa signification - alors Jean
87	Jean	ben en cherchant à esgourde
88	Ens.	en cherchant à esgourde - alors qu'est-ce que - hep - c'est Jean qui a la parole qu'est-ce que tu as trouvé à esgourde
89	Jean	euh -- ben - euh au départ j'ai cherché esgourdomètre
90	Ens.	oui
91	Jean	y mar- mis expression populaire de rapport en rapport avec esgourde
92	Ens.	d'accord et à esgourde

93	Jean	ben euh oreille
94	Ens.	oreille hein quand on vous dit ouvrez vos esgourdes hein parfois y'a des personnes qui emploient ce terme
95	Samba	et esgourde c'est quoi
96	Ens.	donc esgourdomètre si vous regardez dans le livre
97	E(s)	<u>c'est pour entendre</u>
98	él. ?	c'est pour entendre à travers les murs
99	Ens.	voilà c'est donc un appareil qui sert
100	él. ?	à entendre
101	Ens.	à entendre oui

Les deux autres enseignants font aussi appel à l'« anatomie » des mots comme dirait B. Martin-Porta (2000 : 51). Cette anatomie peut être introduite de manière totalement implicite (aucune tournure semblable à : « mot formé sur..., mot dont le radical est... ») comme pour cet exemple de l'enseignant A :

Annexe 6 : Verb.A2

221	Ens.	alors le cinématographe je veux bien hein 1895 le cinématographe la télévision un peu plus tard donc y avait pas la télé mais y avait ce qu'ils appellent le cinématographe c'est quoi le cinématographe
222	Valentin	c'est ce qui a été inventé par euh les frères euh Lumière
223	Ens.	le cinéma donc hein en noir et blanc ce sont les films - oui Pauline

Ou être donnée d'emblée par l'enseignant (toujours l'enseignant A) comme une source de savoir (tour de parole 241) :

241	Ens.	esgourde vous regarderez dans votre dictionnaire esgourde c'est un mot en argot pour dire oreille - l'esgourdomètre c'est quelque chose qui leur permettait puisque esgourde c'est une oreille [...]
-----	------	--

qui pourrait être mise en lien avec la lecture philologique (section 4.4.1.3. et 4.4.2.), une « science des mots » qui, à la différence de l'enseignant B, met en lien forme et emploi, en

donnant des informations sur l'usage suranné des propos tenus par les soldats, sous l'effet certes d'un raccourci : « ils parlent ils utilisent le vocabulaire de la première guerre mondiale esgourdomètre godillots il répartit ses troupes... » (tour de parole 249) qui juxtapose, vocabulaire de spécialité (vocabulaire militaire), registre de langue lié à une habitude langagière signalant ici une appartenance sociale (argot...) et néologisme, mais qui a l'avantage de placer l'usage de la langue dans un discours situé sur le plan historique et communautaire :

Annexe 6 : Verb.A2

238	Maxine	je pense euh je je pense que euh je pense qu'après il va amener euh - un esgourdomètre une espèce de bombe
239	Ens.	ah un esgourdomètre une espèce de bombe
240	Maxine	qu'ils doivent coller sur euh la vitre euh sur la sur la fenêtre parce qu'ils croient que la guerre n'est pas finie donc ils veulent ils disent que euh
241	Ens.	esgourde vous regarderez dans votre dictionnaire esgourde c'est un mot en argot pour dire oreille - l'esgourdomètre c'est quelque chose qui leur permettait puisque esgourde c'est une oreille les garçons là-bas qui ont l'air euh c'est quoi esgourdomètre
242	Thibault	ben ça sert à entendre à travers des objets ou à
243	Ens.	qu'est-ce qui disent dans le texte l'esgourdomètre il leur servait à quoi il marchait même à travers quoi
244	Thibault	à travers euh
245	él. ?	des sacs
246	él. ?	ah je sais
247	Ens.	à travers des sacs
[Thibault lit une ligne de texte]		
248	Thibault	XX voisins des tranchées
249	Ens.	pour entendre si l'ennemi était proche ou pas - dans ce livre finalement y a on se croirait ils parlent ils utilisent le vocabulaire de la première guerre mondiale esgourdomètre godillots il répartit ses troupes qu'est-ce qu'il y a encore - euh - ils ont le périscope qu'est-ce que c'est un périscope ou est-ce qui y a des périscoptes -

		Dimitri
250	Dimitri	c'est pour observer au-dessus d'un mur pour éviter d'être repéré
251	Ens.	voilà de nos jours on n'a pas de périscope hein
252	él. ?	ah
253	Ens.	donc on est dans ce vocabulaire de la première guerre mondiale des périscope y en a aussi dans des sous-marins
254	E(s)	ah oui
255	él. ?	oui pour observer euh
256	Ens.	voilà alors on a le vocabulaire de la première guerre mondiale qui est utilisé pour parler de ce qu'ils voient aujourd'hui - l'esgourdomètre c'est pas une bombe c'est quelque chose qui leur permet d'entendre d'écouter esgourde en argot c'est l'oreille
257	Valentin	mais je crois que c'était une sorte de corne qu'on met là à l'oreille et après on le colle contre le mur
258	Ens.	moi je pense quand tu décris ça à Tournesol au professeur Tournesol dans Tintin
259	él. ?	oui c'est ça

Le recours à la morphologie a pu aussi être utilisé par l'enseignant C comme une stratégie pour faciliter la compréhension, en construisant au fil de l'échange ce que la lexicologie appelle une famille de mots, c'est-à-dire un ensemble constitué de mots caractérisés par des traits morpho-sémantiques communs. Ainsi ce dernier tente de faire identifier le sème commun /voir/ correspondant au suffixe -scope dans « périscope », « télescope », « magnétoscope » pour expliquer « périscope », sans toutefois exploiter explicitement sur le sens étymologique du radical mais en insistant sur « regarder » réitéré à deux reprises (tour de parole 488) :

Annexe 8 : Verb.C2

479	Sarah	euh euh un périscope
480	Ens.	qu'est-ce que c'est un périscope
481	Sarah	euh c'est euh euh pour voir de plus près
482	Ens.	est-ce que tu le vois le périscope là sur l'image
[l'enseignant montre l'image projetée au tableau]		

483	Sarah	il est euh il est sur euh des euh
484	Ens.	ça ressemblerait à quoi
485	Sarah	ben euh euh à des jumelles
486	Ens.	d'accord ça ressemblerait à des jumelles mais qui ont la particularité de monter - quel euh - est-ce qu'il y a pas quelque chose qui a un périscope à notre époque
487	Wassim	oui oui - sous-marin
488	Ens.	par exemple - pour regarder à la surface là on monte le périscope pour regarder c'qui se passe au-dessus de l'eau - donc il a son périscope - périscope c'est un mot c'est pas à l'ordre de jour mais si on parlait des préfixes, suffixes, etc là il y a quelque chose à dire sur périscope
489	él ?	périscope c'est X et scope euh
490	él ?	dans télescope
491	Ens.	dans quoi on a des scopes - autres mots - télescope d'accord
492	él ?	microscope
493	Ens.	microscope donc à quoi ça fait penser scope
494	él ?	euh à des à des agents pour euh pour euh euh des
495	Ens.	pour
496	él ?	pour pour euh faire des euh des échanges
497	Smain	non non - à des poupées satyres
498	Ens.	oh à des poupées satyres - d'accord - à revoir en tout cas ça sert à quoi le périscope le télescope le microscope bon on pourrait tout simplement aller aussi vers le magnétoscope même si c'est un peu vieux maintenant mais ça existe quand-même
[l'enseignant projette la page suivante du livre au tableau]		

Dans un premier temps il ne relève pas la confusion (périscope/microscope) de son élève au tour de parole 481. Sa stratégie n'est pas langagière de prime abord puisqu'il renvoie ses élèves vers l'illustration où « l'objet du monde » est représenté. Ce qui fait que la définition référentielle en est facilitée : l'objet est alors comparé à des « jumelles » et le maître intervient pour ajouter un trait spécifique d'un « tube métallique coulissant et orientable » selon le *Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et*

Lexicales (désormais *CNRTL*), « permettant d'observer par-dessus un obstacle des objets inaccessibles à la vision directe ».

On pourrait résumer ces différentes approches morphologiques :

Enseignant A	MORPHOLOGIE LEXICALE > le discours comme situation particulière d'énonciation (« variation sociolectale » : éléments familiers, populaires, argotiques » et « variation chronolectale » : « éléments archaïques, vieillis, vieillissants, néologiques » (Mel'cuk, Clas, Polguère, 1995 : 24)	Le vocabulaire est une portion du lexique (usages spécifiques).
Enseignant B	MORPHOLOGIE LEXICALE > construction d'une (seule) unité lexicale	Le lexique est un système de formes.
Enseignant C	MORPHOLOGIE LEXICALE > formation d'un ensemble de lexies	Le lexique à travers les familles de mots est un système de relations morpho-sémantiques.

La question de savoir si ce recours à la morphologie (à ce lien entre les propriétés de forme et les propriétés de sens) pour définir des lexies est un gain ou un encombrement en situation de lecture littéraire (est-ce cela que l'enseignant C entend implicitement lorsqu'il dit : « c'est pas à l'ordre de jour mais si on parlait des préfixes, suffixes... ») est un autre problème, de même que celui des définitions laissées en suspens (A. Culioli dirait que les « ratés » sont constitutifs du langage), que l'on traitera ultérieurement lorsque nous analyserons les séances menées par les enseignants. Pour l'instant ce que nous pouvons dire c'est que le premier type de définition rencontré est la *définition dérivationnelle affixale*.

Continuons par les épisodes qui précisent « le contenu même d'[un] vocable » (Martin, 1990 : 88) du texte à lire, en empruntant les procédures langagières du dictionnaire de langue.

Ces types de définitions auxquels nous allons avoir affaire sont la définition hypéronymique, la définition antonymique et la définition stéréotypique que les épisodes métalexicaux mêlent parfois.

Nous entrons-là dans l'interface syntaxe/sémantique « des phrases copulatives à interprétation générique » (Riegel, 1990 : 98) qui se différencient des énoncés métalinguistiques du dictionnaire (substantif qui désigne, a le sens de...) par l'utilisation d'un langage ordinaire (Riegel, 1990). Elles surviennent quand l'enseignant (le « demandeur » selon Riegel) formule une demande en « c'est quoi... » dans laquelle l'« interrogation est littéralement signifiée » (Riegel, 1990 : 102) :

On pourrait les résumer selon quatre formules différentes, dont la première est :

X c'est et/ou ce n'est pas Y

Comme dans l'exemple suivant où {une autobiographie} ce n'est pas une {« *biographie* »/ Ens.} c'est une histoire où l'écrivain {« *parle de elle mais c'est pas sa vie qu'elle fait* »/ él.} reformulé au tour de parole 46 par l'enseignant en « *c'est quand même quelque chose qui n'est pas - qu'elle n'a pas réellement vécu - c'est quelque chose qu'elle a inventé alors* » ; proposition qui est approuvée par l'élève (« *oui* », au tour de parole 47) :

Annexe 3 : Verb.A1

33	Antoine	pour nous la dame elle fait son autobiographie de quand elle était petite
34	Ens.	tu penses que ça c'est une autobiographie – d'accord
35	E (s)	[XXX]
36	Ens.	pareil pour vous aussi
37	E (s)	[XXXXXXXXXX]
38		c'est pas obligé que ce soit une biographie que ce soit l'histoire de sa vie - ou l'histoire qu'elle écrit elle-même de sa vie pourquoi
39	E (s)	[XXXXXXXXXXXXXXXXXX]
40	Ens.	et elle se met - vous écoutez ce qui dit Emma – qui se met à l'intérieur

41	Emma	ben l'écrivain
42	Ens.	et dans le livre aussi / intonation montante
43	Emma	euh [XX]
44	Ens.	d'accord mais elle parle de qui dans le livre / intonation montante
45	Emma	ben elle parle de elle mais -- c'est pas sa vie qu'elle a fait
46	Ens.	c'est quand même quelque chose qui n'est pas - qu'elle n'a pas réellement vécu – c'est quelque chose qu'elle a inventé alors / intonation montante
47	Emma	oui

Ici, on retrouve une définition basée à la fois sur une relation d'identité (c'est..., que l'on pourrait reformuler à notre tour en : un récit de fiction à la première personne dans lequel l'auteur et le protagoniste sont une seule et même personne) avec une « esquisse définitoire » (Martin, 1990 : 87) basée sur une paraphrase *expansion* (« parle de elle mais c'est pas sa vie qu'elle fait ») de type *explication définitoire* (Gülich, Kotschi, 1987 : 40) ainsi que sur l'antonymie négative (ce n'est pas... une biographie, qui relate des faits réels non romancés). Cette définition, construite à plusieurs, reprend ainsi deux éléments de permanence de la définition lexicographique : la paraphrase explicative et l'antonymie négative, comme le stipule le *Dictionnaire de Lexicologie française* à l'article « définition » (2009 : 93).

On peut également retrouver le même principe définitionnel avec des variantes dans la logique de définition :

A c'est B donc ce n'est pas C + c'est D + exemplification

Ainsi, dans l'extrait suivant, {la marâtre} « c'est » {la belle mère} donc « ce n'est pas » {« la mère »} + « c'est » {« une mère qui est violente »} + « c'est la belle-mère de Cendrillon » } :

Annexe 3 : Verb.A1

76	Lucas	elle se fait battre
77	Ens.	elle se fait battre qui la bat - dans Cendrillon
78	él. ?	sa belle-maman

79	Ens.	sa quoi sa belle-mère ou sa mère
80	E (s)	sa belle-mère
81	Ens.	sa quoi
82	él. ?	la marâtre
83	Ens.	qu'est-ce qu'est une marâtre
84	él. ?	c'est la belle-mère c'est la c'est la
85	él. ?	c'est une mère qui est violente
86	Ens.	la belle-mère qui est veuve non c'est le père qui est veuf et la marâtre qui est-ce
87	él. ?	c'est la belle-mère de Cendrillon
88	Ens.	c'est la belle-mère de Cendrillon

Pour pouvoir aboutir à la formule présentée plus haut, nous avons dû reconstruire la démarche définitionnelle qui, dans le cours de l'échange, est moins linéaire. En effet, cette définition débute par une question de l'enseignante sur le personnage d'un conte particulier (Cendrillon) dont il est question dans la conversation ; la réponse « *sa belle-maman* » va faire réagir l'enseignant qui utilise alors une formule différentielle (qui pourrait s'apparenter au sens différentiel de Saussure où la valeur d'une unité lexicale n'existe pas « en soi » mais en rapport avec d'autres unités) : « *sa belle-mère ou sa mère* ». Cette question en amène une autre : « *qu'est-ce qu'une marâtre* » motivée quant à elle par la réponse d'un élève qui utilise le vocable « *marâtre* ». Dans l'autoconfrontation, l'enseignant A explicite son activité : « *bè vous employez ce mot mais est-ce que vous savez ce que c'est quoi - vous employez marâtre mais qui c'est pour vous la marâtre - est-ce que c'est une méchante mère ou est-ce que c'est réellement la belle-mère celle qui s'est remariée avec le père veuf - voilà - est-ce qu'on est bien d'accord sur la définition* »

Dans les deux cas qui viennent d'être présentés, la définition apparaît donc comme une manière de se mettre d'accord sur les vocables (Mortureux, 1997/2013) employés par les élèves à propos du texte à lire : « *autobiographie* » et « *marâtre* ». On pourrait dire qu'il s'agit d'une « motivation consensuelle » au sens d'une recherche de consensus.

Ailleurs, on trouve d'autres formules copulatives qui répondent cette fois à une double motivation sémantique, dont la deuxième est impulsée par l'enseignant pour préciser le « sens référentiel » d'une unité lexicale, c'est-à-dire « les critères ou les informations que la langue a retenus pour référer à un objet extralinguistique » (Lehmann, Martin-Berthet, 2013 : 33) selon la présentation suivante :

A c'est B c'est C spécification B'

Comme suit : {une crevasse} c'est {un trou} c'est {un piège} c'est {un grand trou} :

Annexe 5 : Verb.C1

382	Ens.	d'accord - c'est quoi une crevasse
383	él. ?	ben c'est un trou - y a un trou c'est un piège
384	Ens.	qu'est-ce qu'il a de particulier ce trou
385	él. ?	ben il est il est grand

Si nous analysons cette définition par le filtre de R. Martin, on pourrait dire qu'il s'agit d'une définition « hypéronymique » par « genre prochain » (Martin, 1990 : 90) – une crevasse c'est un trou – auquel le « répondeur » adjoint un « trait spécifique » (Martin, 1990 : 88) à la demande de l'enseignant (qui ne peut se contenter de la première réponse, car ce qui distingue une crevasse d'un autre trou, c'est bien qu'elle est profonde) : une crevasse c'est un grand trou. La sémantique lexicale parlerait de définition par inclusion (« activité définitionnelle » fréquente à l'école selon S. Plane) mentionnant les propriétés de la « chose nommée », pour reprendre la terminologie utilisée par J. Rey-Debove. Le *définiendum* (Riegel, 1990 : 99) fait donc ici l'objet « d'un questionnement sur sa propre dénotation » (Riegel, *ibid.*).

Cependant, on voit bien que s'insère dans ce trajet sémantique le vocable « piège » (entendu dans le sens de Mortureux) qui n'est pas un trait spécifique de la lexie crevasse, mais qui survient plutôt d'une association sémantique où l'utilisation de « crevasse » connote un danger qui devient un piège dans le contexte : la marâtre tombe dans une crevasse c'est-à-dire dans le piège tendu par la femme écrivain pour que cette dernière ne puisse pas poursuivre la petite fille. L'utilisation de « crevasse » dans le texte à lire n'est donc pas innocente et provoque d'ailleurs une réaction unanime d'inquiétude-plaisir dans

toutes les séances que nous avons pu filmer. Sens, signification et représentation sont donc étroitement liés.

3.2.1.1. La distinction sens/signification

La distinction sens/signification est loin d'être évidente et unanime. Ces mots sont parfois utilisés de manière interchangeable. Parfois encore, les deux termes correspondent à une définition identique où l'un est utilisé pour définir l'autre.

Afin d'y voir plus clair, nous nous proposons d'ouvrir ici une parenthèse en trois temps en faisant :

- 1) un rappel de quelques définitions scientifiques
- 2) un tableau compilant les usages des enseignants qui ont participé à notre recherche.
- 3) un choix terminologique, appuyé à la fois sur les définitions scientifiques et sur des considérations d'application.

On constate ainsi un clivage terminologique selon le point de vue théorique adopté, comme le montre ce recueil de définitions qui présente des différences définitoires selon que l'on se situe en sémantique ou en lexicologie ou que les définitions apparaissent dans un dictionnaire spécialisé.

Ainsi la signification devient :

Rastier (2000) (concepteur de la sémantique interprétative)	<i>Dictionnaire de lexicologie française</i>	<i>CNRTL</i>	<i>Dictionnaire de Linguistique et Sciences du langage</i>
« [Le concept de] signification est lié à la problématique grammaticale du signe et à celle, logique, de la dénotation, unies dans	X	« Rapport réciproque unissant le signifié au signifiant. »	« De manière générale, le « sens » résultant de la mise en œuvre du système linguistique sera appelé <i>signification</i> : il s'agit du contenu du signifié

le modèle aristotélicien... » (2000 : 6). « Bref, la signification est définie comme une forme stable indépendante ou peu dépendante des contextes... »			saussurien » (2007 : 433)
---	--	--	---------------------------

Et le sens :

Rastier (2000) (concepteur de la sémantique interprétative)	<i>Dictionnaire de lexicologie française</i>	<i>CNRTL</i>	<i>Dictionnaire de Linguistique et Sciences du langage</i>
« Le concept de sens provient vraisemblablement de l'herméneutique antique » (2002 : 6). « Le sens résulte de la mise en relations internes et externes au texte, de la rencontre d'un texte et d'un intertexte » (2000 : 22). « [...] les relations qui établissent le sens vont de signifié en signifié, aussi bien que du signifié vers le signifiant. (2000 : 19).	« Le sens d'un mot est le rapport d'évocation réciproque entre son signifiant et son signifié [...] »	« Signification spécifique déterminée par le contexte et la situation. »	« Par opposition le « sens » résultant de l'emploi de la langue pour renvoyer à des référents (objets, qualités, procès, ou classes d'objets, de qualités, de procès) sera dit <i>désignation</i> (2007 : 433)

Les enseignants alternent les emplois de l'un et l'autre terme, avec des acceptions qui se croisent (ils fonctionnent en parasyonymes), comme le démontre le tableau suivant :

<p>Enseignant A</p>	<p>Autoconfrontation sur <i>Zappe la guerre</i> : « [...] le sens du mot orphelin qu'il peut trouver dans le dictionnaire ne lui permet peut-être pas de comprendre euh enfin c'qui c'que signifie orphelins de leurs godillots [...] »</p> <p>Sens = dictionnaire Signification = texte</p> <p>Autoconfrontation sur <i>Zappe la guerre</i> : « ça lui aurait peut-être permis de comprendre euh de saisir le sens de orphelins de leurs godillots en relisant toute la phrase »</p> <p>Sens vs contexte (texte)</p> <p>Autoconfrontation sur <i>Zappe la guerre</i> : « on travaille beaucoup euh sur la signification des préfixes »</p> <p>Signification vs morphologie (mise en œuvre du système linguistique) = dictionnaire</p> <p>Autoconfrontation sur <i>Zappe la guerre</i> : « le mot hypothèse en lui-même parce que je voulais voir ce qu'il savait donc je l'ai- parce que je me disais il y en a peut-être qui ne connaissent pas ce terme qui ne se souviennent pas du sens de ce qu'on met derrière »</p> <p>Sens = dictionnaire</p>
<p>Enseignant B</p>	<p>Séance sur <i>Zappe la guerre</i> : « par contre comment on pouvait trouver sa signification - alors Jean / ben en cherchant à esgourde / en cherchant à esgourde »</p> <p>Signification = dictionnaire</p> <p>Autoconfrontation sur <i>Zappe la guerre</i> : « c'était pour euh pour la enfin plutôt pour la recherche ben pas forcément tu vois pour le sens mais pour la</p>

	<p><i>manière de chercher les informations »</i></p> <p>Sens = dictionnaire</p>
Enseignant C	<p>Séance sur <i>Zappe la guerre</i> : « <i>d'accord - donc zappe tu le vois dans le sens de la télévision changer de chaîne</i> »</p> <p>Sens = dictionnaire</p> <p>« <i>d'accord - je pense qu'il faut regarder la phrase complète pour comprendre le sens de godillots</i> »</p> <p>Sens vs contexte (texte)</p> <p>Autoconfrontation sur <i>Zappe la guerre</i> : « <i>parce qu'ils sont bloqués sur orphelin donc orphelin le sens orphelin et du coup ils oublient les godillots quoi</i> »</p> <p>Sens = dictionnaire</p> <p>« <i>[...] qu'il y en avait un qui souriait qui avait compris de suite l'astuce donc pour le faire dire sens propre sens figuré</i> »</p> <p>Sens propre/sens figuré vs contexte (texte)</p> <p>« <i>[...] si je le connais pas je connais suffisamment de mots autour avec les préfixes les suffixes tout ça pour euh arriver à trouver un sens global du mot même s'ils l'ont trouvé quoi</i> »</p> <p>Sens = dictionnaire</p> <p>« <i>avec la phrase complète on aurait trouvé le sens de godillots</i> »</p> <p>« <i>[...] j'ai choisi des mots comme ça ou des mots je savais qu'ils allaient pouvoir par leurs connaissances euh en trouver le sens parce que ben par exemple le scope ils ont de suite une image qui vient à eux quoi</i> »</p>

3.2.1.2 Notre choix théorique (Rastier) et terminologique : *sens en langue, sens en emploi, sens en association et sens pour soi*

Il faut faire un choix. Pour notre part, nous nous référons à F. Rastier :

Sens/vs/signification :

Nous nous appuyons sur la distinction établie par F. Rastier pour qui le sens « résulte de mises en relations internes et externes au texte, [donc] de la rencontre d'un contexte et d'un intertexte » (Rastier, 2000 : 22) alors que la signification correspond, selon lui, depuis la tradition des grammairiens des Lumières, « à une forme stable indépendante ou peu dépendante des contextes » (Rastier, *ibid.* : 8). Le sens est une production en usage remise en mouvement dans chaque énonciation ; la signification est l'invariant qui permet, par une stabilisation provisoire, l'intercompréhension conventionnelle.

On rejoint là finalement É. Benveniste qui a distingué deux « modalités » du sens. La modalité « sémiotique » qui serait le sens de l'unité lexicale indépendamment du contexte et la modalité « sémantique » qui résulterait, elle, du processus de contextualisation :

« La sémantique, c'est le « sens » résultant de l'enchaînement, de l'appropriation à la circonstance et de l'adaptation à différents signes entre eux. Ça c'est absolument imprévisible. C'est l'ouverture vers le monde. Tandis que la sémiotique, c'est le sens refermé sur lui-même et contenu en quelque sorte en lui-même » (Benveniste, 1974 : 21).

Comme l'énonce C. Touratier (2000/2005 : 13), on retrouve cette distinction, formulée différemment, chez plusieurs théoriciens dont, en sémantique : Mounin (1968) et Ducrot (1980), et en pragmatique : Moeschler et Reboul (1994).

Ce qui nous importe, en suivant F. Rastier, c'est que ce dernier va plus loin en avançant que « le sens n'est [pas] fixé par un codage préalable qui associerait strictement un signifiant et un signifié ou une classe de signifiés (car la langue n'est pas une nomenclature) : il est produit dans des parcours qui discrétisent et unissent des signifiés entre eux, en passant par des signifiants » (Rastier, *ibid.* : 20). Pour lui, le sens n'est pas simplement une valeur additionnelle à la signification, une variation d'une signification qui lui préexisterait. Au contraire, les significations sont des stabilisations temporaires, parfois extrêmement éphémères, des effets de sens dans une communauté linguistique et culturelle donnée. En ce sens, un dictionnaire est une photographie instantanée des dynamiques d'une langue, mais chaque locuteur remet en jeu, parfois de manière massive, cette convention. Le sens précède la signification, qui est une

reconstitution postérieure, dont l'évolution permanente des dictionnaires et les perpétuels débats définitionnels sont les révélateurs.

Pour conclure ici, nous retiendons une fois encore avec F. Rastier (Rastier, *ibid.* : 21) que :

- « Un signe n'est qualifié comme tel que par un parcours interprétatif. »
- « Aucun signe n'est par lui-même référentiel, inférentiel ou différentiel. »
- « Le texte, ou la performance sémiotique, est l'unité fondamentale pour la problématique rhétorico-herméneutique. »

Cette distinction théorique nous invite, dans la visée de formation qui est la notre, à réfléchir à la mise en place d'une terminologie qui, tout en ne commettant pas de contresens épistémologique, puisse être mise en pratique par les enseignants, comprise par les élèves et transposable en formation.

Notre choix terminologique	<p>1) Usages de SENS :</p> <p>Ainsi, nous choisissons de marquer une distinction entre quatre concepts : <i>sens en langue</i>, <i>sens en emploi</i>, <i>sens en association</i> et <i>sens pour soi</i>. Ainsi l'usage de <i>sens en langue</i> correspondra aux définitions établies par convention (une lexie a différents sens dans le dictionnaire) et nous servira à décrire l'ensemble des sens d'un lexème qui constituent son champ sémantique (démarche sémiologique). Le <i>sens en emploi</i> (autrement nommé <i>sens textuel</i> ou <i>contextuel</i> sera employé pour désigner les valeurs que prennent les mots produits dans les textes. Nous parlerons aussi de <i>sens en association</i> lorsque les locuteurs projettent des éléments de leur propre <i>entour</i> (Francois, 1999 ; section 3.2.8.) dans l'interdiscours et que ces éléments se réaliseront dans la langue par l'actualisation de <i>sèmes afférents</i> (Rastier, 1987 ; section 3.2.8.). Enfin nous souhaitons pouvoir distinguer le <i>sens pour soi</i> (MEN, <i>Documents d'accompagnement</i>, 2003 : 26) pour ce que nous nommerons les <i>points de subjectivation</i> (voir section 1.2.4).</p> <p>Auprès des élèves on pourrait alors parler de <i>sens comme dans le dictionnaire</i>, de <i>sens dans le texte</i> et de <i>sens pour moi</i>.</p> <p>2) Usages de SIGNIFICATION : nous réservons l'usage de signification pour désigner l'activité de production de sens dans sa dynamique instantanée, dont le sens est en quelque sorte la stabilisation durable ou temporaire (« produire une signification »). C'est pourquoi nous garderons le terme de <i>signification</i> pour les gloses de signification qui se rapportent à un travail de conceptualisation.</p>
----------------------------	--

Continuons à présent le cours de notre propos qui consistait à extraire de notre corpus les définitions effectuées en classe qui seraient proches du dictionnaire. Nous en trouvons d'autres qui se déclinent (sans utilisation cependant d'un métalangage de spécialité) selon :

X c'est /cela signifie/ ça veut dire/ ça s'appelle Y

Donnons-en quelques exemples. Dans le premier, l'enseignant C explique la lexie « cul-de-jatte » à partir d'un marqueur explicite de désignation : {cul-de-jatte} « c'est » = « ça veut dire » {« *une personne qui n'a plus l'autre partie de son corps [...] cul-de-jatte elle n'a plus que le haut elle n'a plus ses jambes - d'accord - donc elle a perdu ses deux jambes* »} :

Annexe 8 : Verb.C2

358	Ens.	et oui cul-de-jatte - cul-de-jatte c'est une expression qu'apparemment on ne connaissait pas - ça veut dire quoi cul-de-jatte - vous savez ce que ça veut dire
359	él ?	cul-de-jatte
360	Ens.	une personne cul-de-jatte c'est une personne qui n'a plus l'autre partie de son corps comme a dit Myriam - cul-de-jatte elle n'a plus que le haut elle n'a plus ses jambes - d'accord - donc elle a perdu ses deux jambes et c'est pour ça qu'il est donc au ras du sol Brosseaud parce qu'il est cul-de-jatte d'où l'expression enfin l'expression le vocabulaire utilisé pour dire ça

Il opère ici une série de reformulations : « *l'autre partie [du] corps* » est paraphrasé en « *n'a plus que le haut* » (explicitation de la partie qui reste) suivi d'une formulation redondante sur la partie du corps qui n'existe plus (« *elle n'a plus ses jambes* » et « *elle a perdu ses deux jambes* »).

Tandis qu'ailleurs le « c'est » = « ça veut dire » est implicite comme dans cette définition référentielle qui a vocation de désigner « un objet du monde » :

Annexe 5 : Verb.C1

396	Ens.	<i>la petite - épuisée arrivait à l'orée du bois</i> - c'est quoi l'orée du bois
397	E(s).	<u>eh ah</u>
398	él. ?	la fin
399	Ens.	j'ai pas compris
400	él. ?	la fin
401	Ens.	c'est une fin ou un début - quand j'arrive c'est le début ou c'est la fin
402	él. ?	ah oui

L'élève au tour de parole 398 s'appuie sur la parasynonymie pour produire une définition partielle – une définition *hypospécifique* diraient les partisans de la sémantique lexicale, car « le nombre de traits spécifiques est insuffisant » pour « assurer la justesse de l'adéquation défini/définition » (Lehmann, Martin-Berthet, 2013 : 40) – issue, soit de sa représentation de l'objet du monde « orée du bois », soit, là encore, du contexte car la petite fille est en train de sortir du bois (elle n'y entre pas, ce ne peut donc être le début dans l'esprit de l'élève). La reformulation de l'enseignant C reprend et complète l'énoncé définitoire de son élève. L'orée, c'est le bord, donc tout dépend où l'on se trouve.

Parmi ce type de définitions, certaines sont données d'emblée par l'enseignant (ici l'enseignant A) qui ne se contente pas de nommer (« *ça s'appelle* ») un objet du monde inconnu d'une de ses élèves (Élisa peut le décrire par une périphrase : « *enfin où il y a un gros pilier avec tous les noms des morts et y sont mis là* ») mais précise : « *mais ils ne sont pas enterrés là-dessous* » :

Annexe 6 : Verb.A2

85	Élisa	de là où ils sont enfin là enfin où il y a un gros pilier avec tous les noms des morts et y sont mis là
86	Ens.	ça s'appelle un monument aux morts mais ils ne sont pas enterrés là-dessous vous le verrez euh en histoire ça - donc ils sortent du monument aux morts on est dans quel genre de texte - mademoiselle euh Alexandra vous rêvez - on est dans quel texte là c'est courant de voir dans un texte de littérature des gens qui

		sortent de monuments aux morts
--	--	--------------------------------

On a pu également trouver des définitions qui pouvaient correspondre à un article de dictionnaire dans lequel seraient donnés les différents *sens en langue* d'une lexie polysémique. Autrement dit, des définitions qui s'attarderaient à déployer le champ sémantique d'une entrée. Nous n'ignorons pas les divergences théoriques qui se nouent autour de la notion de *champ* (du champ *générique* des linguistes allemands ou de J. Picoche, en passant par les *taxèmes*, *domaines* et *dimensions* de Rastier). Nous nous rangeons pour notre part du côté d'A. Lehmann et de F. Martin-Berthet qui avancent que le champ sémantique d'une lexie correspond à une démarche de description du sens, dite sémasiologique, qui, à partir d'« un mot-entrée (signifiant graphique) [...] aboutit aux différents signifiés (définitions) » (Lehmann, Martin-Berthet, 2013 : 46). Ainsi, dans l'extrait suivant, les élèves sont invités implicitement par le maître (enseignant C) à déployer les différents sens en langue du polysème *zapper* (on dira volontiers avec C. Baylon et X. Mignot que le mot lexical « zapper » appartient à des « champs génériques » différents) rattaché par le maître à un questionnement sur son interprétation : « *ça fait penser à quoi* », « *si ça vous inspire* » :

Annexe 8 : Verb.C2

2	él ?	Zappe la guerre
3	Ens.	ça va peut-être vous rappeler des passages on verra bien - je vais pas vous décrire la couverture on verra après - <i>zappe la guerre</i> - je voudrais juste que vous parliez du titre
4	él ?	zappe
5	Ens.	alors vous voyez le titre - ça fait penser à quoi - si ça vous inspire après avoir vu la couverture vous penserez peut-être à d'autres choses mais rien que le titre peut-être pensez-vous à des trucs donc euh - oui Nabil
6	Nabil	euh moi ça m'fait penser euh à la guerre
7	Ens.	oui
8	Nabil	euh à la guerre euh ça raconte la guerre je crois
9	Ens.	d'accord donc tu vois la guerre - autre chose - Nawfel
10	Nawfel	moi par contre je dis changer de chaîne peut-être sur une chaîne y a la

		guerre et quand on dit zappe la guerre ça veut dire changer de chaîne
11	Ens.	d'accord - donc zappe tu le vois dans le sens de la télévision changer de chaîne
12	Nawfel	oui
13	Ens.	d'accord changer de chaîne - Nour
14	Nour	moi je le vois dans le sens j'ai oublié la guerre par exemple
15	Ens.	d'accord tu le vois dans le sens j'ai zappé j'ai oublié
16	Nour	oui
17	Ens.	d'accord - Wassim
18	Wassim	moi c'est presque pareil que Nour c'est avant euh que ça me fait penser que euh quand par exemple à un proche d'un soldat et euh son proche il lui dit zappe la guerre genre oublie la guerre et sinon tu vas - euh tu pourras mourir et tout
19	Ens.	d'accord - euh zappe pour vous c'est plutôt ancien plutôt récent plutôt moderne plutôt
20	él ?	c'est un mot un mot normal ben là euh zappe ça veut dire oublie
21	Ens.	oui d'accord on a bien compris ce que ça veut dire mais est-ce que c'est un mot plutôt ancien plutôt récent
22	él ?	c'est un mot moderne et plutôt familier
23	Ens.	plutôt familier et plutôt moderne d'accord ben on va voir si avec le titre avec la couverture pour commencer si on peut penser à des choses différentes

Dans cette section, nous avons pu voir un certain nombre de définitions dites naturelles mais une autre catégorie a pu émerger dans les conduites métalexicales que nous avons observées qui ne correspond pas à la définition entendue supra mais qui pour autant « vaut comme une définition logique » (Petit, 2002) : il s'agit de la dénomination.

3.2.2. Des dénominations, des désignations

Théorisée par G. Kleiber (1981, 1984 et 1986), qu'A. Rey (1990 : 18), reprenant Pascal, présentait comme une *definitio nominis*. La dénomination est une « propriété linguistique [qui] consigne la relation stable et récurrente qu'un signe entretient avec un segment de réalité [...] et valide le statut d'unité lexicale de celui-là » (Petit, 2002).

Dans les conduites que nous avons pu relever maître et élèves utilisent un métalangage de spécialité pour désigner un élément de la réalité, sans pour autant l'explicitier, puisque ce dont on parle est présumé connu de tous. Ce qui distingue la *dénomination* de la *désignation* pour G. Kleiber (*Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002 : 163-164) c'est le fait que la dénomination correspond à « une association référentielle durable » (Kleiber, 1984 ; cité par le *Dictionnaire d'analyse du discours*) tandis que la désignation est une « association occasionnelle » (*Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002 : 163). Cette définition par inclusion dans une catégorie culturelle (Plane, 2005) basée sur un accord implicite entre les membres de la communauté discursive (Maingueneau, 1984 ; Bernié, Dreyfus, Jaubert, 2004 ; section 2.1.2.) correspondrait donc à la dénomination de G. Kleiber, car cette dernière est fondée implicitement sur un accord basé sur un vécu commun tissé par des lectures en réseau sur le genre (même si la discussion s'engage un peu plus loin sur la fin des contes qui n'est pas toujours heureuse), comme le confirme l'autoconfrontation de l'enseignant A au tour de parole 91 : « sur le conte traditionnel on avait travaillé - je sais pas je dirais - les invariants du genre » :

Annexe 3 : Verb.A1

69	Ens.	qu'est-ce qui te fais penser à Cendrillon - Manon tu veux l'aider - fort
70	Manon	moi c'est pas par rapport à Cendrillon c'est à Hansel et Gretel plutôt
71	Ens.	oui mais c'est quoi ce genre de livre alors
72	Emma	c'est un conte
73	Ens.	ce sont des contes Emma plus fort - pourquoi tu penses à Cendrillon Lucas

On remarque que l'article au tour de parole 72 est lexicalisé (*un* ne renvoyant pas à un conte identifié, donc à un possible emploi déictique, mais à une classe générique) et que l'« identifiant-relation » (Petit, *ibid.*) se fait sur la base *genre de livre*.

Par ailleurs, du point de vue de la vie de la communauté discursive, il semble que les caractéristiques du genre « conte » aient été donc établies en amont et que les élèves soient familiers de cette terminologie et de ce qu'elle recouvre. Dans ce cas, la dénomination fonctionne comme une sorte de ciment langagier aux fondations d'une culture commune (ou pensée comme commune).

Une autre utilisation de la dénomination, dans l'éventualité où elle correspondrait à une utilisation abusive, est plus problématique dans la mesure il s'agit davantage de faire d'un mot une « étiquette » :

Annexe 4 : Verb.B1

158	Ens.	comment on pourrait l'appeler cette femme méchante comment on les appelle dans les contes est-ce qu'il y en a qui le savent
159	Jules	les sorcières
160	Ens.	non pas les sorcières
161	Basile	mais euh - je voudrais dire juste dans le livre que pour montrer que euh c'est une femme méchante elle dit <i>elle fût entraînée de force et battue sous l'œil de ses amis désolés</i>
162	Ens.	oui elle battait la petite fille -- alors ça on le reprendra tout à l'heure pour autre chose - toutes ces dames méchantes qu'y a dans les contes --- Marie
163	Marie et E(s)	les belles-mères <u>ah oui ah oui</u>
164	Ens.	alors les belles-mères d'accord
[l'enseignant écrit « belles-mères» au tableau]		
165		est-ce que vous connaissez un autre nom
166	E(s)	.....
167	él. ?	les grands-mères
168	Ens.	non -- y en a qui me l'ont déjà dit sur d'autres histoires
169	David	les marâtres
170	Ens.	très bien

Dans cet autre cas, l'identifiant-relation est le verbe pronominal *s'appeler*... autonome, voir section 3.2.5.

L'enseignant B en écartant la réponse « sorcières » attend le « mot juste » et ne fait pas cas du contenu des propositions des élèves (remarquons que la réponse « sorcières » n'est pas entièrement inadéquate : elle contient le sème /méchanceté/ qui répond partiellement à la demande de l'enseignant, de plus, les sorcières sont bien des « dames méchantes » dans les contes...), car ces dernières ne correspondent pas à la réponse attendue. On se trouve ici dans un cas d'essai-erreur qui montre bien que le travail sur le vocabulaire est un processus dynamique et soumis aux incidents.

Dans une autre configuration, il nous semble intéressant de noter que la demande de dénomination, initiée par l'enseignant (enseignant C), peut correspondre à une préoccupation de sa part, qui est celle de vérifier si ses élèves ont mémorisé un vocabulaire utilisé par ailleurs, comme en témoigne cet extrait d'autoconfrontation :

Annexe 20 : autoconf.C2

43	C :	là tu attends le mot euh tu as une raison particulière de l'attendre ou tu - c'est parce que c'est
44	Ens.	non je pense qu'on en a parlé c'est pour savoir ce qui était resté mais c'est juste en lien avec la leçon d'histoire après s'il n'était pas sorti ben je ne sais même plus s'il sort s'il n'était pas sorti ce n'est pas grave XXX quoi

qui correspond à l'extrait de corpus suivant :

Annexe 8 : Verb.C2

117	Ens.	non ça c'est autre chose -- comment on appellerait la statue en quelque sorte enfin pas vraiment une statue - qui sert à rendre hommage aux soldats qui sont morts - on avait vu hein je crois dans le cahier d'histoire
118	él ?	oui
119	Ens.	il me semble qu'on en a parlé non - est-ce que quelqu'un a le mot - non bon on verra s'il revient
120	él ?	ah si la statue de commémoration

121	Ens.	non bon on verra plus tard si on le retrouve - alors ce serait une statue mais elle est quand même bizarre cette statue
-----	------	--

L'enseignant procède pour ainsi dire à un « test » d'acquisition. Sa question est un moyen de contrôle pour voir si ses élèves ont mémorisé le syntagme *monument aux morts* rencontré par la classe dans un autre cadre disciplinaire (les linguistes parleraient du passage d'un vocabulaire dit « passif » que l'on comprend en contexte à un vocabulaire dit « actif » que l'on est capable de réutiliser dans des situations de production orales ou écrites). Ici, le transfert est transdisciplinaire : de la discipline « histoire » à la discipline « littérature ».

Dans les trois exemples que nous venons de présenter, mis à part le second, on remarque que la dénomination intervient après un apprentissage installé, comme test de mémorisation.

Mais ce n'est pas parce qu'il n'y a pas définition qu'il n'y a pas réflexion ou réflexivité sur la langue et donc posture métalinguistique. L'explicitation d'une lexie peut également se faire par le moyen de la reformulation et de la glose. C'est ce que nous allons voir à présent.

3.2.3. Des reformulations linguistiques fondées sur le principe d'équivalence

Nous convoquons pour cette partie É. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987) qui ont défini la reformulation sur la base d'une prédication sémantique d'identité repérable à partir de marqueurs linguistiques, C. Fuchs (1994) qui préfère soutenir le caractère pragmatique de la paraphrase relevant selon elle plus de la *parenté sémantique* que de l'*identité sémantique*. Nous parlerons également de C. Rossari (1994) qui caractérise la reformulation comme une opération de *rétrointerprétation* et distingue, tout comme a pu le faire E. Roulet (1987), la reformulation non paraphrastique de la reformulation paraphrastique. Nous ferons appel également à F. Grossmann (1997, 1998) qui introduit une nuance entre la paraphrase, qui est pour lui un moyen linguistique de contrôler la justesse et l'interprétation sémantiques, et la reformulation, qui peut avoir plusieurs fonctions : explicative et interprétative, argumentative, polémique et heuristique. Nos analyses seront ponctuées de points récapitulatifs terminologiques qui établiront des ponts

terminologiques entre différentes théories ou diront en quoi elles divergent sur des notions comme la paraphrase, la reformulation, la glose.

Reprenons à présent notre détour théorique pour distinguer la paraphrase de la reformulation. Si l'on se place du point de vue exclusif de la langue, la paraphrase est un type de reformulation, comme l'énonce *Le Grand dictionnaire Linguistique et Sciences du langage* (2007 : 343) qui la définit comme suit : « un énoncé A est dit *paraphrase* d'un énoncé B si A est la reformulation de B, tout en étant plus long et plus explicite que lui ». Elle serait ainsi, en langue, une reformulation basée sur un principe d'équivalence repérable par des éléments linguistiques dont la visée serait de « rendre explicite » quelque chose qui ne l'est pas. Dans cette définition, la paraphrase est donc considérée comme une « reformulation » qui a pour vocation de redire à l'identique les informations contenues dans l'énoncé reformulé. C. Fuchs (1982 : 7) réutilise cette association entre paraphraser et reformuler dans ce qui suit, tout en prenant le soin d'avancer qu'elle se base sur des représentations d'ordre commun :

« On a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une *paraphrase* (c'est l'auteur qui souligne) d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y *reformule le contenu* de X ; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de dire la même chose. »

C'est la position, nous l'avons dit précédemment, des linguistes É. Gülich et T. Kotschi (1987) qui ont posé comme principe fédérateur de toute reformulation, le « principe d'équivalence entre un énoncé-source X et un énoncé reformulateur » (1987 : 30). Ces derniers ont fait de la paraphrase une sous-catégorie de la reformulation (qui, elle, recouvre la paraphrase, le rephrasage et la correction) se déclinant elle-même en trois catégories : l'expansion (explication définitoire et exemplification), la réduction (dénomination et résumé) et la variation (qui n'est ni l'une ni l'autre).

On l'aura compris, selon leur perspective, la paraphrase et la reformulation renvoient à une équivalence sémantique. Leur critère, pour la paraphrase est la présence de marqueurs de reformulation paraphrastique, même si, comme a pu l'analyser C. Rossari (1997 : 14), « [...] bien qu'ils mettent l'accent sur l'importance d'un tel marqueur, ils acceptent le fait qu'il peut exister une relation de paraphrase sans marqueur ». Tandis que pour ces chercheurs, la reformulation est un phénomène langagier toujours fondé sur l'équivalence, qui peut se baser sur une paraphrase, mais qui a aussi d'autres flèches à son arc langagier.

Cependant, la paraphrase ne peut pas être uniquement entendue « dans ses manifestations formelles (les procédés de réorganisation-transformation d'une forme d'énoncé) », mais peut être également envisagée « dans la perspective de l'interprétation » (G. G. Bès, C. Fuchs, 1988 : 7). C'est la conception qu'en a eu C. Fuchs qui, on va le voir, a avancé que ce qui fait qu'il y a ou non paraphrase, c'est « le jugement d'identification » des locuteurs « lors d'une activité discursive en situation » (1994 : 130) car nombreux sont les exemples où, linguistiquement parlant, l'équivalence ne peut être établie par des critères formels. C'est ce que nous dit autrement A. Polguère (2004 : 121) :

« Le lien de paraphrase est [...] de nature complexe, même si sa perception par le locuteur se fait de manière instantanée. Il faut notamment distinguer la paraphrase exacte, finalement assez difficile à obtenir, et différentes variétés de paraphrases approximatives. »

L'interprétation des énoncés peut alors ne pas être partagée par tous, d'où l'existence d'un *seuil de distorsion* (Fuchs, 1994 : 29-33) qui n'existe pas en soi mais qui peut être identifié par les locuteurs en présence et être le moment où les différences de points de vue s'affirment. Désormais, et pour éviter toute confusion, nous parlerons de *paraphrase linguistique* pour faire référence aux théories linguistiques qui s'appuient sur une « une description régulière caractérisée formellement et contrôlée » (G.G. Bès, C. Fuchs, 1988 : 7) et de *jugement de paraphrase* pour faire référence à un fait de discours basé sur l'affirmation ou la recherche d'une ressemblance/équivalence sémantique. Nous allons revenir d'ailleurs un peu plus loin dans cette partie sur ce point.

Refermons cette parenthèse pour reprendre ce qui, dans les travaux d'É. Gülich et T. Kotschi, éclaire le fonctionnement linguistique de notre objet. Leurs travaux sont intéressants nous concernant car ils nous permettent d'appuyer nos analyses sur des marqueurs linguistiques qui signalent une posture métalinguistique et de décrire avec précision une partie des phénomènes langagiers présents dans les épisodes métalexicaux. Ainsi, nous retrouvons dans nos corpus des épisodes qui s'accordent pleinement avec leur catégorisation.

Nous pouvons par exemple relever des paraphrases basées sur l'*expansion* de type *explication définitoire* (Gülich, Kotschi, 1987 : 40) qui relèvent de la *glose de mot*, au sens donné par A. Steuckardt et A. Niklas-Salminen (2003 : 12) d'« une séquence discursive

[...] opér[ant] une explication de sens », comme ici dans l'intervention d'un élève au tour de parole 57 :

Annexe 5 : Verb.C1

56	Ens.	d'accord donc ça veut dire qu'elle part dans la forêt comme les autres personnages - et pourquoi les autres personnages partaient dans la forêt - qu'est-ce qu'on avait noté là-dessus - oui
57	él ?	c'est un endroit qui fait peur

Celui-ci définit la forêt comme « un endroit qui fait peur » (expansion) en utilisant le présentatif « c'est » suivi du déterminant « un » qui ajoute à l'expansion « un trait définitoire » (Gülich, Kotschi, 1987 : 40). Nous laissons de côté pour l'instant l'analyse de sa réplique en termes de réception pour y revenir plus tard (voir section 1.2.4).

De même, nous avons pu rencontrer, ce qui est plus rare parce que nécessitant l'utilisation d'un métalagage spécialisé, des paraphrases basées sur une *réduction* de type *dénomination* (voir section 3.2.2), comme dans l'exemple suivant où Antoine (tour de parole 33) convoque le terme « autobiographie » qui appartient au métalagage de la théorie littéraire, pour résumer les propos de Lucas (tour de parole 29) : « ce livre est l'histoire d'une écrivain... qui raconte sa vie » :

Annexe 3 : Verb.A1

29	Lucas	je pense que ce livre est l'histoire d'une écrivain qui est encore un une enfant et elle raconte dans ce livre sa vie
30	Ens.	alors - et elle raconte dans ce livre sa vie Antoine
31	Antoine	en fait la dame elle fait son autobio-
32	Ens.	fort
33	Antoine	pour nous la dame elle fait son autobiographie de quand elle était petite

On retrouve également des exemples de *rephrasage*, procédé qui se caractérise par « la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (Gülich, Kotschi, 1987 : 30) que nous analysons comme un moyen (ce n'est donc pas une simple répétition-copie)

souvent utilisé par les enseignants dans le pilotage (voir section 10.1) de leur séance, quand l'intervention d'un élève leur semble devoir être précisée, corrigée, réintroduite telle qu'elle pour relancer le débat, ou pour se mettre d'accord, comme ici, sur les mots de la réception d'un élève :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

33	Oscar	parce que c'était de leur temps
34	Ens.	parce que
35	Oscar	parce que c'est leur temps
36	Ens.	c'est leur temps
37	Oscar	y savent pas ce que c'est une télécommande - donc euh
38	Ens.	oui

L'enseignant, par le biais du rephrasage, conduit indirectement l'élève à expliquer ce qu'il entend par « c'était de leur temps » sans poser directement la question : qu'est-ce que tu veux dire quand... ? Le rephrasage s'inscrit ici, nous en émettons l'hypothèse, dans une stratégie de recherche d'efficacité en termes de fluidité de l'interaction pour ne pas interrompre le cours de la conversation tout en demandant une précision. Nous le considérons dans ce cadre précis comme un acte de langage spécifique du contexte didactique. D'ailleurs, il semble bien que l'élève ait compris ce que ce dernier sous-tend (dans sa fonction phatique : 'c'est bien continue !', dans sa fonction d'interrogation : 'que veux-tu dire ?' et dans sa fonction injonctive : 'développe !', 'continue !') puisqu'il s'explique immédiatement sur les mots qu'il a utilisés. Cette stratégie nous semble liée à la différence de statut maître/élève (souvenons-nous de la « communication inégale » de F. François) qui fait que l'enseignant, plus ou moins consciemment, sait que son rephrasage change le statut de l'énoncé précédent de l'élève.

Ailleurs, dans une démarche davantage spécifique à la lexicologie, le rephrasage nous est apparu comme un moyen pour amener les élèves à parcourir le champ sémantique d'une lexie : champ sémantique que nous n'utilisons pas dans le sens donné par A. Polguère de « regroupement de lexies dont les sens ont en commun une composante particulière » (Polguère, 2008 : 189) mais dans le sens de « structure sémantique interne propre » (Touratier, 2000/2005 : 28) à une unité lexicale, en l'occurrence « zapper » :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

204	él ?	<i>Zappe la guerre</i>
205	Ens.	<i>Zappe la guerre</i> - alors qu'est-ce que ça veut dire zapper
206	él ?	et ben changer
[l'enseignant écrit au tableau]		
207	Ens.	alors
208	él ?	oublier
209	Ens.	oublier - oui
210	él ?	casser
211	Ens.	casser
212	Oscar	zapper la guerre euh enfin c'est changer d'époque
213	Ens.	changer d'époque - alors vous allez - Oscar tu prends un dictionnaire Killian tu prends un dictionnaire Fany tu prends un dictionnaire et cherchez le mot zapper --- Oscar ils sont là sur la table - c'est bon

Mais au-delà de la constitution du champ sémantique, ce qu'il nous semble intéressant de faire ressortir ici, c'est ce que le rephrasage révèle. Il permet de pouvoir superposer les sens, au lieu de les sélectionner ou d'en exclure certains au profit d'un seul, et donc d'entrer dans la prolifération d'un texte qui exploite la polysémie. Nous reviendrons plus en détails sur cette dimension qui nous semble essentielle dans la section que nous avons consacrée aux modèles didactiques de la lecture littéraire (voir section 4.3.4.).

Enfin, il existe dans notre corpus des exemples de *correction* (même s'il nous semble difficile de dire que la correction est une reformulation si on pose, comme É. Gülich et T. Kotschi ont pu le faire, le « pareil » au centre de toute reformulation), que ces derniers envisagent comme « la substitution à un énoncé considéré comme fautif, d'un autre énoncé » (Gülich, Kotschi, 1987 : 30) :

Annexe 3 : Verb.A1

276	Eliott	à l'écrivain mais aussi comme ils étaient un peu dans un monde fantastique je pense
277	Ens.	merveilleux -- du conte

L'enseignant en substituant « merveilleux » à « fantastique » rectifie le propos de son élève pour éviter une erreur de genre textuel, sans pour autant revenir à ce moment-là sur le distinguo entre genre fantastique et genre merveilleux (ce qui sera fait ultérieurement dans la séance). Ici, la correction se fait donc par un remplacement de vocable. En ce sens, la correction est a minima un épisode métalexical selon notre définition, soit un développement interlocutif au cours duquel se joue une *négociation autour de choix lexicaux*, ceux du texte à lire comme ceux des lecteurs. Ainsi la correction est une reformulation non pas dans le sens d'une affirmation d'équivalence sémantique, mais au contraire dans une proposition d'ajustement, d'amélioration, à la recherche du « mot juste ». Ces opérations sont donc à lire dans le contexte didactique, où il s'agit bien d'apprendre à *bien choisir ses mots* pour apprendre à *penser juste*.

Ailleurs, ce même enseignant convoque explicitement la forme négative :

Annexe 6 : Verb.A2

63	Zuane	moi j'ai mis ils vont vérifier que les ennemis elles - y sont partis parce que euh on voit qu'ils euh qu'ils rentrent de la guerre blessés enfin alors je pense que
64	Ens.	pas que blessés hein mutilés il leur manque des membres

Il fait une glose de mot, (Steuckardt, Niklas-Salminen, 2003 : 12) sans marqueur explicite toutefois, où « mutilés » = « il leur manque des membres » selon un principe d'équivalence affiché. La visée semble ici de préciser le terme générique « *blessés* » employé par un de ses élèves pour marquer la gradation dans l'horreur. En utilisant « mutilés » l'enseignant insiste surtout sur le sème /privé de/ (d'un membre, d'un organe externe) qui est le « mot juste » pour qualifier l'état physique des soldats.

Toutefois, la catégorisation d'É. Gülich et T. Kotschi ne décrit que des propriétés générales, des structures formelles. Elles ne disent rien des fonctions particulières qu'assurent ces extraits qui viennent d'être présentés et qui correspondent à divers types de *préoccupations* (une des composantes de l'observatoire du cours d'action, voir section 4.4) des enseignants : reformuler pour expliquer ou définir, préciser des propos d'élèves ; corriger pour réparer une erreur, rephraser pour les amener à préciser leur pensée, pour retrouver les différentes significations d'un mot ou pour ne pas interrompre l'avancée de la discussion. Se déploie ainsi un sens sous le discours pour l'enseignant qui cherche à « contrôl[er] l'interprétation sémantique » (Volteau et Garcia-Debanc, 2008 : 193) de ses élèves, et à les guider dans leur réflexion sur la langue du texte à lire ou à ajuster leur propre discours de réception, tout en ayant à l'idée cette préoccupation que le « sens avance cahin caha » (Soulé, Bucheton, 2009b : 31). Se jouent donc, sous-jacentes aux conduites de définition et à l'opération de reformulation, à la fois la dynamique de ce que J. Authier-Revuz (1984) nomme l'« hétérogénéité montrée », et la dynamique des gestes professionnels de l'enseignant en position d'*ajustement* constant (Soulé, Bucheton, 2009b) dans l'interdiscours. On a accès à cette logique de l'action dans les entretiens d'autoconfrontation qui, sous l'action commentée donnent à entendre l'activité réelle des enseignants (voir section 4.4). Ainsi, dans l'extrait suivant, l'explication donnée par l'enseignant A au chercheur, donne à voir ce qui l'a motivé pour corriger d'emblée l'affirmation d'un de ses élèves. Il s'agit d'une préoccupation de *pilotage* (Soulé, Bucheton, 2009b ; voir section 10.1) qui vise une règle d'action que l'on pourrait décliner ainsi : « je corrige d'emblée pour ne pas que la situation m'échappe et que l'on avance dans la discussion » :

Annexe 18 : autoconf.A2

120	Ens.	le fantastique et euh leur dire est-ce que les morts qui sortent euh les morts-vivants c'est quoi pour vous mais bon Maxine j'ai pas bien euh
121	C :	oui
122	Ens.	saisi c'qu'elle dit euh
123	C :	elle dit que en fait ils sortent c'est c'est peut-être pas eux mais leurs esprits
124	Ens.	ah oui voilà alors là on partait dans des trucs j'ai dit oh là là on va arrêter cette histoire de c'est leurs esprits alors non euh

Nous devons reparler en détail de ce « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Soulé, Bucheton, *ibid.*) lorsque nous analyserons les séances de chacun des enseignants qui ont participé à notre recherche.

Mais reprenons. À ce stade de notre propos, il convient de faire remarquer que des exemples aussi canoniques que ceux cités ci-dessus ne sont pas si faciles à trouver. Très vite, on entre dans le complexe (dans l'enchaînement, l'entrecroisement des différentes actions langagières) et dans la complexité, car les frontières définitoires des phénomènes linguistiques décrits par E. Gülich et T. Kotschi s'en trouvent souvent ébranlées. C'est sur ce dernier point que nous allons insister à présent.

3.2.4. Problèmes de classification et de définition : contours interrogés et procédures mixtes

Dans le premier exemple nous avons choisi d'exposer une réplique d'enseignant qui consiste en l'explication de la locution figée « orée du bois ». Nous y voyons une attitude mixte de glose (« ça veut dire ») et de reformulation non paraphrastique (« à l'orée du bois à la sortie du bois ») que nous allons discuter à présent :

Annexe 3 : Verb.A1

301	Ens.	à l'orée du bois ça veut dire qu'elle a traversé le bois hein elle est presque sortie du bois là - à l'orée du bois à la sortie du bois elle aperçoit une maison -- euh Mathilde
-----	------	--

Le premier problème porte selon nous sur le nombre de reformulations : y a-t-il deux reformulations ou une double reformulation basée sur deux procédés linguistiques différents ? Nous répondrons que tout dépend du point de vue que l'on adopte : linguistique (deux reformulations) ou pragmatique (une reformulation) à visée de précision de l'information. Pour l'heure, notre analyse s'attache à voir ce qui entre facilement dans la catégorisation établie par E. Gülich et T. Kotschi, ou ce qui s'en écarte.

La première partie de la réplique : « à l'orée du bois ça veut dire qu'elle a traversé le bois hein elle est presque sortie du bois là » est une explication de sens qui correspond dans la

terminologie de É. Gülich et T. Kotschi à une paraphrase basée sur l'expansion (« [...] *qu'elle a traversé le bois hein elle est presque sortie du bois là* ») de type *explication définitoire* (1987 : 40) repérable par l'utilisation du marqueur « *ça veut dire* ». On peut également parler de *glose de mot* (Steuckardt, Niklas-Salminen, 2003) comme dans l'exemple précédent. Jusque-là, linguistiquement parlant, la glose ou explication définitoire, est parfaitement identifiable. Mais que faire de « à l'orée du bois à la sortie du bois » ? Si l'on pose que la paraphrase, c'est bien un « redire autrement » pour signifier une même idée, alors il nous semble qu'ici on peut tout à fait parler de paraphrase, où la variation de sens, une « modulation » selon les termes de C. Fuchs (1994 : 130), se réalise dans la proposition d'un parasyonyme. Nous n'utilisons donc pas ici variation dans le sens donné par E. Gülich et T. Kotschi d'un énoncé ne comportant aucun trait définitoire et qui ne soit ni une paraphrase basée sur la réduction, ni une paraphrase basée sur l'expansion. Nous l'utilisons plutôt dans le sens d'un apport de sens que l'on pourrait rapprocher de la « glose de spécification de sens » (Julia, 2001). Il ne s'agit pas ici d'une paraphrase linguistique mais d'une reformulation non paraphrastique (absence de marqueur) pourtant basée a priori sur un prédication d'identité (Gülich, Kotschi, 1983). L'enseignant propose ainsi un équivalent sémantique plus courant dans un but d'éclaircissement. Pour sortir de ces considérations théoriques divergentes, nous choisissons de nommer le phénomène que nous présentons *réitération de sens partielle parasyonymique à visée explicative* afin de marquer l'usage linguistique d'une manipulation de langue et l'usage par un énonciateur d'un parti-pris définitionnel.

Ailleurs, certains des procédés linguistiques dont nous venons de parler se trouvent en présence dans un même épisode (on se situe donc là dans le complexe) à l'image de cet extrait où, après un premier rephrasage de l'enseignant (tour de parole 186), pour signifier l'erreur de langage de Basile (« *défendre la guerre* »), survient la correction d'un élève qui substitue au tour de parole 187 « empêcher la guerre » à « *défendre la guerre* », et puis, à nouveau un rephrasage utilisé par l'adulte pour poser implicitement un désaccord sur l'usage du vocable *avertir* :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

185	Basile	donc ça - donc ça lui dit un peu qu'il doit défendre la guerre pour pas que ça se reproduise
186	Ens.	il doit défendre la guerre
187	él ?	empêcher
188	Basile	il doit euh
189	Ens.	alors j'ai entendu le mot mais mais on laisse chercher Basile
190	Basile	euh
191	Ens.	Bastien
192	Bastien	décider de la paix
193	Ens.	oui non mais d'accord mais qui est-ce qui a dit tout à l'heure à la place de défendre il doit pas défendre la guerre il doit
194	él ?	empêcher
195	Ens.	empêcher hein - la combattre
196	Basile	donc euh empêcher la guerre pour que euh
197	Ens.	donc quand on sait justement ce qui s'est - quand on connaît euh - l'histoire et quand on sait comment se sont déroulés certains événements ça sert à quoi de le savoir pour plus tard
198	él ?	pour l'avertir
199	Ens.	pour
200	él ?	pour l'avertir
201	Ens.	pour l'avertir et
202	él ?	ben surtout pour pas qu'il y ait de nouvelle guerre

Mais que faire alors de l'expression de Bastien (« *décider de la paix* ») qui semble être utilisée comme synonyme d'« *empêcher la guerre* » et qui revient sans doute dans l'esprit de l'élève à dire « pareil » que l'élément reformulé ? Or, ce « redire autrement » n'apparaît dans la classification d'É. Gülich et T. Kotschi, car on ne relève aucun marqueur explicite de reformulation, de paraphrase ou de correction, toutes fondées rappelons-le sur le principe d'équivalence. Cette activité langagière se trouve à la marge de leur catégorisation car la proposition de l'élève, basée sur l'antonymie guerre/paix et sur l'« opposition contrastive » (Polguère, 2008/2013 : 153) empêcher/décider, est utilisée paradoxalement pour signifier l'identité sémantique. On pourrait parler dans ce cas de

substitution contrastive à visée synonymique. Elle correspond à la modification d'un contenu sémantique globalisé, ici : /défendre la guerre/ → /empêcher la guerre/ → /décider de la paix/ vs /faire la paix/ et le processus qu'elle engage ne relève pas d'une reformulation basée sur la stricte identité linguistique. C'est ici que nous faisons intervenir C. Fuchs, qui souligne, dans l'introduction de son ouvrage *Paraphrase et énonciation* (1994) que la seule définition linguistique de la paraphrase « se révèle **réductrice** [c'est l'auteur qui souligne] à bien des égards » et réfute le postulat d'identité entre l'élément de départ et sa reformulation :

« [...] ramener le phénomène paraphrastique à l'équivalence sémantique entre phrases revient en effet à le couper non seulement de la dimension discursive de l'activité de reformulation, mais aussi des facteurs de **variabilité** et de **déformabilité** [idem] inhérents au fonctionnement sémantique des énoncés, au sein même de la langue. »

Ce faisant, nous dit-elle, « l'établissement de la relation de paraphrase passe par l'**interprétation** des énoncés en jeu, afin d'évaluer leur **parenté sémantique** [c'est toujours l'auteur qui souligne] » (Fuchs, 1994 : 129). Cependant, ce qui est pragmatiquement significatif dans un tel échange, c'est moins la parenté sémantique au sens de l'identité, de la redite, que l'ouverture et le réajustement que permet la reformulation, la part de variation et d'écart.

On passe en effet d'une description de la paraphrase comme équivalence sémantique à une description des *fonctions exploratoires* de la paraphrase, qui nous intéressent au premier chef dans une situation didactique : paraphraser, ce ne serait pas seulement dire la même chose en d'autres mots, ce serait « discu[ter] d'idées » (Daunay, 2002 : 97) en passant par des essais de formulation. Il nous semble que la reformulation que nous venons d'analyser illustre bien le fait que la reformulation est un « vouloir dire » (Daunay, *ibid* : 114), une activité langagière « résultant d'un travail dynamique sur les significations des énoncés » (Fuchs, 1994 : 129). Cette conception de la paraphrase revient à donner un sens à tout un éventail langagier du contenu des reformulations que le principe d'équivalence stricte ne peut prendre en compte. Tout locuteur, en effet, qu'il soit jeune enfant ou adulte, est sujet de langage. Ainsi, dans les reformulations opérées par la communauté de lecteurs autour d'un texte en situation de lecture littéraire, transparaissent commentaires, opinions, intentionnalité argumentative qui nécessite d'aller au-delà du prédicat d'identité sémantique. Il s'agit à la fois de s'accorder sur le sens, mais aussi de le *dire dans ses*

propres mots, pour faire valider la saisie de son contenu : « ce que nous voulons dire, c'est CELA, sommes-nous d'accord ? »

Ces différentes visées ont bien été mises en valeur par F. Grossmann, comme nous l'avons dit au début de cette section.

Mais poursuivons dans ce sens pour montrer, toujours en nous appuyant sur la conception de C. Fuchs d'une parenté sémantique, que la reformulation peut s'effectuer sans marque linguistique. Que faire en effet de ces reformulations en l'absence de marqueur ? Ainsi, dans l'épisode suivant, on pourrait par exemple très bien imaginer la présence d'un « parce que » (en théorie, marqueur d'argumentation) qui équivaldrait, s'il était utilisé au début du tour de parole 307, à l'expression un « ça veut dire que » marqueur d'« explication définitoire », pour rester dans la terminologie d'É. Gülich et T. Kotschi, ou de glose selon la terminologie d'A. Steuckardt et d'A. Niklas-Salminen :

Annexe 5 : Verb.C1

305	él. ?	moi je dis que ses copains l'écureuil et le lapin c'est des traîtres
306	Ens.	des traîtres pourquoi
307	él. ?	y sont pas venus l'aider alors que là on dirait qu'elle XX

Pour nous, l'absence de marqueur linguistique n'empêche pas la paraphrase de type explication définitoire, car nous considérons qu'il y a présence implicite d'un marqueur de glose qui pourrait être « ça veut dire » (même si sans doute l'utilisation du « pourquoi » par le maître au tour de parole 306 aurait tendance à induire davantage un « parce que » de la part de l'élève). En outre, un *traître* n'est-t-il pas selon le *CNRTL*, « celui, celle qui trahit, qui se rend coupable d'une trahison » ou « une personne (le sème /humain/ se trouve réalisé ici à travers l'anthropomorphisme) qui agit avec perfidie, qui est susceptible de nuire d'une manière hypocrite » ou encore « personne infidèle en amour (ici en amitié) ». Les personnages animaux sont-ils des traîtres infidèles ou perfides, sont-ce seulement des lâches qui se défilent ? Que nous dit donc la glose de cet élève locuteur ? Faut-il y voir une relation avec l'utilisation abusive de « traître » employée à tout va dans la cour de cette école en zone d'éducation prioritaire (nous parlerons plus loin d'entour sociologique) ? Quelle qu'en soit l'hypothèse, il s'agit bien là pour nous d'une reformulation appropriative qui permet « d'entrevoir [pour chacun] sa conception du signe » ou « de saisir sa façon d'en jouer » à l'image de cet enseignant qui, relevant une parole d'élève désignant les

animaux de l'histoire comme « petits » (de petite taille), lui rétorque : « tu crois pas si bien dire » joue sur la polysémie du lexème *petit* (= lâches) :

155	él ?	ben parce que - ben euh ils sont petits
156	Ens.	ouais parce qu'ils sont petits avec elle - tu crois pas si bien dire - ouais Yana

« mais aussi de pénétrer dans son univers lexical propre » (Steuckardt, Niklas-Salminen, 2003 : 5) parfois énigmatique :

330	él. ?	moi je voulais dire qu'en fait ils ont l'air désolés mais après ça m'étonnerait qu'ils soient désolés comment - ils sont trop petits pour être désolés
-----	-------	--

Que faire enfin de ces épisodes où la frontière entre glose, définition et reformulation se trouve selon nous fragilisée si l'on s'en tient à la catégorisation opérée par les deux linguistes. Considérons cet extrait dont l'UL discutée est *gueule cassée* :

Annexe 6 : Verb.A2

164	Ens.	ce terme de gueule cassée - pourquoi les soldats qui ont fait la première guerre mondiale on les appelait les gueules cassées - euh jeune fille que je n'ai pas entendue Enola
165	Enola	ben c'est parce que
166	Ens.	fort
167	Enola	ben c'est parce que y z'ont été abîmés pendant la guerre et y sont
168	Ens.	ils ont été abîmés
169	Enola	y z'ont été blessés
170	Ens.	ils ont été abîmés moi je te dis gueules cassées euh Kiarance
171	Kiarance	et ben parce que la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre
172	Ens.	il est parti à cause de quoi Kiarance
173	Kiarance	euh aussi XXX

174	Ens.	les obus hum donc oui euh Dimitri
175	Dimitri	ils ont peut-être aussi un œil euh
176	Ens.	ah ils ont la gueule abîmée ils ont la gueule cassée à cause des obus - Zuane
177	Zuane	aussi c'est parce que beaucoup se sont battus donc euh ils sont ils sont amochés alors
178	Ens.	ils sont amochés
179	él. ?	ils ont été défigurés
180	Ens.	ils ont été défigurés gueules cassées défigurées -- oui
181	Valentin	je vois aussi que y en a ils ont perdu euh la moitié de leurs bras
182	Ens.	oui
183	Valentin	y z'ont y s'ont per- y z'ont perdu la moitié de leur côté
184	Ens.	ah oui eux ils sont bien mutilés ils sont bien abîmés hein les bras la poitrine ils sont morts tout-à-fait et on le voit bien sur les images ils sont très rouges

Voici les différents actes de paroles que l'on peut trouver dans cet épisode et notre interprétation de certains de ces phénomènes langagiers qui sont pour nous pour le moins problématiques. Nous choisissons deux mises en relief : la première relève de la réorganisation spatiale de l'épisode pour montrer son paradigme désignationnel (qui sera analysé plus précisément dans la section 7.3.2) ; la seconde, typographique, pour signaler au lecteur dans le tableau suivant la réorganisation spatiale de l'extrait, les éléments linguistiques sur lesquels portent nos analyses :

Gueules cassées

y ont été abîmés pendant la guerre

ils ont été abîmés (rephrasage de l'enseignant)

y z'ont été blessés

ils ont été abîmés moi je te dis gueules cassées

et ben parce que la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre

il est parti à cause
de quoi
les obus

ah ils ont la gueule abîmée ils ont la gueule cassée à cause des obus
aussi c'est parce que beaucoup se sont battus donc euh ils sont ils
sont amochés alors

ils sont amochés (rephrasage de l'enseignant)

ils ont été défigurés

ils ont été défigurés gueules cassées défigurées -- oui

Él.	La présence de la copule « c'est » en début de propos tend à annoncer un énoncé définitoire du type {...} c'est {...}, mais la présence du marqueur « parce que », en théorie un marqueur argumentatif, est problématique. Selon nous, il ne s'agit pas d'une définition naturelle (linguistiquement marquée) mais d'une reformulation à visée explicative (intention pragmatique). Nous choisissons une dénomination intermédiaire : « reformulation glosante », en notant toutefois que le marqueur « parce que » est sans doute appelé par la structure binaire <pourquoi/parce que> et qu'il n'est utilisé par l'élève comme marqueur d'argumentation mais répond au principe de pertinence conversationnel qui veut que l'utilisation par l'enseignant d'un « pourquoi » appelle un « parce que ». Par ailleurs, notons que l'éventail des marqueurs de reformulation n'est pas aussi étendu chez un élève de cycle trois que chez un adulte.	c'est parce que y z'ont été abîmés pendant la guerre
Él.	Rephrasage partiel (donc reformulation) avec variation paradigmatique? Paraphrase par substitution synonymique (Martin, 1976 : 87) ? Glose implicite avec substitution d'un parasynonyme ? Correction ? En émettant l'hypothèse que le parasynonyme « blessés » est utilisé dans une volonté de modifier la parole de l'interlocuteur précédent, nous choisissons de nommer ce phénomène : « réparation à visée explicative implicite ».	y z'ont été blessés

Él.	Là, l'analyse est plus aisée : selon É. Gülich et T. Kotschi (1987) il s'agit d'une sous catégorie de paraphrase : une « explication définitoire », sous la forme d'une « expansion » (Gülich, Kotschi, 1987 : 40).	la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre
Ens	<i>Reformulation glosante à visée explicative</i> avec reprise d'un vocable utilisé par un élève : « abîmés/gueule abîmée » et contextualisation : « à cause de ». La deuxième partie de l'intervention est un étayage : une « reformulation à visée récapitulative ».	ah ils ont la gueule abîmée ils ont la gueule cassée à cause des obus
Él.	Selon É. Gülich et T. Kotschi (1987) il peut s'agir d'une « dénomination » puisqu'il y a réduction de l'énoncé précédent. On pourrait tout aussi bien y voir une « réparation à visée explicative implicite » relative aux tours de parole précédant celui de l'enseignant.	ils sont amochés
Él.	<i>Reformulation glosante à visée explicative</i> par substitution paradigmatique de « amochés ».	ils ont été défigurés

L'interprétation des énoncés de cet épisode métadiscursif d'élucidation du sens n'a pas été sans poser de difficultés. Premièrement parce que les frontières sont poreuses entre reformulation et glose. Ensuite, parce les phénomènes en jeu relèvent de la « dialectique reproduction/altération » énoncée par C. Fuchs (1994 : 20-21), au fondement de ce qu'elle nomme la « plurivocité », selon une logique implicite. Plutôt que d'altération, nous préférons parler d'ajustement et plutôt que de plurivocité, nous préférons parler d'unification plurielle, mais quoiqu'il en soit on voit bien que les variations langagières opérées plus haut sont étroitement liées au concept de *rétrointerprétation* de C. Rossari qui s'appuie notamment sur les apports de C. Fuchs :

« [La fonction interactive de reformulation] est caractérisé[e] par une opération de changement de perspective énonciative émanant d'une rétrointerprétation du mouvement discursif antécédent : le locuteur, suite à une première formulation donnée comme autonome et donc formant un premier mouvement discursif, en ajoute une seconde qui vient englober la première en la subordonnant rétroactivement » (Rossari, 1994 : 9).

Les élèves réagissent à une parole première pour la préciser, voire pour la corriger, mais aussi pour manifester leur appropriation : n'oublions pas qu'ils sont en contexte

d'enseignement, et que le contrat didactique implique à la fois de s'engager dans l'activité, et de manifester des signes d'une attitude exploratrice.

Mais on se rapproche plus ici du concept de *réparation* qui prend son origine dans les travaux anglo-saxons, comme le signale C. Norén (1999), où *repair* désigne l'activité de maintenance de la qualité de la communication et peut englober à la fois la correction de É. Güllich et T. Kotschi et la « modulation » dirait A. Culioli (1990/2000 : 17) sémantico-pragmatique d'un « sujet énonciateur-locuteur » (Culioli 1990/2000 : 141) :

« Dans le cadre de l'analyse conversationnelle, issue de l'approche ethnométhodologique, plusieurs réflexions ont été faites au sujet des réparations, catégorie dans laquelle se range la reformulation. Le terme réparation couvre un domaine plus vaste, puisqu'il englobe aussi bien la variation sémantico-pragmatique que la *correction* [de Güllich et Kotschi] » (Norén, 1999 : 31).

Plus largement encore (au niveau macro-structurel de la conversation), on peut rejoindre les concepts de *diaphonie* et de *complétude* d'E. Roulet. Diaphonie car :

« [...] dans une structure diaphonique, l'énonciateur [...] commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci » [cité par C. Norén (1999 : *ibid.*)].

Et complétude à un double niveau : interactive, d'abord, où l'on observe un certain nombre de « procédés d'ajustement » (Roulet, 1986 : 190) dans la structure hiérarchique et fonctionnelle de la conversation, et interactionnelle ensuite qui ajoute à la première « la contrainte du double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange » (Roulet, 1986 : 190).

Nous insisterons cependant sur le fait qu'il ne s'agit pas cependant dans notre corpus d'une conversation générique, mais d'une conversation à visée didactique inscrite dans un cadre disciplinaire scolaire : pour les élèves, il s'agit d'*apprendre en parlant*, en *faisant des essais de parole* ; pour l'enseignant, il s'agit de lancer, de faire circuler puis de valider ces essais de parole qui sont autant d'*essais de pensée*. On comprendra dès lors que ce qui nous intéresse dans ces concepts, c'est la construction collective et ajustée du sens, fondée sur les processus de réinterprétation (réajuster, s'approprier le sens d'un autre, ou s'en écarter etc.) et de complétude (compléter un sens). Une autre manière d'éclairer ces phénomènes complexes et subtils de diaphonie est de les rapprocher du concept de *zone proximale de développement* à la Vygotski : on pourrait considérer que dans ces équilibres entre les discours apportés, les discours repris et les discours explorés, on a les traces verbales du co-développement et de son étayage (Bernié, Brossard, 2013 ; Mercer, 2013).

Quoi qu'il en soit, il ne faut pas perdre de vue que ces analyses se situent dans une perspective de construction d'un modèle de l'activité métalexicale à visée de formation d'enseignants, et que les conversations analysées sont fortement spécifiées par la problématique du *faire apprendre*.

On pourrait également convoquer le concept de *mouvement discursif conjoint* de Th. Jeanneret (1988, 1999) qui désigne ainsi une des formes de l'« articulation intra-intervention » (1999 : 124) configurant selon elle la coénonciation. Elle analyse deux orientations possibles : « soit l'interlocuteur juge l'intervention complète et il produit à son tour une intervention qui ne sera structurellement ni subordonnée ni subordonnante par rapport à l'intervention précédente » (1999 : 124) soit, et c'est ce qui nous occupe plus haut, « l'interlocuteur juge l'intervention *incomplète* [c'est nous qui soulignons] et il produit un énoncé destiné à la compléter » (1999 : 125). Dans ce cas, le locuteur peut produire « un constituant subordonné et provoquer ainsi l'intégration de l'intervention et de ce constituant en mouvement discursif conjoint » ou « réinterpréter l'intervention incomplète » (1999 : 125).

On pourrait enfin se rapporter à la notion plus large d'*ajustement* d'A. Culioli qui suppose aussi une co-construction du sens entre interlocuteurs. Pour lui, l'ajustement procède d'un mouvement ternaire de bascule entre « construction », « déconstruction » et « reconstruction » (Culioli, 2002/2009 : 187) :

« La notion d'ajustement est fondée elle-même sur la conception qu'il n'y a pas des énoncés tout prêts [...] mais des énoncés *produits* [c'est l'auteur qui souligne] par un sujet, de telle manière que autrui va lui-même reconstruire à partir des marqueurs des représentations. Entre cette construction et cette reconstruction, nous allons donc avoir un ajustement. Et ce n'est pas un ajustement comme dans un meuble que vous montez en kit, avec des entailles toutes prêtes par rapport à une languette toute prête, sans qu'il n'y ait rien à faire pour que ça coïncide. Dans l'ajustement au contraire, celui qui va recevoir l'énoncé, le reconnaître, il le déconstruit pour le reconstruire. Et il va partir d'un agencement de marqueurs pour *reconstruire* [même remarque que supra] une valeur à l'énoncé » (Culioli, *op.cit* : 187).

Cet ajustement peut toujours selon A. Culioli aboutir à des malentendus. Cela participe du jeu mécanique, au sens d'espace optimal d'articulation entre des pièces langagières qui, si l'on suit A. Culioli, n'est pas un défaut de l'interaction, mais justement ce qui en fait la dynamique. Et cela est d'autant plus important en contexte didactique, car c'est le jeu qui

impose et accomplit les apprentissages : c'est là qu'intervient le maître qui recentre, dissipe les méprises, reformule un propos pour plus de clarté, etc. Cet ajustement est précisément ce qui est au cœur de l'étayage selon J. Bruner (1966/1983).

Pour dépasser les clivages terminologiques et les divers points de vue théoriques qui peuvent se rejoindre, ou tout du moins être mis en relation, nous venons de le voir, nous proposons de rapprocher cet enchaînement de répliques de la *métabole* rhétorique qui est un « procédé qui consiste à accumuler des expressions synonymes pour exprimer une idée ou décrire un objet avec une précision accrue » (CNRTL). Cette expression a l'avantage de prendre en compte l'idée d'une unité discursive constituée par plusieurs interlocutions, et de substituer les notions d'incomplétude ou d'erreur (qui entraîne réparation) par celle de précision (qui peut les englober mais accueillir par exemple aussi clarifier, spécifier, requalifier, etc.), le tout, dans une construction collective d'élucidation du sens (faire sien le sens, en fonction de ses pairs et de la parole du maître).

Pour nous, les derniers extraits de corpus que nous avons sélectionnés et présentés sont problématiques à plusieurs égards. En premier lieu, parce qu'ils ne correspondent pas trait pour trait au modèle proposé par É. Gülich et T. Kotschi qui, aussi précis soit-il, ne permet pas pour autant de décrire tous les observables. Deuxièmement, car ces reformulations, loin d'être fondées sur un principe d'identité – elles ne sont pas « interchangeable[s] » dirait A. Culioli (1990/2000 : 15) – actualisent une posture métalinguistique de l'ordre d'une « subjectivation » (que nous n'utilisons pas dans son sens psychanalytique de rappel à la conscience d'événements enfouis). Subjectivation qui se rapporte dans notre esprit à l'intervention d'une parole singulière qui interagit avec d'autres paroles singulières pour fonder dans la « *relation de communauté-différence* » un discours collectif de réception comme « base de la relation d'interprétation » (François, 1999 : 39). On est au-delà d'un modèle positiviste de la communication qui supposerait que les « contenus » sont des objets délimités qui circulent indépendamment des acteurs et des situations, avec plus ou moins d'efficacité, et que pourraient exister des communications idéales sans perte ni erreur. Comme le dit A. Culioli, nous sommes dans un espace de négociations et d'ajustements permanents, sans assurance d'une intercompréhension transparente.

Ainsi, le principe d'équivalence prôné par É. Gülich et T. Kotschi, se révèle être pour nous une fenêtre trop étroite pour avoir une vue représentative de la variété des actes de langage contenus dans les épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens qui nous occupent.

C'est pour cette raison que nous avons rejoint C. Fuchs et son concept de parenté sémantique, C. Rossari et son concept de rétrointerprétation qui se placent dans une perspective discursive et pragmatique.

Un autre phénomène linguistico-discursif apparaît dans l'épisode métadiscursif qui concerne cette fois-ci le dédoublement énonciatif.

Il s'agit du phénomène de l'autonymie dont on va voir qu'il a pu être théoriquement traité dans une perspective sémiotique (c'est le parti-pris de J. Rey-Debove, 1978/1997) ou dans une perspective énonciative (c'est le parti-pris de J. Authier-Revuz, 1995).

Pour introduire cette section on dira avec J. Authier-Revuz (2002b) que l'autonymie désigne la capacité pour tout élément du lexique à se désigner lui-même :

« Dans toute réflexivité autonymique, il y a un signe qui s'impose comme objet, propulsé sur le devant de la scène comme "personnage" auquel le dire fait référence, sortant par là de son rôle de rouage ordinaire de la machinerie du dire, voué à l'effacement dans l'accomplissement de sa fonction ordinaire de médiation. »

3.2.5. Métalangage spontané et phénomène de l'autonymie

Quand on parle de métalangage, on peut renvoyer donc, comme nous l'avons dit au début de la section 2.2.1:

- soit à l'usage par un locuteur d'une métalangue spécialisée, donc à l'usage comme le dirait J. Rey-Debove, de *mots métalinguistiques* spécifiques (des classificateurs : *mot*, *phrase*, *nom*, *verbe*, des présentatifs : *c'est...*, des verbes métalinguistiques plus spécifiques : *vouloir dire*, *s'appeler...* etc.) qui « débouchent sur les terminologies scientifiques » (Rey-Debove, 1985 : 27) dans « le système métalinguistique codé » qu'est la langue (Rey-Debove, 1978/1997 : 22) ;

- soit au recours par le locuteur à un métalangage naturel dans lequel on retrouve des *signes autonomes* qui, comme leur nom l'indique, ont la propriété de se nommer eux-mêmes : « prenez un signe, parlez-en et vous aurez un autonome » disait J. Rey-Debove (1978/1997 : 144).

Ce sont ces « deux ensembles sémantiquement apparentés, mais linguistiquement tout à fait distincts » qui constituent, toujours selon J. Rey-Debove « la composante lexicale métalinguistique » (1985 : 27) constitutive du fait autonymique.

L'approche de J. Rey-Debove a inauguré la réflexion linguistique sur l'autonymie. Tout en sachant que « la saisie de la fonction métalinguistique se fait en discours » (Rey-Debove, 1997 : 20), cette dernière s'est centrée davantage sur l'explication linguistique de ce phénomène. Pour distinguer le discours ordinaire du discours métalinguistique, elle a introduit une somme de rapports. Dans le métalangage le rapport est double et l'autonymie relève de ce rapport double.

L'autonymie est donc cette propriété qui fait qu'un nom, un adjectif, un verbe, un adverbe, un groupe de mots, un préfixe... peut être « cité en tant que réalité linguistique » (*Grammaire méthodique du français* : 309). Autrement dit, le contenu autonome est déjà un *signe* (J. Authier-Revuz parle dans ce cas d'*opacification* du dire). J. Rey-Debove avance qu'il concerne le rapport double suivant E(E(C)) dans lequel le « signifié d'un signe qui renvoie au langage » (*ibid.* : 22). On peut utiliser dans ce cas comme synonyme du terme d'autonyme, l'expression « signe 'en mention' » puisque ce signe « est un signe sémiotiquement complexe dont le plan du signifié est lui-même un signe » (Authier-Revuz, *ibid.*)

En voici quelques exemples extraits de notre corpus. Le premier concerne l'utilisation par l'enseignant d'un vocabulaire grammatical (« *adjectifs* ») :

Annexe 5 : Verb.C1

194	Ens.	<i>horrible</i> - on pourrait regarder -- on le fera plus tard mais - les adjectifs qui sont utilisés - avec cette dame qui s'occupe d'elle - cette fois elle est <i>horrible</i> -- et si cruelle tu l'as dit tout à l'heure c'est peut-être aussi parce que quelques images auparavant - on nous a dit que la femme <i>cruelle</i> avait fait différentes choses donc c'est pas pour rien qu'on sait qu'elle est <i>cruelle</i> -- oui Sam
-----	------	--

Un autre exemple est intéressant parce qu'il reprend une définition recherchée par un élève dans un dictionnaire et se rapporte donc à une énonciation écrite imbriquée dans l'énonciation orale :

Annexe 7 (séance 1) : Verb.B2

40	Ens.	shrapnel alors vas-y
41	Margot	euh c'est le nom désignant l'objet à balles

Ailleurs, on peut aussi voir que référence (« *zappe ça veut dire oubliée* » au tour de parole 20) et autonymie (« *c'est un mot [...]* ») sont associées dans l'échange autour de l'UL *zapper* :

Annexe 8 : Verb.C2

19	Ens.	d'accord - euh zappe pour vous c'est plutôt ancien plutôt récent plutôt moderne plutôt
20	él ?	c'est un mot un mot normal ben là euh zappe ça veut dire oubliée
21	Ens.	oui d'accord on a bien compris ce que ça veut dire mais est-ce que c'est un mot plutôt ancien plutôt récent
22	él ?	c'est un mot moderne et plutôt familier
23	Ens.	plutôt familier et plutôt moderne d'accord ben on va voir si avec le titre avec la couverture pour commencer si on peut penser à des choses différentes

Mais l'autonymie peut ne pas être uniquement considérée dans sa dimension métalexicale et être traitée alors dans sa dimension méta-énonciative. C'est là l'apport de la réflexion de J. Authier-Revuz. Elle se caractérise alors par des usages qui correspondent à « un usage métadiscursif, où les autonymes désignent des segments d'un discours » (*Grammaire méthodique du français* : 921) repris par un locuteur. C'est le cas dans ces discours rapportés indirects qui expriment le point de vue des locuteurs qui expliquent les unités lexicales *absolument* :

Annexe 5 : Verb.C1

63	Wassim	elle elle avait dit qu'elle avait absolument besoin d'herbes
----	--------	--

[...]

75	él. ?	pour montrer eh ben que elle lui montre que - elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute
76	Ens.	d'accord elle en a <i>absolument</i> besoin mais en plus la façon que ça a d'être écrit - pourquoi c'est écrit comme ça - séparé - avec des guillemets

Et *soi-disant* :

71	Chahinez	moi je pense pareil que Wassim sauf qu'au départ y a écrit <i>soi-disant</i> - là ça moi je dis que c'est pas pour pour euh la dame elle l'a pas envoyée pour euh pour chercher l'herbe c'est juste qu'elle voulait la rejeter parce qu'elle en avait marre et la petite fille aussi
72	Ens.	d'accord tout le monde l'a vu ce <i>soi-disant</i>
73	E(s).	oui
74	Ens.	hein - il est pas venu pour rien si y a marqué <i>soi-disant</i> - c'est peut-être pas pour de bon que la la méchante femme que la cruelle femme a besoin de l'herbe - pourquoi absolument c'est écrit comme ça - est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est que cet <i>absolument</i> - oui
75	él. ?	pour montrer eh ben que elle lui montre que - elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute
76	Ens.	d'accord elle en a <i>absolument</i> besoin mais en plus la façon que ça a d'être écrit - pourquoi c'est écrit comme ça - séparé - avec des guillemets

Alors qu'à l'écrit, il existe des « désambiguïsateurs » pour reprendre le néologisme de J. Rey-Debove (italiques ou guillemets), à l'oral, il faut aller chercher du côté des

pauses et de l'intonation. Dans les extraits suivants, hormis le fait que le signe autonome est mis en scène par les propos suivants de l'enseignant : « *tout le monde l'a vu ce soi-disant* » (tour de parole 72) et « *pourquoi c'est écrit comme ça - séparé - avec des guillemets* » (tour de parole 76), l'enseignant marque bien une pause prosodique pour mettre en valeur ces signes linguistiques. Nous avons usé ici de l'italique pour signifier l'usage en mention de la lexie. Dans le texte original, la convention typographique choisie est celle des guillemets.

Il s'agit dans ces deux cas d'*hétérogénéité montrée* dans le mouvement du dire des locuteurs, suivant la conceptualisation de J. Authier-Revuz. Ce qui est intéressant pour notre réflexion c'est que les élèves effectuent là un commentaire explicatif des propos déjà rapportés dans le texte de la marâtre, propos dont l'unité lexicale autonome est centrale. J. Authier-Revuz parle de *modalisation autonymique*, qui est un « cas limite » pour les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* (1994/2014 : 921) et se réalise chaque fois qu'un locuteur commente son propre dire en train de se faire ou celui de quelqu'un d'autre. Ce dernier effectuant ainsi une « boucle méta-énonciative ».

J. Authier-Revuz dans sa réflexion distingue l'hétérogénéité et l'hétérogénéité *montrée* (Authier-Revuz, 1982) dont nous résumons ici les principes théoriques :

Hétérogénéité du discours :

Le discours n'est pas homogène : différents points de vue peuvent s'y rencontrer. Depuis Bakhtine (ou ce qui a été attribué à Bakhtine, voir section 4.5.1) et son concept de *polyphonie*, O. Ducrot et sa distinction *sujet parlant, locuteur et énonciataire*, il a été montré que le discours comprend l'Autre.

Pour J. Authier-Revuz, il existe plusieurs formes d'hétérogénéité montrée, marquées ou non marquées, qui rendent compte dans le discours de l'un de la parole de l'autre. Il s'agit du discours rapporté direct où les propos sont rapportés de manière autonome (X a dit : « Y »), du discours rapporté indirect, de la modalisation autonymique (ce que X appelle Y) et de la modalisation par discours autre (selon X etc.)

La non coïncidence du dire énoncée par J. Authier-Revuz peut être rapprochée de ce que disait A. Culioli sur le langage : contrairement aux représentations que l'on peut avoir où spontanément nous posons que les choses, les mots et le sens coïncident, on se trouve en réalité face à des systèmes en relation, mais de manière dynamique et instable.

3.2.6. *L'épisode métadiscursif : plus que des mots, des notions*

L'ensemble des phénomènes linguistico-discursifs que nous avons pu observer (définitions naturelles, dénominations, désignations, reformulations, autonymie) nous ont montré à quel point le sens était dynamique (envisagé dans la construction/appropriation) et qu'il n'entrait pas dans une relation bijective monde-signification à la croisée « entre deux ordres hétérogènes : celui de la langue et celui du réel » (Authier-Revuz, 1995 : 507).

Ce constat nous conduit à parler ici des travaux d'A. Culioli et de leur mise en parallèle avec les analyses auxquelles nous avons abouties.

À travers l'épisode métadiscursif, il apparaît alors que l'« activité de langage » est une activité reposant sur différentes « opérations » : des opérations « de représentation, de référentiation et de régulation » (Culioli, 1990/2000) mais référentiation entendue dans le sens que lui donne A. Culioli d'une pratique anthropologique qu'il nomme ailleurs « valeur référentielle » (Culioli, Normand, 2005 : 104) :

« L'activité de langage, moi je la définis bien comme activité donc, d'un côté de représentation, pour permettre de construire des représentations, d'un autre côté de référentiation puisque nous « renvoyons » à des choses dont on parle. Et d'un autre côté, c'est une activité de régulation c'est-à-dire qu'il va y avoir, en dehors des régulations internes au langage qui font qu'il y a du stable, [...] des régulations entre sujets, puisque nous amenons autrui à se référer à lui-même à ce à quoi nous renvoyons, avec tous les risques de raté et tous les ajustements nécessaires » (Culioli, Fau, 2002/2009 : 75).

Parmi les nombreux concepts introduits par A. Culioli, nous en retenons un ici (non pas forcément pour utiliser le terme mais pour avoir conscience de la complexité ...) celui de « notion », qu'il préfère à l'utilisation, isolée, de « mot », pour signifier les jeux de relations lexique/syntaxe, nous semble être approprié pour dire toute la complexité qui entoure le travail sur les mots qui sont à l'œuvre dans le langage :

« Parler de notion, c'est parler d'un ensemble que l'on peut exprimer, par exemple, par : « lire ; lecture ; livre ; lecteur ; bibliothèque etc. » et c'est dire qu'on ne peut pas ramener les choses à une unité lexicale ; celle-ci va servir de porte-manteau, d'entrée, mais c'est tout [...]. [La notion] est un générateur d'unités lexicales » (Culioli, 1990/2000, *ibid.* : 53-54).

Cette section théorique, intermédiaire dans l'avancée méthodique de notre travail, est à la fois conclusive, puisque elle rend compte de tout ce qui dans notre objet montre que le sens n'est pas affaire de mots isolés nommant le monde sans intermédiaire, mais affaire de représentation, de régulation, et à la fois introductive car nous allons voir dans ce qui va suivre que lorsque les mots des élèves rencontrent ceux du texte, il est bien question de représentations, comme nous venons de le dire, mais aussi de singularité et de signification au sens d'une assignation de valeurs (A. Culioli disait, lui, «[...] la signification c'est le fait d'*assigner une valeur* [souligné par l'auteur], 2014 : 136).

3.2.7. Projection d'un vocabulaire personnel sur le texte à lire : entre formulations subjectivantes et construction d'un glossaire de réception (quand dire, c'est se dire...); sens pour soi ; figures de l'ajout ; points de subjectivation

Nous allons nous intéresser à présent à une autre dimension de notre objet dont nous n'avons pas parlé jusqu'alors et qui se rapporte aux mots-pivots issus du commentaire sur l'œuvre. Autrement dit, nous n'allons pas décrire ici la production du sens collective dans la visée d'élucidation du sens, mais nous allons voir ce que les locuteurs lecteurs de littérature font avec le vocabulaire.

C'est donc de projection d'un vocabulaire personnel dont nous allons traiter à présent. Ce vocabulaire porté par une singularité, que nous nommons *lexique-en-soi* (J.-C. Chabanne en 1998 parlait, lui, de la projection d'un « lexique personnel » dans le « discours sur l'œuvre ») se décline dans nos verbatims en ce que nous appelons des formulations *subjectivantes* qui donnent à voir « le point de vue [...] dans la langue » (Masseron, 2008) et sont de l'ordre du commentaire. Commentaire pouvant aller de l'expression d'une voix indépendante issue du « for intérieur » (François, 2005 : 10) du lecteur, imprévisible et qui s'écarte du texte, à celle d'une voix d'opinion, qui assume un parti-pris.

On se situe là dans le champ de ce que F. François appelle l'*ouvert* c'est-à-dire « tout ce qui va de soi sans être thématiqué, est déjà-là, sous-jacent à notre perception et à notre façon d'être dans le monde » (François, *ibid.* : 10).

On pourrait parler, avec Ch. Bally, d'une *stylistique du vocabulaire* dans son sens particulier d'une stylistique de la sensibilité :

« [L'] étude des faits d'expression du langage organisé du point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité » (Cité dans *Le dictionnaire de linguistique* de J. Dubois et alii, 1994/ 2001 : 448).

Il ne s'agit donc pas d'une étude scientifique du style d'œuvres littéraires, telle que l'envisageait R. Jakobson, ou d'un écart par rapport à la norme telle que la dichotomie langue/parole de Saussure l'a impulsée, ou encore d'une stylistique où « le style [...] est une façon caractéristique de déployer l'appareil transformationnel d'une langue » (*Le dictionnaire de linguistique* de J. Dubois et alii, 1994/ 2001 : 450).

L'« expression des faits de la sensibilité par le langage » peut se réaliser dans notre corpus à travers des définitions que nous nommerons *endolexicales* parce qu'elle sont le reflet d'une appropriation par les *sujets lecteurs* (voir section 9.4.1.) de ce que le lexique met à leur disposition pour projeter des éléments personnels dans l'action de définir.

En voici quelques exemples dont certains seront repris dans la suite de notre travail quand il s'agira de voir en quoi le contenu des épisodes métalexicaux nous semble pouvoir être mis en lien avec certaines des manifestations de la lecture littéraire.

Ainsi, la forêt, a pu être définie du point de vue anthropologique comme un lieu anxiogène :

Annexe 5 : Verb.C1

57	él ?	c'est un endroit qui fait peur
----	------	--------------------------------

Ou encore :

104	él. ?	il fait peur aux enfants
-----	-------	--------------------------

Sa définition peut aussi relever d'une exemplification qui complète le motif en y adjoignant des développements complémentaires :

61	Myriam	et quand les XX par exemple les petites filles qui vont dans la forêt eh ben elles sont toujours protégées de quelqu'un ou de quelque chose
----	--------	---

Il semble y avoir là pour Myriam une « loi de l'être protecteur » où la forêt joue le rôle d'adjuvant du conte.

D'autres définitions par ailleurs peuvent provenir d'une interprétation fondée sur le signifiant, comme pour ce « *cortège brinquebalant* » des soldats morts-vivants dans *Zappe la guerre*. Pour certains il s'agit d'un cortège :

Annexe 8 : Verb.C2

253	él ?	qui fait beaucoup de bruit
-----	------	----------------------------

Du fait sans doute de la redondance de la consonne occlusive bilabiale /b/ et de la présence en position intermédiaire de la consonne occlusive dorso-palatale /k/ comme le confirme l'enseignant C dans l'autoconfrontation : « *le mot lui a fait penser à bing bang bang tu vois euh un truc sonore quoi* ».

D'autres, répondant à sa sollicitation de maître en difficulté (« *c'est ma deuxième rame* ») qui tente de les conduire vers une réalité scolaire (le « rang ») : « *un cortège brinquebalant si je vous dis hein en arrivant à l'école j'ai vu un cortège brinquebalant qu'est-ce que j'ai bien pu voir* », donnent des définitions toutes personnelles de leur représentation de ce cortège-rang :

259	Wassim	un cortège qui n'écoute rien
-----	--------	------------------------------

277	él ?	peut-être qu'ils sont ils sont ils sont tout éparpillés ils marchent euh
-----	------	--

Parfois les mots de la réception qu'on pourrait nommer « mots à l'esprit » sont plus difficilement interprétables. C'est le cas lorsque ce « cortège brinquebalant » devient :

267	él ?	un cortège de /fou, fous/
-----	------	---------------------------

Dans cet « accomplissement individuel » de la langue, dirait Benveniste (1974 : 217), le langage « bien avant de servir à communiquer, [...] sert à *vivre* [c'est l'auteur qui souligne]. » L'élève investit le substantif « fous » d'un sens qui nous échappe : est-ce à dire que les élèves font les fous dans le rang ? Est-ce à dire que la folie est une sorte de désorganisation, ou encore que les gens fous sont des gens « malades » comme a pu le dire un de ses camarades quelques tours de parole avant ? etc. Quoiqu'il en soit, il y a bien là un sens manifesté qui atteste que « le sens est [...] une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe [...] » et qu'il « représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience » (Vygotski, 1934/2002 : 480).

Tout ce dont nous avons parlé constitue selon nous un glossaire personnel au sens de définitions « incarnées » qui traduit la présence dans le discours d'un « univers lexical propre » (Steuckardt, Niklas-Salminen, 2003 : 5). C'est ce que nous avons cherché à saisir en proposant d'utiliser la notion de « sens pour soi ».

D'une saisie du sens donc, qui mêle représentation sensible, intériorité et anthropologie de l'imaginaire. B. Gervais (2005, 2007) dirait, lui, que ce qui lie le texte et le lecteur, c'est la « grammaire » de l'imaginaire dans une logique qui s'extrait de la linéarité et de « la consécution » pour privilégier « la superposition, voire la démultiplication » (Gervais, 2007 : 89) :

« Quel est le matériau qui lie les mots que nous lisons, qui nous aide à combler les blancs pour constituer ce texte que nous pensons comprendre ? Qu'est-ce qui transforme ces marques que nous découvrons imprimées sur des pages [...] en signes lestés de signification ? Ce matériau, c'est l'imaginaire. L'imaginaire est une interface, une modalité interprétative fondamentale. Il est cette grammaire à l'œuvre dans tout acte d'imagination. C'est par lui que des mots, des phrases et des textes renvoient à des propriétés, des formes et des corps » (2005 : 221).

« Si l'imagination est un travail de l'esprit, l'imaginaire est sa grammaire. Une grammaire faite de règles apprises, de règles inventées, de règles adaptées à de nouveaux contextes. Parler de l'imaginaire, c'est tenter de comprendre la grammaire de cette faculté qui nous entraîne dans toutes les fictions, qui change les hommes en femmes, les adultes en enfants » (2007 : 174).

G. Durand dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* va même plus loin en disant que « le sens propre, [...] qui se croit conceptuel, suit toujours le sens figuré [et que] c'est par des attitudes de l'imagination que l'on parvient aux structures plus générales de la représentation » (1969/ 2011 : 215).

Dans notre corpus, d'autres formulations existent, relevant de la pratique personnelle du vocabulaire. Nous les regardons à présent sous l'angle de la *figure de l'ajout* (Authier-Revuz et Lala, 2002). Figure de l'ajout que l'on n'envisagera pas dans le sens que lui a donné la rhétorique classique, d'amplification stylistique – recherchée ou condamnée (Combe, 2002) – ayant à voir avec la longueur ou la quantité, ni même dans le sens génétique de l'écrivain au travail, mais plutôt d'un *ajout* qui serait de l'ordre de l'*insertion* ou de l'*intrusion* (Orlandi, 2002 : 65) du *soi* dans le discours¹³. Dit autrement, nous considérons la *figure de l'ajout* comme tout propos qui viendrait en plus ou à côté de toute réponse attendue à une question posée par le maître ou appelée par le texte à lire. Cette réappropriation que nous faisons du concept nous fait rejoindre ici la pensée de C. Fuchs :

« Considérons par exemple le cas de l'ajout. Selon les cas, il peut s'agir d'un sémantisme supplémentaire non présent dans la phrase d'origine, de l'explicitation d'un sémantisme implicite, ou d'un déplacement sémantique. Le surgissement d'un élément nouveau dans la phrase d'arrivée pose donc, en retour, la question de l'interprétation de la phrase d'origine » (1994 : 65).

Et ces éléments nouveaux, qui inscrivent l'homme dans la langue (Benveniste, 1974), nous les nommerons avec E. P. Orlandi des *points de subjectivation* (Orlandi, 2002 : 73). Dans son article, celui-ci prend pour objet de réflexion la ponctuation comme figure de l'ajout « confér[ant] au discours une dimension textuelle » (Orlandi, 2002 : 70). Il s'intéresse à la spatialisation du langage, ce qui n'est pas notre optique. Cependant nous trouvons cette idée d'*insertion* (par rapport au texte et en relation avec l'image du fait de la spécificité de l'album entre le textuel et l'iconique) particulièrement appropriée pour décrire une partie de notre objet. Dans le tableau suivant, nous mettons en relief par l'usage de l'italique ces points de subjectivation qui peuvent être de plusieurs natures et concernent les personnages stéréotypiques ou non, les lieux, le genre :

¹³ Dans son article, celui-ci prend pour objet de réflexion la ponctuation comme figure de l'ajout « confér[ant] au discours une dimension textuelle » (Orlandi, 2002 : 70). Il s'intéresse à la spatialisation du langage, ce qui n'est pas notre optique.

À propos de :	Lexique et grammaire	Commentaire	Points de subjectivation
La marâtre	Pronom personnel : indice qui indique que le locuteur se définit comme un sujet (linguistique de l'énonciation) et un sujet impliqué avec l'association d'un adjectif évaluatif (gentille)	<i>moi</i> ma belle-mère elle est gentille	<i>Voix indépendante</i> (la sensibilité du lecteur l'éloigne du texte : clivage lecteur /texte) Pas de secondarisation du discours (Bautier, Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005).
La marâtre	Forme négative de la phrase qui marque une prise de position forte ; un désaccord moral de l'élève renforcé par l'usage du vocable « maltraiter » qui contient le sème /violence/.	<i>elle a pas le droit</i> de maltraiter les enfants	<i>Voix d'opinion</i> ou point de subjectivation « axiologique » (Kerbrat-Orecchioni, 1977/1984 : 110) Axiologie morale : le polysème « droit » est employé dans le sens en langue de <i>directum</i> , « justice », application de la loi (à mettre en lien avec le domaine d'enseignement d'« instruction civique et morale » des programmes de 2008 dont une partie est allouée à « importance de la règle de droit » etc.
La marâtre	La construction syntaxique : pronom démonstratif neutre « ça » (inanimé abstrait) + 'faire' donne au verbe le sens de 'avoir l'air de' / 'donner l'impression de' et introduit une relation avec	<i>ça fait</i> sorcière	<i>Voix d'impression</i> : Projection d'un « nuage de sèmes » à partir du signifiant .

	un énoncé précédent en l'occurrence la lexie « <i>marâtre</i> »		
La forêt	Présent de vérité générale et utilisation du déterminant défini « le » (et non pas « un ») qui marque l'impossibilité d'une autre alternative.	<i>le</i> rôle de la forêt c'est de <i>faire beau</i>	<i>Généralisation</i> <i>personnalisante</i> à <i>valeur esthétique</i> Utilisation de l'adjectif subjectif-évaluatif axiologique (Kerbrat- Orecchioni, 1980 : 90) « beau »
La femme écrivain	Présent de vérité générale doublé de l'adverbe « toujours » qui assoit le caractère évident de cette affirmation dans la pensée de l'élève.	le rôle d'une maman c'est <i>toujours</i> de protéger ses enfants	<i>Voix indépendante</i> par <i>généralisation</i> <i>personnalisante</i> Clivage lecteur /texte
La femme écrivain	Le mode conditionnel exprime le <i>modus</i> de l'élève : la modalité de type 2 selon A. Culioli (1984 ; voir section 7.5.2).	<i>on dirait</i> la Joconde	<i>Évocation</i> (parallèle artistique). Mise en relation qui sert d'interprétant : l'élève utilise un signe médiateur pour exprimer ce qu'il veut dire.
Un soldat mort-vivant sortant du monument aux morts ; à propos de son « <i>attitude bizarre</i> » (Ens)	Le conditionnel renforcé par le cotexte : « <i>j'sais pas</i> » exprime ici une hypothèse. Ce vocable intervient seul, comme pour compléter le propos précédent.	<i>on dirait</i> qu'il est <i>content</i> j'sais pas Un autre élève : « <i>somnambule</i> »	<i>Voix indépendantes</i> (le lecteur se focalise uniquement sur l'illustration et oublie le texte) Ces mots de la réception montrent qu'il n'y a pas de secondarisation du discours (Bautier, Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005).

Le genre fantastique	L'usage familier « <i>ouais</i> »	ouais je sais pas c'est <i>gore</i> genre <i>gore</i> <i>gore</i> c'est horreur horreur	Réappropriation d'un usage collectif en <i>lexique-en-soi</i> interprétable comme : « j'appartiens à une communauté de lecteur qui lit des livres fantastiques actuels »
----------------------	-----------------------------------	--	--

D'un point de vue linguistique, ces différents points de subjectivation se rapportent à l'activité de modalisation qui convoque un couple de notions, celui du *modus /dictum* sur lequel nous allons revenir brièvement :

Modus/dictum :

C'est Ch. Bally qui a remis en discussion la distinction *modus /dictum* dans le champ de la linguistique moderne en l'appliquant à l'énonciation.

Ainsi pour l'énoncé suivant : « Je pense que la marâtre est vieille », Ch. Bally distingue le *modus* qui est l'association de l'acte de pensée (« *je pense* ») et du sujet modal (moi) du *dictum* qui est le contenu prépositionnel porteur de la représentation : « *la marâtre est vieille* ».

R. Vion (2005), lui, distingue la modalité qu'il associe au *dictum* (« l'inscription par le sujet de sa représentation dans un univers particulier exprimant sa réaction affective [...] ainsi que le mode d'existence de ») de la modalisation qu'il associe au *modus* (« mise en scène énonciative particulière impliquant un dédoublement énonciatif »). Dans notre corpus par exemple le *dictum* vs modalité peut se réaliser dans l'utilisation du sujet modal, marque déictique de la personne : « *moi* ma belle-mère elle est gentille » ou dans le mode d'existence de la représentation : « elle a pas le droit... » avec l'expression de la représentation déontique. Le *modus* en revanche peut concerner la modalisation par l'expression modale épistémique : « les petites filles qui vont dans la forêt eh ben elles sont *toujours* protégées de quelqu'un ou de quelque chose ». La modalisation au sens de R. Vion est plus présente du côté de l'enseignant à travers l'utilisation d'adverbes qui oriente l'interdiscours : quand même, certainement... Cette distinction est intéressante mais trop complexe selon nous pour caractériser de manière claire ce que nous observons dans notre corpus.

C'est pour cette raison, comme nous l'avons annoncé supra, que nous nous rangeons du côté de la théorie d'A. Culioli car c'est elle qui nous a semblé être la plus adéquate pour pouvoir décrire les différentes facettes de l'activité de modalisation. Culioli (1984) distingue quatre niveaux de

modalités :

- La modalité de type 1 dans laquelle le linguiste range l'assertion, l'assertion « hypothétique » l'interrogation et l'injonction.
- La modalité de type 2 dans laquelle se trouvent les expressions de la modalité dite épistémique (tout ce qui relève de la probabilité, de la certitude, d'une certaine possibilité ou nécessité).
- La modalité de type 3 qui concerne les modalités appréciative et affective.
- La modalité de type 4 qui se rapporte à l'intersubjectivité et au jeu d'influence entre co-énonciateurs.

Comme nous venons de le dire nous adopterons le modèle d'A. Culioli car sa précision et son orientation interdiscursive sont le plus à même selon nous pour décrire les différentes postures énonciatives rencontrées dans notre objet (voir section 9.4).

Mais terminons : cette manifestation/émergence d'un glossaire personnel – A. Culioli dirait que l'on se trouve ici dans l' « interface » langage de la langue : « le langage qui, lui, mord sur toute notre activité de représentation, toute notre activité symbolique » (Culioli, Normand, 2005 : 65) – nous les considérons comme des ressorts langagiers qui permettent de faire émerger l'entour à la surface du discours. L'entour est un concept que nous empruntons à F. François que nous développerons plus longuement dans la section 3.2.8. Notons pour l'instant que celui-ci le désigne comme « l'ensemble des domaines, des mondes, des points de vue, des façons d'être donné qui font qu'il y a interprétation » (François, 1999 : 9).

La comparaison du « mot » avec une « maison » de Saussure : « le mot est comme une maison dont on aurait changé à plusieurs reprises la disposition intérieure et la destination » (1916/1995 : 252), nous semble parfaitement correspondre à ce qui peut nous être donné à voir, à certains moments, dans le discours de réception des élèves.

Cette *intrusion d'indices* révélateurs d'opinion et d'entour mettent au jour « ce rapport dialectique entre le monde du texte et le monde du lecteur qui conduit ce dernier à mettre à l'épreuve sa vision du monde, son système de valeurs et son imaginaire » (Langlade, 2010 : 156). D'où l'importance d'entrer dans l'analyse du *discours de réception* qui, loin d'inscrire les mots et le monde dans une relation univoque et mécanique

d'attribution d'un sens conventionnel, révèle la dimension anthropologique du parcours interprétatif, particulièrement sollicitée en contexte littéraire.

3.2.8. L'épisode métadiscursif : au-delà du sens unique, des sèmes afférents (Rastier, 1987) dans l'entour (François, 1999) du discours

Tout ce que nous avons avancé concernant l'épisode métadiscursif et concernant par ailleurs les mots de la réception montre à quel point le sens ne se donne pas à lire de manière univoque, comme nous avons pu l'écrire à la page 129 de ce travail, en citant L.-S. Vygotski qui envisageait, rappelons-le, le sens comme « une forme dynamique, fluctuante, complexe » (1934/2002 : *op. cit.*). D'où l'importance de prendre en compte le discours et la langue, autrement dit, « le multiple sur l'unique », « le dynamique sur le statique », pour reprendre les propos du linguiste généticien A. Grésillon (1994) cité par C. Doquet (2013 : 121) et d'envisager le travail lexical, ainsi qu'a pu le faire É. Nonnon se référant elle aussi à L.-S. Vygotski, comme une mise en relation, voire une tension entre deux réalités, celle de la langue et celle du monde :

« La dimension cognitive du travail lexical se joue [...] dans la confrontation aux catégories du monde et aux contraintes propres au matériau linguistique [...] à la confrontation entre les deux ordres » (Nonnon, 2012 : 44-45).

De la même manière, É. Calaque, se référant pour sa part à Saussure et Benveniste, nous invite à considérer le travail lexical comme relevant aussi de deux autres tensions : « la tension entre les deux pôles langue/parole » (Calaque, 2000 : 26) de F. Saussure :

« Il n'y a pas de limite tranchée entre le fait de langue marque de l'usage collectif et le fait de parole qui dépend de la liberté individuelle » (Saussure, 1972 : 173-174).

et de la tension entre « sémiotique /sémantique » (Calaque, 2000 : 26) de Benveniste, c'est-à-dire entre la langue comme système de signes et la langue utilisée par un locuteur qui donne à voir l'« intenté » (Benveniste, 1974 : 64) de ce dernier :

« La langue combine deux modes distincts de signification, que nous appelons le mode SÉMIOTIQUE (c'est l'auteur qui use de la majuscule) d'une part, le mode SÉMANTIQUE de l'autre. Le sémiotique désigne le mode de signification qui est propre au SIGNE linguistique et qui le constitue comme unité. [...] Avec le sémantique, nous entrons dans le mode spécifique de signification qui est engendré par le DISCOURS. (Benveniste, 1974 : 63-64)

Ce qui vient d'être énoncé nous pousse à parler de formulations *appropriatives*. Nous l'utilisons en reprenant à notre compte une partie de l'expression de B. Daunay dans son ouvrage au titre explicite : *Éloge de la paraphrase*, qui parlait, lui, de *paraphrase appropriative* (Daunay, 2002), se positionnant contre toute une longue tradition de discours disqualifiant, faisant de la paraphrase une « traduction-trahison » et un « métatexte de substitution » (Daunay, 2002 : 29)¹⁴ approximatif. Mais nous avons choisi de ne pas garder le terme de paraphrase, car nous envisageons cette dernière comme un moyen linguistique de définition, de reformulation et/ou de glose. Nous pouvons dans certains cas parler de reformulations appropriatives, mais comme l'appropriation ne passe pas tout le temps par la reformulation, nous préférons utiliser le terme de « formulation ».

À l'intérieur de ces *formulations appropriatives* nous distinguons deux catégories : les reformulations que nous appellerons *glosantes* et les formulations *subjectivantes* :

- Les reformulations glosantes se rapportent à ce que l'on vient de développer. Elles sont explicitement orientées vers l'explication d'une lexie (lexème, locution). Nous préférons cette formulation à celle de glose, car l'usage du terme reformulation nous permet d'accueillir la variation, la réparation, la modulation par rapport à la *glose stricto sensu* qui est assez rare dans nos corpus. Nous avons en effet davantage affaire à ce que A. Tournon (2003 : 130) nomme « des semblants de glose dont ni l'énonciateur, ni les intentions, ni les formes ne se définissent explicitement ».
- Les formulations subjectivantes constituées de ce que nous appellerons avec E. P. Orlandi des *points de subjectivation* (Orlandi, 2002 : 73) et des définitions que nous nommerons *endolexicales* qui constituent selon nous un glossaire de réception, en lien avec la problématique *littéraire* des situations que nous analysons.

D'un point de vue linguistique, notre vision d'un travail lexical comme mise en relation de la langue et du monde et/ou comme tension entre langue et parole, couplées de nos observations montrant l'appropriation par les locuteurs des mots du lexique dans leur

¹⁴ Ces propos, il les empruntent à M.-P. Schmitt dans ses *Leçons de littérature* (2000) pour mettre en évidence la prégnance aujourd'hui encore d'une telle conception.

réception du texte à lire, nous ont amenée vers la théorie de F. Rastier, concepteur de la *Sémantique interprétative* (1987) et vers ce qu'il a nommé les *sèmes afférents*. Ces *sèmes afférents* qu'il distingue des *sèmes inhérents* nous allons le voir, relèvent tout comme les seconds du « système fonctionnel de la langue » (Rastier, 1987/2009 : 82). Ils sont particulièrement intéressants pour ce qui nous occupe car ils jouent selon nous un rôle non négligeable dans l'interprétation du texte à lire. Ils peuvent être mis en relation avec ce que nous avons nommé, le *sens en emploi* (à la croisée du *sens textuel* et du *sens contextuel*) et le *sens pour soi* (voir section 3.2.1.2) dans la mesure où ils sont *activés* en contexte et dépendent de lui.

Mais avant d'aller plus avant, rappelons ici en quelques mots la distinction que ce linguiste opère entre *sèmes inhérents* et *sèmes afférents* :

Sème inhérent/sème afférent:

- Les *sèmes inhérents* (« extrémités d'une relation symétrique entre deux sémèmes appartenant à un même taxème » : glossaire Rastier, 1987/2009 : 277) sont liés aux propriétés intrinsèques des UL : ainsi, pour 'femme' (exemple donné par F. Rastier, *ibid* : 80), le sème *inhérent* correspondant est /sexe féminin/. Autrement dit toute femme est de sexe féminin et une personne de sexe féminin est une femme.

- À ces *sèmes inhérents* peuvent être associés des *sèmes afférents* (« extrémités d'une relation anti-symétrique entre deux sémèmes appartenant à des taxèmes différents » glossaire Rastier, *op. cit*). Ainsi pour 'femme', si l'on garde toujours le même exemple, il s'agira du trait /faiblesse/. On observe deux taxèmes différents (femme par opposition à homme et faiblesse) et la relation est anti-symétrique dans la mesure où tout ce qui est faible n'est pas une femme...

Parmi les *sèmes afférents*, on repère ceux qui sont « socialement normés » (Rastier, *ibid* : 63), et ceux qui sont davantage « contextuels ». Les premiers activent un sème latent identifiable socialement (le loup est méchant, le chien fidèle, le caviar luxueux – ce dernier exemple est de F. Rastier –). Ils pourraient être mis en relation avec ce que R. Galisson nomme en didactique des langues la *Charge Culturelle à Partager*, voir section 9.3. Les seconds ancrés dans un contexte spécifique peuvent déterminer un sème (l'ajout du trait /ferroviaire/, d'exceptionnel/ ou /funéraire/ à convoi) ou parfaitement annuler un sème inhérent propre à une UL, c'est pourquoi nous les mettrons en lien avec les opérations interprétatives qui se jouent au niveau lexical.

Sèmes inhérents et sèmes afférents peuvent être comme nous l'avons dit supra, *actualisés* en discours (ou *virtualisés* ou encore *transmis par assimilation, dissimulation*) d'où leur intérêt pour nous qui observons les épisodes métalexicaux dans l'interdiscours.

Nous rapprochons ces sèmes afférents inscrits dans la langue du concept d'*entour* de F. François (1999) ou plus exactement nous pensons que ces sèmes afférents sont motivés par des éléments de l'entour ; cet entour qui pourrait être désigné comme un « hors langue » *inséparable de la description de la langue*, présent dans les usages et les contextes :

« [...] comme le lieu à travers lequel s'explicitent plus ou moins des aspects du sens déjà-là dans les corps, les façons de vivre, aussi bien les pratiques que les façons de sentir, nos similitudes et nos différences » (François, 1999 : 7).

Cette notion nous invite à considérer l'*activité du lecteur* comme une *interpénétration du linguistique et de l'extra-linguistique* (François, 1980 : 235). Chaque sujet peut en effet porter en lui plusieurs formes d'*entours* – *imaginaire, affectivité, énigme de l'être* – pour ne reprendre que les termes de J.-L. Dufays (2001 : 145) – qui fait qu'il utilise tel mot plutôt que tel autre ou interprète tel discours de telle ou telle manière.

On voit alors poindre pour le chercheur une série de difficultés. La première est que l'*entour* n'est pas forcément explicite ou conscient. La seconde, et non des moindres, est liée au langage qui est à la fois *communicateur d'entours* et *multiplicateur d'entours* (François, 1999 : 27).

Pour s'extraire de cette complexité, F. François se situe dans ce qu'il appelle la *zone d'interprétation* c'est-à-dire dans la « zone intermédiaire où nous pouvons expliquer ce que nous percevons, rendre compte (un peu) de pourquoi nous disons ceci plutôt que cela ». Se situer dans cette zone n'a pas toujours été possible dans l'analyse de notre corpus. L'existence de l'autoconfrontation et des entretiens avec les enseignants ont permis l'explicitation a posteriori, mais celle-ci n'a pas été possible avec les élèves. C'est là une des limites de notre terrain d'investigation. Les concernant, nous avons été contrainte par des raisons organisationnelles – interroger des élèves en dehors du temps scolaire n'était pas réalisable – et par des raisons d'ordre développemental : demander à des enfants de cycle trois d'explicitier leurs dires dans un temps différé, n'était pas envisageable non plus.

C'est pour cette raison que nous avons été obligée de déplacer le curseur du locuteur élève au chercheur qui par ses hypothèses basées sur l'analyse linguistique tente de réduire au maximum sa propre zone d'interprétation.

Quoiqu'il en soit, nous nous appuyerons sur ce concept que nous déclinons en *entour linguistique* (cotexte, collocation), en *entour sémantique* (champ lexical / champ sémantique ; glose) en *entour discursif* (commentaire, paraphrase, reformulation) puis en *entour générique* en référence à A. Compagnon (1998 : 186) qui cite Brunetière : « autant par elle-même que par ses entours, une œuvre littéraire s'explique par celles qui l'ont elle-même précédée et suivie. »

Pour l'instant, ce que nous avons souhaité, c'est mettre l'accent sur la « polysémie obligatoire de la mise en sens » (François, 1999 : 10) derrière l'univocité de la langue.

Ceci étant, un autre versant de ces mots de la réception nous intéresse : celui de l'apprentissage car nous le rappelons nous analysons des situations didactiques en contexte scolaire.

3.2.9. Les mots de la réception : l'« enrichissement lexical » (Grossmann, 2003) dans la coactivité langagière de la Discussion à Visée Littéraire (Bucheton, Soulé, 2008)

Lorsqu'on s'intéresse aux paroles des élèves à propos du texte à lire, comme nous venons de le faire, on touche à la *mise en discours réflexive* (du fait du genre professionnel de l'étude de texte), et *intersubjective*, dans laquelle se joue une partie du *développement de la pensée et du langage* chez les élèves (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 43) pour autant qu'on le mette en travail de manière intentionnelle.

Dans la *Discussion à Visée Littéraire*, Y. Soulé et D. Bucheton affirment que la pratique de la lecture littéraire qui se réalise dans les commentaires autour de l'œuvre, aide au développement langagier des élèves. Développement langagier qui ne doit pas être nécessairement entendu en terme d'augmentation de mots mais en terme de précision des mots que l'on emploie ; précision associée à une syntaxe de plus en plus variée avec la diversification « des formes de modalisation qu'offre la langue » dans l'argumentation par exemple. Le développement langagier passe aussi par la reformulation du texte et par une attention et un « ajustement » aux mots des autres (Soulé, Tozzi, Bucheton, *ibid.* : 46).

Cela va dans le sens de ce qu'affirme F. Grossmann qui, lorsqu'il parle de la « problématique de l'enrichissement lexical », a pu avancer qu'elle « néglige le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'accroître le stock lexical mais d'*aider au choix*, ce qui suppose

des compétences de type métacognitif permettant d'évaluer la pertinence de telle ou telle solution linguistique » (Grossmann, 2003 : 121).

C'est donc sur cette *question du choix* que nous avons souhaité nous pencher : le choix des mots de l'élève et en réponse, le choix des mots du maître ou vice-versa. Et c'est là qu'intervient la gestion didactique et pédagogique de l'enseignant, dont nous reparlerons en détail ultérieurement quand nous analyserons les données de notre corpus.

Nous dirons donc que s'intéresser au *comment c'est dit* (François, 1980 : 235) revient dans notre perspective à mettre en relation, *activité endolexicale* et *lecture littéraire* dans « la dimension proprement expérientielle du sens » (Chabanne, Cellier, Dreyfus, Soulé, 2008a : 90) dont nous reparlerons dans la section 9.4.1.

S'intéresser à cette *activité endolexicale* nous permet aussi de considérer *une dimension du vocabulaire* peu envisagée dans le *contexte littéraire* par les professeurs des écoles expérimentés ou en formation¹⁵ et de résister à l'idée, répandue dans le système scolaire, que son étude dans la classe de littérature repose comme dans d'autres disciplines sur la seule analyse lexicographique du sens.

Pour cela, nous suivrons d'autres propositions du linguiste F. François (François, 1999 : 7) :

« Il ne s'agit pas de regarder le langage ou plutôt la langue comme un système de règles, encore moins comme mode fondamental de la manifestation du sens, mais plutôt comme le lieu à travers lequel s'explicitent plus ou moins des aspects du sens déjà-là dans les corps, les façons de vivre, aussi bien les pratiques que les façons de sentir, nos similitudes et nos différences. »

3.3 CONCLUSION

La visée descriptive dans laquelle nous nous sommes engagée dans cette partie nous a ainsi permis de voir que notre objet, que nous annonçons comme polymorphe en début d'analyse, est un objet complexe et double.

Complexe, car relevant de formes langagières diverses : définitions naturelles, dénominations, désignations, reformulations.

Double car, quand on s'intéresse au vocabulaire dans la classe de littérature comme

¹⁵ Nous placerons en annexe les transcriptions d'un travail demandé à des étudiants inscrits en Master des métiers de l'enseignement 2^{ème} année, qui fournira un exemple de ce que nous avançons.

nous le faisons, on regarde à la fois le travail effectué par les élèves et le maître dans les « parenthèses métalexicales » autour de certains mots remarquables du *texte à lire* mais on accorde aussi une attention toute particulière aux *mots de la réception* que nous avons regroupé sous le nom *figures de l'ajout*.

Ainsi, nous pouvons dire dès lors que le sens se déploie à travers notre objet selon des paradigmes distincts :

- Les paradigmes définitionnel et désignationnel qui relèvent d'une élucidation du sens en contexte et qui relèvent du sens en langue retravaillé par le sens en discours.

- Le paradigme personnel qui concerne la production du sens par « valeurs additionnelles » (Gandon, 1980 : 121) à travers les définitions endolexicales, l'insertion ou de l'intrusion d'éléments du lexique-en-soi, que nous avons appelé le « sens pour soi ».

DEUXIÈME PARTIE :
GLOSE EN SITUATION
LITTÉRAIRE ET
ACTIVITÉ DE
RECEPTION DU SUJET
LECTEUR

CHAPITRE 4 : DES CONCEPTS DE LITTÉRATURE, DE LECTURE LITTÉRAIRE AU CONCEPT DE GLOSE EN SITUATION LITTÉRAIRE

4.1 INTRODUCTION

Nous ne perdons pas de vue que les situations que nous analysons sont avant tout des séances de littérature à l'école primaire, et que nous avons postulé que le traitement du lexique pourrait y présenter des traits spécifiques. Ainsi, avant d'entrer dans les analyses, il nous faut compléter la partie théorique portant sur les notions de linguistique (1^e partie) par une partie théorique portant sur les notions relatives à la littérature et à son enseignement. Nous allons dans cette partie reprendre, en nous y situant, les débats qui animent les discussions autour de la lecture littéraire en contexte d'enseignement. Comme pour les notions linguistiques, nous voudrions considérer les notions et les modèles proposés par la recherche dans le domaine, en privilégiant une attitude problématique plutôt que dogmatique. Nous insisterons sur le fait que ce sont les implications didactiques de ces débats qui nous intéressent.

4.2 QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATURE ? : UNE QUESTION, DES DÉBATS

Qu'est-ce que la littérature ? J.-L. Dufays et C. Ronveaux (2006a) ont bien résumé les différences d'approche et les possibles controverses qui entourent ce concept dans l'introduction du chapitre 9 de *Analyses des objets enseignés* dirigé par B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen, sous forme d'une série de questions dont ils affirment que « la réponse n'est pas unique » :

« La littérature, en effet, qu'est-ce à dire ? Un corpus de textes et d'auteurs ? Un ensemble de types et de genres textuels ? Un champ institutionnel ? L'histoire des rapports que l'homme a entretenus avec le langage et le monde ? Une certaine manière d'écrire et de dire ? Une certaine manière de lire et d'entendre ? Plus globalement, corpus et champ littéraire d'un côté et lecture/écriture/oralité littéraire de l'autre sont-ils deux objets distincts ou des composantes d'un même objet [...] ? Quelle est la nature de ce ou de ces objets, de ces composantes ? Quelle est la nature du lien par lequel ils et elles s'articulent ? Il n'existe évidemment pas de réponse unique à ces questions. »

Ainsi plusieurs définitions ont été proposées, sans qu'aucune ne puisse au final prendre le dessus sur les autres, car chacune ne capte qu'une facette d'un phénomène qu'on peut regarder de différents points de vue, sans pouvoir rendre compte de toutes ses propriétés.

A. Compagnon résume quand à lui ces dissensions par l'existence de deux grands ensembles de définitions du « littéraire », difficilement compatibles : une définition externe (approche lectorale, institutionnelle) et une définition interne (approche formelle, référentielle et combinée¹⁶) de la littérature :

« L'aporie résulte sans doute de la contradiction de deux points de vue possibles, et aussi légitimes l'un que l'autre : un point de vue *contextuel* [souligné par l'auteur] (historique, psychologique, sociologique, institutionnel) et un point de vue *textuel* [idem]. La littérature, ou l'étude littéraire, est toujours prise en sandwich entre une approche historique au sens large (le texte comme document) et une approche linguistique (le texte comme fait de langue, la littérature comme art du langage), qui sont irréductibles » (1998 : 31).

Ces deux manières d'entrer en littérature sont partagées par d'autres théoriciens de la littérature : J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur en 1996. Se repenchant sur l'histoire des théories littéraires, ces derniers parlent aussi de critères *internes*, relevant de la forme (stylistique), des contenus (thématiques, stéréotypie etc.), des liens entre les textes (transtextualité, intertextualité), puis, de critères *externes* relevant de l'auteur, du milieu social et du lecteur.

¹⁶ Nous reprenons les catégories de J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (1996/2005 : 76-80).

4.2.1. Une certaine manière d'écrire et de lire

Mais poursuivons, réorganisons, entrons dans le débat. Qu'est-ce que la littérature ? Est-ce cette littérature « avec un grand 'L' » ?, *objet esthétique* et *objet patrimonial* par excellence, porté par de grands écrivains, par l'esprit des belles-lettres ou par la vision romantique¹⁷ du Beau, comme le définissent les historiens et les sociologues, sur la base des usages qu'en font les acteurs ? Est-ce encore cet *objet langagier* dont la spécificité se nomme *littérarité* comme cherchent à la définir les sémioticiens, sur la base de propriétés objectives des textes ?

Littérarité :

Définie par R. Jakobson¹⁸ en 1919 comme « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire » (1973 : 15 ; cité par A. Compagnon, 1998 : 43), et correspondant à ce qu'il définit comme la fonction poétique du langage où « l'accent [est] mis sur le message pour son propre compte », la littérarité a été instituée par la mouvance formaliste comme une propriété constitutive du matériau littéraire, faisant du langage littéraire un langage « motivé (et non arbitraire), autotélique (et non linéaire), autoréférentiel (et non utilitaire) » (Compagnon, 1998 : 44). La théorie de Jakobson (1960), même si celui-ci voulait se garder de toute généralisation abusive en avançant que « la fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage », parlait cependant de dominance de cette dernière en littérature. Le concept de langue littéraire, bien avant d'avoir été nommé « littérarité » par Jakobson, « s'est progressivement impos[é] en France [...] à partir de 1850 » (Philippe, Piat, 2009 : 7) pour le roman, et a été récupéré par la suite pour donner lieu aux notions d'écart stylistique par rapport à la norme. À cette définition formelle, s'ajoute par ailleurs un préjugé de hiérarchisation où la littérature serait *substantiellement* en position haute par rapport à la langue dite standard, dont nous allons reparler.

Mais on ne peut plus parler aujourd'hui de littérarité (« vue de l'esprit » ? ou « vœu pieux » ? dirait Poslaniec, 2002 : 207) sans se voir opposer qu'il n'existe pas de propriétés linguistiques spécifiquement littéraires et que la littérature n'est au fond qu'une *pratique* qui se réalise dans la variété des réceptions, une *manière de lire* qui n'est d'ailleurs pas obligatoirement liée « au texte socialement posé comme littéraire » comme l'a souligné Y.

¹⁷ Cette précision n'est pas anodine puisque l'objectivité du Beau prônée par la vision classique ne correspond pas à la relativité du Beau au sens romantique et moderne.

¹⁸ Précisons pour être plus exacte que R. Jakobson a emprunté le terme à P. Ricoeur, lui-même l'ayant emprunté à la langue russe.

Reuter puisqu' « on peut lire 'littérairement' un texte non littéraire et non littérairement un texte littéraire » (Reuter, 1996b : 38), une réception qui se réalise dans l'interaction texte/commentaire, comme l'avance ce même auteur (cité par B. Daunay, 1999) :

« *Le bien littéraire* (la littérarité) *n'est ni le texte, ni le commentaire* (ce qui ne ferait que déplacer le problème) *mais le rapport texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées* [c'est l'auteur qui souligne] » (Reuter, 1990 : 9).

Car l'affirmation d'une singularité essentielle du littéraire se double bien souvent d'une hiérarchisation implicite des modes de lecture, que critiquent notamment M. Burgos, B. Daunay et Y. Reuter. La littérature « noble » appellerait une lecture « noble », appelant essentiellement des « pratiques savantes » (Daunay, 2007a : 1) qui s'opposeraient aux lectures dites naïves. Au texte *littéraire* d'une essence plus précieuse correspondrait une lecture *littéraire*, nécessairement exigeante, savante, sophistiquée, critique, etc. Ce qui correspond à un second type de hiérarchisation implicite, portant cette fois-ci non sur les propriétés des textes, mais sur leur interprétation.

On doit pouvoir opérer une distinction entre des modalités différentes de produire des textes, de les diffuser et de les lire et la hiérarchisation implicite de ces modes de production ou de réception, laquelle constituerait une naïveté théorique. Il semble possible et nécessaire, ce qui est notre position, d'envisager la littérature comme la spécificité d'un *travail* sur la *lettre* du texte, sans pour autant l'élever au rang noble de l'expression d'une langue littéraire supérieure. Ainsi, si le concept de *littérarité* défini comme une essence peut être considéré comme « caduque » (Daunay, 2002 : 45), on peut raisonnablement chercher à caractériser les pratiques de production et de réception du littéraire en tant que pratiques sociales et scolaires. Si nous sollicitons l'avis des acteurs, les écrivains nous disent qu'ils ont conscience d'un travail spécifique qui identifierait le littéraire dans leur travail d'écriture. Ainsi, la littérature, comme l'affirme l'écrivain contemporain H. Kaddour serait du côté du « montage » (on se situe là du côté l'*elocutio*) et de la « mise en scène » (on est ici du côté de la diégèse, de l'*inventio* et de la *dispositio*) :

« [...] Et l'on voit la phrase ouvrir ainsi dans son montage un gouffre que peuvent ensuite venir explorer l'historien, le linguiste, le politique, le psychanalyste, et tant d'autres. L'écrivain, lui, a fait son métier : c'est le montage qui parle » (Kaddour, 2007 : 97).

4.2.2. *Un corpus de textes et d'auteurs*

Certains, pour éviter des débats idéologiques sur les valeurs, préfèrent, comme C. Boré (Conférence de Colombes, 2003), éviter le terme même de *littérature* et parler de langage de la fiction plutôt que de langage littéraire en avançant l'argumentation suivante : « [...] je parlerai en effet de fiction plutôt que de littérature, afin d'éviter les classements fondés sur des considérations esthétiques du type : « c'est de la littérature/ce n'est pas de la littérature », ce qui signifie « c'est esthétiquement recevable ou pas » ou encore : « c'est reçu par l'institution ou pas ». Mais l'effort de C. Boré est identique : il s'agit d'éviter de transposer à des propriétés de l'objet (la littérature comme langue) ce qui relève en fait des propriétés des usages de l'objet (voir là-dessus G. Genette, 1994, 1997). La littérature est justement ce champ où des acteurs cherchent à identifier et à légitimer leur propre pratique. Nous ne tranchons pas dans ce débat.

Une manière de définir la littérature est ainsi d'envisager une définition à partir d'un ensemble de textes reconnus comme littéraires, à un moment donné et par des acteurs donnés (ce qui, en esthétique, correspond à ce que l'on appelle une définition « institutionnelle » ; Dickie, 1964/1988) ainsi que le résume G. Dickie :

« [...] l'idée que les œuvres d'art sont de l'art en conséquence de la position qu'elles occupent au sein d'un cadre ou d'un contexte institutionnels » (Dickie, 2009 : 213).

Corpus :

La question du corpus est une autre façon d'interroger la spécificité de la littérature. Parle-t-on de corpus canonique restreint à la réunion de textes classiques ? de corpus élargi ? ou encore de corpus scolaire ? Deux grandes lignes se dessinent : la première correspond à conception « intensive » (B. Gervais cité par J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, 2005 : 80) relative à une vision de la littérature comme « un ensemble homogène et limité d'œuvres bien identifiées [et] 'reconnues' [qui] donne lieu à une pratique de lecture savante » (J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *ibid.* : 80). La seconde, selon les mêmes auteurs, inscrit la littérature dans une perspective davantage « relativiste » [qui] relève d'une conception 'extensive' de la culture » (J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *ibid.* : 80). Cette façon de l'envisager que l'on pourrait croire récente provient en réalité de l'époque classique : « Cette acception correspond à la notion classique des belles-lettres, qui comprenait tout ce que la rhétorique et la poésie pouvaient produire, non

seulement la fiction mais aussi l'histoire, la philosophie, et la science, et encore toute l'éloquence » (Compagnon, 1998/2001 : 32).

Ces deux appréciations différentes disent la valeur différentielle accordée à la littérature. On les retrouve toutes deux instillées dans les listes proposées par l'éducation nationale, avec une nette préférence pour la première. Ces listes indicatives (2002, 2013) réunissent pour l'essentiel des classiques, des albums d'auteurs reconnus, mais aussi, et c'est ce qui fait leur ouverture ténue à un corpus plus large, la présence de la Bande Dessinée et du théâtre. Dès la maternelle, l'institution parle « d'une familiarisation avec des usages élaborés de la langue et du langage » et de « mises en forme littéraires et artistiques » (2013). La liste du cycle trois qui est le cycle sur lequel porte notre objet d'étude fait apparaître les catégories suivantes : albums, bandes dessinées, contes et fables, poésie, romans et récits illustrés, théâtre, avec « 300 titres dont 36 classiques et 41 patrimoniaux ». Les textes estampillés « littéraires » par l'institution, constituent ainsi un « corpus scolaire » où le choix des œuvres poursuit l'objectif de constituer une culture commune et de construire des postures de lecteur de littérature.

Et même si « le risque [est] grand [...] d'une définition circulaire » (Daunay, 2007a : 152) où « la littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du *corpus* 'littérature' [c'est l'auteur qui souligne] par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus » (Goldenstein, 1983 ; cité par Daunay, *ibid.* : 152), ces listes sont un bel exemple des processus d'institutionnalisation qui renvoient une fonction d'assignation de valeur assurée par des institutions (en l'occurrence l'école), en déclarant ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas. Rien n'empêche ensuite de tels choix d'être contestés, mais c'est à l'école, comme le dirait I. Calvino, de « nous donner des instruments pour opérer un choix mais les choix qui comptent sont ceux qui se font après et en dehors d'elle » (1996 : 106).

4.2.3. Le littéraire dans l'institution scolaire : rémanence de la théorie de l'écart

Qu'est-ce que la littérature ? À défaut d'une réponse ontologique, on dispose donc de définitions par des injonctions institutionnelles : c'est le cas dans l'enseignement. Les programmes proposent depuis 2002 aux enseignants du primaire une liste d'œuvres dites « littéraires » et un certain nombre de tâches à mettre en œuvre, même si ces dernières sont quelque peu vagues : « débattre » « approche sensible et réfléchie », « comprendre », « commenter ». Les tensions qui se traduisent par les débats théoriques autour de la littérarité se retrouvent dans le monde scolaire autour de la frontière entre « langue » et « littérature », ce qui est une autre façon d'interroger la littérarité, comme le note B.

Daunay (2007a). Et nous retrouvons ici notre postulat initial : quel lien entre les deux ? D'un côté, se situent les partisans d'un enseignement explicite de la langue dans ce domaine, comme M. Cellier¹⁹ qui propose une réflexion sur l'intégration des apprentissages lexicaux aux activités de lecture littéraire, de l'autre, les partisans d'un apprentissage beaucoup plus incident comme R. Léon, qui, dans son ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école* (2008) avance que la littérature ne doit pas être le support d'apprentissages linguistiques. Les arguments avancés étant les suivants : premièrement parce qu'en tant qu'« œuvres de création dotées d'intentions esthétiques, les textes littéraires sont des textes difficiles d'accès. Phrases longues et complexes, vocabulaire recherché, effets en tous genres... sont autant d'obstacles que les élèves doivent franchir [...] » (2008/2010 : 31). Deuxièmement parce que ce qui doit être enseigné quand on fait de la grammaire et du vocabulaire, c'est la norme, et que les textes littéraires se détournent de la norme : « par leur essence même [...] les textes littéraires ont vocation à dépasser et contourner les règles de base de la langue commune et standard » (Léon, *ibid.* : 31). Aujourd'hui, définir la littérature en avançant ce qu'on a pu appeler sa « norme haute » (Philippe, Piat, 2009 : 25) se trouve donc être encore d'actualité.

Écart langagier :

Cette position qui traverse l'histoire de la littérature a été portée de prime abord par les écrivains eux-mêmes. Citons avec G. Philippe et J. Piat (2009 : 8-9) : Proust en 1919 : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère » ou encore Sartre dans *Les mots* en 1964 : « On parle dans sa propre langue, on écrit en langue étrangère » et aussi Barthes en 1970 « L'écriture est une langue étrangère par rapport à notre langue, et cela est même nécessaire pour qu'il y ait écriture ». Ces écrivains usaient d'une métaphore identique, celle de l'écriture dans une langue étrangère pour marquer l'écart entre langue commune et langue littéraire.

De langue étrangère qui signale son autonomie par rapport au langage courant, celle-ci a pu aussi bien être envisagée par l'inventeur de la stylistique comme une « déformation sublime » (Bally, 1909 : 249), que certains ont rangé du côté d'une « langue morte » parfois décriée, parfois revendiquée. Cette langue à part a été aussi mise en avant plus récemment par un autre stylisticien, J.-L. Jeannelle (2000 : 39) :

« [...] à nos yeux [la littérature] se réfugie dans le mot vague, le mot inattendu, le mot déplacé ou le mot démesuré plus qu'elle ne se donne à lire dans le mot juste. »

¹⁹ Nous nous appuyons sur un débat qui a réuni à l'université Paris Descartes M. Cellier et Ch. Poslaniec en 2013 dont l'intitulé était : La conquête du vocabulaire... explicite ? Contextuelle ?

Plus récemment encore, dans un ouvrage collectif au titre révélateur de *Neuf leçons de littérature* (2007) regroupant des plumes actuelles discourant de leur expérience d'écrivain ou de leur expérience de lecteur-écrivain, la vision de l'écart, plus ténue, reste encore présente. Ainsi, lorsqu'H. Kaddour (*op.cit.*) parle de l'art de Colette, il dit que ce dernier (« ou comment une certaine forme de polarité dans la simple relation entre deux adjectifs déploie un véritable univers narratif ») survient dans l'usage des adjectifs, qui s'éloigne d'un usage commun « ne trouv[ant] pas la solution inventée par Colette » (2007 : 103) puisque dans les ateliers d'écriture que cet auteur a pu mener, les adjectifs employés par les scripteurs participants sont attendus et ne relèvent pas de « la trouvaille sémantique » de Colette :

« Si [sa] phrase tient si bien, si elle paraît soudain si nécessaire dans sa forme-sens, c'est en raison à la fois de la trouvaille sémantique de l'ensemble, et aussi parce que dans l'ordre du son, de la matérialité du son, quelque chose... » (Kaddour, 2007 : 100).

D'autres écrivains contemporains comme O. Rohe mettent au jour cette idée (dépassée/à dépasser) dans l'évolution de leur parcours même :

« Bien entendu, je n'ai pas toujours considéré l'écriture comme une activité profane. Longtemps, en réalité jusqu'à la publication de mon premier roman, j'ai cru qu'écrire relevait de quelque chose de l'ordre du destin [...]. Rien ne devait être gratuit et arbitraire... »

On le voit, même lorsqu'il s'agit de la prendre à rebours, cette question de l'écart est toujours prégnante.

Ce qu'on doit retenir c'est qu'à toute pratique d'enseignement correspond une théorie implicite. Enseigner la littérature n'y échappe pas, pas plus qu'enseigner ce que pourrait être le fonctionnement du « mot » dans le texte et la lecture littéraires.

4.2.4. Avancer vers une définition utile pour nous : débats d'experts

Nous avons tout de même besoin d'une définition, même provisoire, dès lors que nous utilisons le mot même de *littérature/littéraire*. Nous en trouverons une formulation intéressante, parce que volontairement formulée en termes de *tensions* entre deux positions, et non de *résolution*, dans la discussion qui a opposé J.-J. Lecercle et R. Shustermann, dans *L'emprise des signes* (2002). Leur face à face va nous permettre de mettre en perspective les principaux éléments qui entrent dans la définition du littéraire

afin d'éclairer nos propres réflexions sur le fonctionnement du lexique en contexte littéraire. Ces débats, nous allons en retrouver les traces dans les situations que nous analysons et dans nos propres hésitations.

Nous avons choisi de reproduire ici cette controverse en la condensant et en la réorganisant autour d'éléments significatifs qui cristallisent des siècles de débats à propos de la définition de la littérature. Débats qui concernent le langage littéraire (et son opacité, sa matérialité, son intentionnalité etc.) dont nous venons de parler, mais qui concernent aussi le texte comme espace ouvert et le concept de singularité qui feront l'objet d'un développement après cette présentation :

Pour Lecercle :	Pour Shusterman :
« Dans un texte littéraire l'opacité du langage est maximisée » (2002 : 35).	« L'opacité et la matérialité du langage joue un rôle dans toutes sortes d'activités linguistiques et ne sont pas en soi un critère de littéarité » (2002 : 75).
« [...] le texte littéraire est le lieu privilégié d'intuitions linguistiques » (2002 : 36) et « le texte littéraire est toujours aussi, et d'abord, une réflexion en acte sur le langage. Elle suppose donc une conception non utilitariste du langage... » (2002 : 38). « Le texte littéraire est complexe. Cette complexité est d'abord linguistique : lexicale, syntaxique, rhétorique ou narrative (la métalepse) [...] »	« Il est curieux, de la part d'un linguiste, de vouloir isoler une forme du langage comme étant le langage par excellence. Si l'on veut comprendre le langage, on regardera tout le langage... » (2002 : 75). « Pour celui qui veut décrire la langue, le texte littéraire n'a pas plus de valeur que tout autre texte [...]. Il n'y a pas une seule forme unique qui serait la clef de la langue tout entière » (2002 : 75-76).
« [...] si dans le texte littéraire, le langage est thématiqué, objet d'une attention réflexive, alors le texte littéraire est le lieu privilégié de la manifestation de la matérialité du langage » (2002 : 38).	« Le langage est le lieu privilégié de l'intentionnalité, et donc d'un dépassement de la matérialité. Il ne faut pas confondre le langage avec le son (qui effectivement est un phénomène physique et donc matériel), ni avec la pensée et les affects eux-mêmes... » (2002 : 76).
« [...] le texte littéraire est le lieu privilégié où les règles de la conversation [souligné par l'auteur] sont mis en scène... » (2002 : 44) et le lieu de la supériorité de l'agôn sur l'eirēnē » (2002 : 45).	« L'essence [souligné par l'auteur] de la littérature n'est pas agonistique. La forme narrative (littéraire ou autre) a peut-être besoin de conflit pour nous intéresser. Mais il ne faut pas réduire la littérature à la narrativité qui est caractéristique de toutes sortes de discours humains » (2002 : 76-77).
« Le texte littéraire est singulier [souligné par l'auteur] » (2002 : 51). Il « fabrique un monde fictif en le meublant [...], il donne vie à des personnages	« Oui le texte littéraire est singulier. [...]. Car la véritable singularité du texte n'est pas à chercher dans la composition syntaxique ou sémantique du

qui, quoique êtres de mots [...] ont néanmoins l'apparence de personnes humaines... » (2002 : 52)	texte littéraire. Elle est le produit de son insertion dans un comportement humain et social spécifique » (2002 : 74-75).
« Le texte littéraire est le lieu privilégié de la polyphonie et de la métalepse » (2002 : 48).	« L'essence de toute œuvre littéraire n'est pas d'être polyphonique. La polyphonie apparemment inévitable du discours critique <i>autour du texte</i> se situe à un autre niveau – celui du rapport pragmatique actuel avec les œuvres » (2002 : 77).
« On pourra également en tirer une définition de la 'littérature' comme famille de jeux de langage » (2002 : 49).	« Si je devais définir la littérature [...], ce serait en fonction d'un regard et d'un comportement <i>sui generis</i> vis-à-vis du texte. Je situe donc la 'singularité' du littéraire non au niveau de ce qu'il met en scène, mais au niveau de notre rapport, historiquement et culturellement variable, d'engagement esthétique (et non pratique) avec un objet linguistique dont les qualités ne peuvent être prévues à l'avance » (2002 : 75).

Dans cet échange, resurgissent donc des questions qui désunissent défenseurs d'une littérarité présentée comme une propriété intrinsèque des textes eux-mêmes (« Le texte littéraire est *singulier* » pour J.-J. Lecercle), et ceux qui, à l'instar de R. Shusterman, disent que la littérarité, c'est bien plutôt la propriété des usages qu'ont fait d'un texte, quelles que soient ses propriétés : « un regard et [...] un comportement *sui generis* vis-à-vis du texte ».

4.2.4.1. La problématique de la singularité

Toutefois, il nous semble intéressant de nous attarder sur les questions de singularité et d'*air de famille* que J.-J. Lecercle emprunte au philosophe L. Wittgenstein. J.-J. Lecercle affirme la singularité du texte, et R. Shusterman lui concède la singularité des usages du littéraire. La notion mérite qu'on s'y arrête.

L'académicienne D. Sallenave définit la singularité comme « une *conscience* [souligné par l'auteur] qui s'expose dans l'épreuve singulière du monde, qui met en scène dans son langage propre la diversité possible des expériences humaines » (Sallenave, 2001 : 146 *sq.*; cité par B. Daunay, 2007a : 151). Ce qui importe pour elle dans le littéraire, c'est moins la singularité de la langue que la singularité d'une relation de l'auteur

à la langue de son texte. Elle se déploie ainsi sous la forme à fois d'une singularité langagière autrement dit d'une appropriation singulière de la langue par un auteur, sous entendu donc, par une personne qui sait la manier et en connaît les moindres effets, et d'une singularité individuelle, dans ce « penser autre » dirait l'écrivaine contemporaine C. Galea (2007 : 84).

La question de la singularité pose donc en arrière fond la question du style et de la création. Du style, dans son sens de singularité d'une écriture²⁰, qui est la seconde des acceptions donnée à la langue littéraire :

« Très rarement attestée avant 1850, l'expression *langue littéraire* a conservé, de 1850 à 2000, deux acceptions complémentaires ou opposables : la norme haute et la langue des écrivains » (G. Philippe, J. Piat, 2009 : 16).

Style, où la préoccupation de langue est omniprésente, sous des formes diverses allant de la réflexion sur la temporalité : écrire prend du temps car l'auteur « pèse ses mots » :

« [et] nous sommes là, devant notre clavier ou le stylo à la main, en train de réfléchir sur la moindre phrase alors que le prochain mot alors que le prochain mot sera tombé en désuétude, avant même d'avoir commencé quoi que ce soit... » (Wajsbrot, 2007 : 173).

à un quasi « corps à corps » avec le texte :

« Nager et phraser pour moi vont de pair, font la paire [...]. Un même corps à corps avec une matière dense, qui oppose une résistance et exige une traversée. J'écris donc en cette *mère père*. Qu'y puis-je si le langage a les mots pour le dire, et qu'aucune autre activité que celle d'écrire n'amène aussi bien le fond à la surface, à condition qu'on accepte ce soulèvement » (Galea, 2007 : 80).

Style qui, selon J. Starobinski dans la préface qu'il a écrit à l'ouvrage de L. Jenny *La parole singulière* (1990/2009 : 9) résonne chez le critique lequel, à son tour, fait entendre sa propre voie, sa singularité :

« J'y vois la preuve qu'en prenant ainsi la défense d'une 'parole singulière', le discours du critique, du théoricien, du stylisticien [...] peut rejoindre lui-même le statut de parole singulière, nous fait participer à ce qu'il énonce en nous faisant éprouver la provocation d'un événement : nous ne restons pas captifs d'un métalangage, d'une 'opération' savante sur la parole vivante. »

On pourrait alors définir la littérature par cette préoccupation centrale qui ne relève pas tant d'une spécificité du texte mais d'une spécificité d'une intention d'écriture (y compris dans

²⁰ Et non pas dans celui d'« une norme rédactionnelle » (le « style simple, tempéré, élevé des classiques »).

l'involontaire, l'inconscient), à laquelle doit répondre, pour que le « jeu de langage » soit joué conformément à ses règles anthropologiques, la singularité d'une intention de lecture.

Du critique au lecteur, les « peseurs de mots » rencontrent la singularité de l'œuvre non pour elle-même, mais comme trace de ces singularités en contact. Ainsi, lire littérairement un texte, ce n'est pas le rabattre du côté du commun, mais y chercher, y compris au risque de se tromper, la singularité dont il est supposé être la trace. Cela a évidemment son importance quand on s'intéresse, comme nous le faisons, à la manière dont les mots sont traités par le lecteur : est-ce que nos épisodes métalexicaux tirent les textes vers le dictionnaire ou vers le style ?

4.2.4.2. Le texte du lecteur comme singularité

Ces considérations nous amènent ainsi à parler de métatexte écrit ou oral, et de *la parole sur l'œuvre* dont sont familières la littérature et la didactique de la littérature, à l'instar de toute didactique de l'art, comme l'ont rappelé, en 2011, J.-C. Chabanne et J.-L. Dufays dans la revue *Repères*.

Parole du critique, orale ou écrite, donc, mais aussi parole orale ou écrite de l'élève sur l'œuvre qui *se concrétise dans ce que la didactique de la littérature a nommé les textes du lecteur*, concept sur lequel nous reviendrons dans la section consacrée à la lecture littéraire, dont on peut dire pour l'instant qu'il est associé à celui de *sujet lecteur* et par voie de conséquence à la notion de *singularité* qui passe dans ce que nous venons de dire de la singularité d'une écriture à la singularité d'une réception, même si cette singularité devient dans la classe de littérature « ce tissage de l'éminemment intime et du plus singulier avec le partage de lecture qu'implique la situation scolaire » (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011: 15).

Tout cela pour dire qu'on ne peut entrer en littérature de manière neutre.

Qu'est-ce donc que la littérature ? Question rebattue et tellement vaste qu'aucune réponse définitive ne peut y être apportée disaient J.-L. Dufays et C. Ronveaux. Aucune réponse définitive certes, mais des éléments de définition-problématisation. Ce que nous retenons, c'est une série de points : la pratique littéraire du texte, en réception comme en production, se caractérise provisoirement par les traits suivants :

- elle engage une pratique des textes irréductible à toute autre (pratique anthropologique quand on l'élargit, au sens de Bruner, 2002) ;
- elle engage la capacité à exprimer la singularité de sujets en interaction et à être sensible à cette singularité ;
- elle engage la capacité à percevoir et d'exprimer un rapport sensible au monde et aux discours ;
- elle engage la capacité à faire jouer la dimension imaginaire, à la fois comme expérience subjective (la production d'images internes) et comme appel à un répertoire d'images, de figures, de scénarios, de lieux... etc.

De scénarios, de lieux, d'images et de figures, c'est ce dont nous allons parler à présent.

4.3 QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATURE ? : UN OBJET DES COMPOSANTES

Dans la première édition de leur ouvrage *Pour une lecture littéraire* en 1996, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur écrivaient :

« Les codes qui servent à lire un texte peuvent être plus ou moins *partagés* ou plus ou moins *spécifiques* [soulignés par les auteurs]. Une opposition schématique peut être faite entre les codes particuliers et concrets qui sont liés à une situation, à un personnage, un texte précis [...] et les codes généraux et abstraits, qui émanent d'un ensemble de textes [...]. Nous appellerons les premiers les *systèmes de référence* et les seconds les *systèmes de stéréotypes* ou *stéréotypies* » (1996a/2005a : 99).

Quand on parle de littérature, à l'école ou ailleurs, on ne peut donc échapper à ces éléments et lieux communs qui contribuent à son fonctionnement et jouent un rôle de « repères » pour les lecteurs. Pour les récits par exemple comme l'écrit N. Prince :

« La référence au personnage reste en effet l'un des éléments majeurs propres à établir un récit dans le genre réaliste ou non. Le personnage constitue en cela l'un des piliers de l'illusion référentielle. Genre et personnage se déterminent donc mutuellement, et le lecteur trouve, grâce à cette réciprocité, ses repères » (Prince, 2010 : 82).

Des repères certes, mais pas uniquement. Par-delà « les espaces textuels où s'agrègent des éléments stables et structurés de l'œuvre » (Lacelle, Langlade, 2007 : 58), ce qui peut en constituer pourrait-on dire l'aiguillage générique, la littérature est un fait anthropologique, source de *motifs*, de *symboles* « qui ont pour fonction de produire, diffuser et faire jouer ce qu'on appelle un imaginaire symbolique » (Chabanne, 2007 : 70). Ces composantes symboliques jouent « le double rôle médiateur et instituant [c'est l'auteur qui souligne] de l'immense bibliothèque des formes symboliques » (Chabanne, *ibid.* : 72). Ainsi, dans *La petite fille du livre* de Nadja, on retrouve des personnages stéréotypiques comme la marâtre qui incarne le mal, la charge symbolique d'un motif comme la maison (refuge...) , des animaux anthropomorphes etc. (voir section 8.2.1.).

Au-delà des époques et des individualités, la littérature est donc ce « un pour tous » dont parle V. Jouve (1996b : 154) qui fait que « chaque lecteur peut se reconnaître, quelque soit sa culture et son époque » :

« La logique de l'œuvre n'est pas celle de la communication. Le texte littéraire n'est ni essai ni manifeste [...]. Il obéit à quelques règles fondamentales que l'on retrouve dans les rêves et les fantasmes et qui sont celles de l'imaginaire. On peut citer, entre autres, la *figuration*, la *condensation* et le *déplacement* » (Jouve, 1996, *ibid.* : 154)

Figuration, condensation et déplacement qu'il explicite ainsi en note :

« La figuration consiste à présenter les pensées inconscientes sous formes d'images, la condensation à rassembler en une même représentation différentes données psychiques et le déplacement à centrer le texte sur un contenu autre que son contenu réel. »

Et B. Gervais de rajouter que « le monde imaginaire des figures est celui des transformations et des vases communicants » (2007 : 141).

Lire littérairement un texte ce serait donc aussi laisser la place à l'imaginaire de la langue dans une relation sensible entremêlant symbolique collective et symbolique singulière. La littérature (mais en cela elle n'est guère différente des autres arts ou d'autres pratiques d'activation de l'imaginaire comme la publicité, le marketing, le discours politique...) est à la zone de contact entre des singularités individuelles et les grandes structures collectives qui sont abordées par les théories du stéréotype (Dufays, 2001) ou les théories de l'imaginaire collectif (Giust-Desprairies, Enriquez, 2009).

Mais parler de la « littérature » en général dessine un objet trop vaste pour notre propos : nous en mettons en valeur deux aspects. D'une part, ce qu'on pourrait identifier

comme la pratique anthropologique qui est l'enjeu des arts du langage (dont nous n'avons déplié qu'une toute petite partie) ; d'autre part, le corpus des textes qui en est le produit et le support, en laissant de côté la question d'une spécificité *formelle* qui définirait une littéarité essentielle, et en ne considérant que les textes institutionnellement assignés comme littéraires. Il nous reste à nous focaliser plus précisément sur une facette de ce vaste ensemble, la lecture littéraire.

4.4 QU'EST-CE QUE LA LECTURE LITTÉRAIRE ?

Définir la lecture littéraire, en préalable à nos analyses, est une étape indispensable car nos analyses y font référence, du fait que les séances sont définies par les acteurs comme des « séances de littérature » et qu'on y lit des textes « littéraires »... à moins qu'on y lise *littérairement* des textes. Gardons pour le moment le singulier, mais annonçons d'ores et déjà que, comme le suggère J.-L. Dufays (2002) il vaudrait mieux utiliser le pluriel et parler *des* lectures littéraires. Car, après avoir décliné les différentes définitions allouées à la littérature, arrêtons-nous un moment sur celles qui sont données du concept de lecture littéraire²¹.

On va évidemment retrouver, dans ces définitions, le clivage déjà établi entre les critères internes et externes que nous avons expliqués dans la section 3.2.

On peut pour cela reprendre l'opposition que faisait G. Genette entre critique et poétique (1984) :

« [...] la critique, c'est-à-dire de la lecture interprétative d'œuvres singulières considérées dans leur singularité »

« [...] la poétique c'est-à-dire l'étude des faits de "transtextualité", ou transcendance textuelle des textes; de ce qui met les textes en relations diverses avec d'autres textes; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent à travers les siècles [...] et les nations [...] les conditions et les modalités de la création littéraire, et plus précisément [...], la littéarité de la littérature [...]. »

En effet, lire littérairement un texte ce peut être entrer dans la « pratique du

²¹ Selon B. Louichon (2011) on peut tout à fait parler de concept concernant la lecture littéraire dans la mesure où, malgré le fait que ses définitions ne soient « pas totalement convergentes » celle-ci repose tout de même sur un « substrat de références largement partagées », nouant un certain consensus théorique auquel s'adjoint un consensus didactique puisque « la question de savoir ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner en classe de littérature est récurrente » (*ibid.* : 201).

commentaire » chère à la Critique, que l'on peut rapprocher des « forme[s] de participation à la vie du texte » (M.E.N, *Lire et écrire au cycle 3*, 2003 : 30) valorisées par les directives ministérielles depuis 2002. Lire littérairement un texte ce peut être aussi, selon les principes de la Poétique, considérer objectivement les textes et transposer, pour les analyser, les sciences de la littérature et du texte.

C'est à partir de ces deux orientations principales que nous voyons se décliner les différentes lectures littéraires qui ont été formalisées par les travaux de J.-L. Dufays et de ses collaborateurs :

- la lecture littéraire comme lecture de textes littéraires ;
- la lecture littéraire comme distanciation ;
- la lecture littéraire comme participation ;
- la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique.

La première de ces définitions correspond à une conception de la lecture littéraire qui lui assigne d'identifier et de décrire les propriétés caractéristiques de la littérarité du texte, marquant son « écart » à la norme ordinaire (on se rappelle ici que la littérature a souvent été, et continue de l'être, considérée comme « norme haute » : voir section 4.2.3). C'est la définition traditionnelle (Clarac, 1963) :

« [...] le texte prévaut indépendamment de sa réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités. C'est la conception la plus simple, la moins construite de la notion [...] elle n'entraîne aucun déplacement par rapport aux objets traditionnels de la « discipline » français » (Dufays, 2002).

Cette première définition de la lecture littéraire n'est pas problématisée, puisqu'elle n'est au fond là que pour montrer les prouesses stylistiques et inventives de cet ensemble de textes légitimés, aux traits spécifiquement perçus comme littéraires : critique d'admiration (Houdart-Mérot, 2004).

Les seconde, troisième et quatrième conceptions sont issues de la critique de cette tradition.

4.4.1. La lecture littéraire comme distanciation

La lecture distanciée est définie par le fait que seule une resaisie réfléchie du texte et une attention méthodique à ses propriétés formelles est la seule lecture valable de textes qui sont conçus pour cette modalité savante d'appropriation. Les autres modes de lecture sont au mieux incomplets, au pire réducteurs voire erronés.

Selon J.-L. Dufays, la lecture littéraire distanciée hérite des théories formalistes de la littérature et en est à peu près contemporaine. Le précurseur de cette conception a été M. Marghescou (1974/2009) un peu avant les années 1980. C'est selon J.-L. Dufays une des premières formalisations didactiques de la lecture littéraire. Dans son ouvrage, celui-ci n'emploie pas tel quel le terme de « lecture littéraire » mais introduit celui d'« épistémologie de la lecture ». Il propose le concept de « régime de lecture littéraire », basé sur la lecture effective, qu'il distingue du « régime de lecture référentielle », et qu'il caractérise par trois critères spécifiques (selon Dufays, Lisse, Meurée, 2009 : 28) : « l'abolition de la fonction référentielle habituelle », « la manifestation archétypale » (ou symbolique) et « l'actualisation de toutes les virtualités sémantiques ». À travers cette approche, sont valorisés le caractère polysémique de l'œuvre, l'idée que le texte littéraire est une transgression et que sa signification est à construire dans une approche formelle et interne.

Peu après, M. Riffaterre (1978) conceptualisait une théorie relative à la poésie qui a été généralisée par la suite à la littérature dans son ensemble. Ce qui correspond à la lecture comme distanciation, qui nous occupe pour l'instant, est ce que Riffaterre nomme la lecture « herméneutique » : une lecture « rétroactive », selon ses propres termes, qui permet d'accéder à la « signifiante » de l'œuvre et ce, contrairement à la lecture « heuristique » qui elle, correspond à une lecture première et référentielle. Ces « *deux niveaux ou « phases » de la lecture* » sont ainsi distingués par Riffaterre, et surtout hiérarchisés et ordonnés : il y a une « vraie » lecture qui doit se substituer à une « première lecture », nécessairement incomplète voire fautive (1978/1983), cité par Toursel, Vassevière (2001/2008 : 259-261) :

« C'est à l'occasion de cette première lecture, *heuristique* [souligné par l'auteur], que la première la première interprétation prend place, puisque c'est durant cette lecture que le *sens* [idem] est saisi. Le lecteur contribue au procès par sa compétence linguistique et celle-ci inclut l'hypothèse selon laquelle la langue est référentielle – dans cette phase, les mots semblent bien tout d'abord établir des relations avec les choses. »

Et :

« La seconde phase est celle de la lecture *rétroactive* [souligné par l'auteur] ; lors de celle-ci se forme une seconde interprétation que l'on peut définir comme la lecture *herméneutique* [idem]. Au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de ce qu'il vient de lire et modifie la compréhension qu'il a eue en fonction de ce qu'il est en train de décoder. [...]. L'effet maximal de la lecture rétroactive, l'apogée de sa fonction de générateur de signification, intervient bien entendu à la fin du poème... »

Si l'on suit son raisonnement, il y aurait donc deux interprétations dont l'une serait supérieure à l'autre : il s'agit de la seconde, celle qui se réalise dans la distanciation, autrement dit, dans le savoir-faire analytique, dans une lecture savante et réfléchie.

Quelques années après, l'U. Eco du *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* (1985) définira la lecture littéraire comme une programmation issue du « propre mécanisme génératif » (*ibid.* : 65) du texte. Le vrai travail du lecteur est, au final, de démonter ce mécanisme et de ne pas se prendre à ses pièges, d'où la supériorité des lectures qui mettent à distance et déconstruisent les artifices du texte. Là encore, une lecture première ou naïve est implicitement déconsidérée.

Une année plus tard mais dans une perspective psychanalytique cette fois, M. Picard (1986) pensera la lecture littéraire comme un « jeu », un jeu se rapportant au lecteur empirique, et se situant dans les deux orientations citées supra. Pour la lecture distanciée dont nous parlons ici, il désigne une instance nommée « lectant » qui « tient sans doute à la fois de l'Idéal et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la *secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir* [c'est nous qui soulignons], etc. » (1986 : 214). Cette instance s'apparentant ainsi à une mise à distance « d'intellection ou d'évaluation » (*ibid.* : 214) se réalisant dans l'anticipation et le retour en arrière.

Plus de dix ans après, B. Gervais (1992) dans la continuité de M. Marghescou, définira pour sa part la lecture littéraire (il est le premier à avoir utilisé ce terme dans le cadre didactique) en termes de *régie* ou plus exactement comme le passage d'une « régie de la progression », linéaire, à une « régie de la compréhension », distanciée, exploitant l'ensemble des virtualités du texte.

Ce que l'on peut retenir de ces modèles, c'est un trait commun, lié à leur lien avec les théories formalistes contemporaines : il existe au moins deux niveaux de lecture, l'un premier, spontané, référentiel... et le second réfléchi, outillé, internaliste... Et ces deux niveaux sont successifs et hiérarchisés, le plus savant valant mieux que le plus spontané. Pourtant, chez M. Riffaterre mais surtout chez M. Picard, cette hiérarchisation implicite

commence à être remise en question avec des théories de l'oscillation où *la* lecture est une composition de / une circulation entre plusieurs modes de lecture.

4.4.2. La lecture littéraire comme participation

La lecture comme participation prend le contrepied de la précédente en valorisant l'investissement psycho-affectif du lecteur et considère la lecture littéraire comme une relation personnelle, subjective, au texte. On retrouve-là les concepts de projection / introjection et de singularité. Elle concerne « la dimension proprement expérientielle du sens » (Chabanne, Cellier, Dreyfus, Soulé, 2008a : 90) qui consiste littéralement à « vivre le sens » (*ibid.* : 90). Il ne s'agit pas de nier l'intérêt de lectures distanciées et savantes, mais de considérer que le mode de lecture naturel des textes est dans cette appropriation qui donne priorité aux droits du lecteur, au moins pour un temps. Le modèle conteste la hiérarchisation implicite mais aussi l'effet négatif sur la conception de l'enseignement de la lecture, qui finit par être gagné par son propre formalisme.

Cette restitution de l'importance du lecteur dans l'acte de lecture, qui aboutira au modèle didactique du « sujet lecteur » (Rouxel, Langlade, 2004a), émerge dans un contexte théorique venu d'outre Rhin qui a vu naître les théories dites « de la réception » (Jauss, Iser et l'École de Constance), courant de pensée s'opposant au postulat de programmation déterministe unissant la triade auteur/texte/lecteur, constitutif du « modèle de scientificité à l'oeuvre dans le structuralisme linguistique et textuel » (Chiss, 2012 : 27).

Malgré leurs différentes approches, selon des voies parfois divergentes ayant pour origine des horizons épistémologiques divers (littérature, sociologie de la littérature, psychanalyse) et géographiques (France, Belgique, Italie, Allemagne, Roumanie) divers, les théories de la réception marquent un changement de paradigme. On passe alors des théories « internes » (ou « de l'effet »), focalisées sur l'instance auctoriale et surtout sur les mécanismes du texte (l'approche exégétique, la philologie, l'approche contextuelle, l'approche immanente et l'approche structuraliste), aux théories « externes » (ou « de la réception ») ainsi que les ont nommées J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (1996) et J.-L. Dufays, M. Lisse, C. Meurée (2009). Le curseur analytique se déplaçant du texte clos sur lui-même vers l'activité d'un lecteur effectif.

Pour H.-R. Jauss (1978) :

« L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi [...]. Elle est bien plutôt faite comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle » (Jauss, 1978 : 47).

H.-R. Jauss avance qu'en lisant une œuvre, tout lecteur d'une époque donnée active des attentes (ce qu'il nomme l'« horizon d'attente ») de nature différente :

« [...] l'œuvre littéraire nouvelle est reçue et jugée non seulement par contraste avec un arrière-plan d'autres formes artistiques, mais aussi par rapport à l'arrière-plan de l'expérience de la vie quotidienne » (Jauss 1978/1994 : 76).

Et c'est l'écart entre l'attente et l'œuvre qui fait « l'expérience esthétique », comme il l'explique dans les quelques lignes suivantes :

« La façon dont une œuvre littéraire, au moment où elle apparaît, répond à l'attente de son premier public, la dépasse, la déçoit ou la contredit, fournit évidemment un critère pour le jugement de sa valeur esthétique. L'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre, entre ce que l'expérience esthétique antérieure offre de familier et le « changement d'horizon » (*Horizontwandel* [c'est l'auteur qui souligne en notant qu'il emprunte ce concept à Husserl] requis par l'accueil de la nouvelle œuvre, détermine pour l'esthétique de la réception, le caractère proprement artistique d'une œuvre littéraire... » (Jauss, *ibid* : 53).

Il s'intéresse, pour conclure sur sa vision, à l'effet que la littérature provoque chez un « public » (pour reprendre Jauss lui-même) d'une époque donnée, et à « l'histoire de sa réception » (Jauss, *ibid.* : 72). Son analyse privilégie ainsi l'aspect diachronique.

Tandis que pour W. Iser, théoricien de l'*Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique* (1976), le lecteur réel fait vivre le texte en reconstituant ses « blancs », définis comme des « lieux d'indétermination » (Iser, 1976/1985 : 318) qui, en tant que « silences », mettent en suspens l'attente du lecteur, et intensifient son activité d'imagination. À la différence de H.-R. Jauss, il s'agit d'une approche synchronique.

Parallèlement, en 1980, M. De Certeau emprunte une voie qui prend le contrepied de la lecture littéraire savante allant jusqu'à prôner la liberté totale du lecteur : il n'emploie d'ailleurs plus le terme de « lecture littéraire » mais opte pour la formule de « braconnage » qui fait de la lecture un « art de faire », un art « d'inventer le quotidien », qui n'est plus l'apanage d'une élite lectorale. « La question n'est [donc pas] de savoir ce qu'est la littérature comme objet ou comme produit fini, mais ce qu'elle est en tant que projet ou représentation dans la tête de celui qui lit » pour reprendre J.-L. Dufays, M. Lisse, C. Meurée (*ibid.* : 28).

Si l'on respecte la présentation chronologique, on reprendra à ce stade les deux autres instances théorisées par M. Picard (*op. cit.*) pour définir un autre pan de la lecture littéraire (nous avons parlé déjà dans la section précédente du « lectant », instance intellectuelle capable de distance) : le « liseur » qui renvoie à la personne physique, à son corps en train de lire, et le « lu » qui renvoie à l'inconscient du lecteur, « qui s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme » (*ibid.* : 214), prompt à se laisser dominer par le texte.

Avec les théories de la réception réapparaissent des modèles qui laissent une place importante aux émotions du lecteur, à sa projection dans l'imaginaire fictionnel, et à sa propre activité créatrice. Cette position peut être illustrée par C. Poslaniec, théoricien et didacticien, qui qualifie de littéraire toute lecture qui procure « étonnement » ou « admiration » (1992 : 90-91). Il faut noter que cette définition de la lecture fait écho aux préoccupations professionnelles des médiateurs de la lecture (bibliothécaires et documentalistes) tout comme aux observations d'enseignants soucieux de réconcilier leurs élèves avec un certain plaisir de la lecture. Pour cela, ils observent les conduites des amateurs de livres, qui sont loin d'être, pour l'essentiel, des pratiquants de la lecture distanciée. Pour C. Poslaniec, le lecteur est d'abord un être impliqué :

« 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 permanence 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 : 8) ».

De l'ensemble de ces points de vue, il ressort que le lecteur ne peut être envisagé comme une instance désincarnée, mais qu'une lecture réussie implique un lecteur empirique qui engage ses affects, ses fantasmes. Les notions associées à cette forme de lecture littéraire que certains appellent parfois, non sans dédain, « lecture plaisir » sont la participation psycho-affective, l'identification, la projection subjective ou encore l'introjection (le fait de s'approprier des figures fictives comme modèles, de considérer comme siennes les règles et les valeurs des univers diégétiques, etc.).

D'autres cadres théoriques nourrissent ce modèle de lecture littéraire, venus de la psychanalyse (c'était le cas du « lu » de M. Picard), comme par exemple J. Bellemin-Noël,

qui décrit la lecture moins comme le traitement réfléchi et distancié du texte mais comme un « trajet de lecture » au contact d'un « infratexte » largement inconscient :

« Baignant dans l'« infratexte » commun de mon expérience du monde et des êtres, je dégage, je recompose, je compose de nouveau – un peu comme le fait, en musique, la si bien nommée interprétation – au bout du compte, je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce *trajet de lecture* qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur (Bellemin-Noël, 2001: 21). »

On voit comment on pourrait opposer toutes ces propositions autour de contrastes sommairement tranchés : intentionnel/involontaire, distancié/projectif, intellectuel/affectif, etc. De tels débats ont parfois atteint l'institution et ses modèles théoriques implicites, comme par exemple quand T. Todorov dénonce dans l'enseignement littéraire que reçoit sa propre fille les avatars sclérosés et desséchants d'un formalisme techniciste dont il avait été lui-même un des promoteurs quelques décennies plus tôt (Todorov, 1984, 2007).

Mais gardons-nous de simplifications : c'est S. Doubrovsky lui-même qui écrivait en 1981, dans la préface à la publication d'un des premiers ouvrages de ce qui allait devenir la didactique de la littérature, cet éloge des approches impliquées (alors même qu'il en mesurait toutes les impasses dans la tradition de l'enseignement du littéraire, et qu'il invitait en même temps à solliciter des méthodes d'analyse nourries de formalisme linguistique) :

« Quiconque arrêterait l'étude d'un art à la connaissance des lois de son fonctionnement interne et des rapports de causalité externes qui le gouvernent, manquerait simplement l'essentiel : *l'expérience intime, qui est aussi le sens ultime*, de ce phénomène d'expression. Il faut le dire bien haut, je crois, en un âge dominé par les obsessions théoriques : l'expérience esthétique, comme l'étymologie l'indique assez, est de l'ordre du sentir. De façon plus précise encore, elle a pour fin une *jouissance*, en donnant à ce vocable sa pleine charge érotique [...] Enseigner la littérature, ce n'est pas mettre à même d'en faire, mais d'en jouir » (Doubrovsky, 1981 : 14).

Ainsi, dès l'origine, les développements d'une théorie de la lecture littéraire tendaient vers un enrichissement par intégration et complexification du modèle : ceci nous intéresse, dans la mesure justement où la gestion des épisodes métalexicaux, nous le verrons, oscille entre droits du texte, droits de la langue, et droits du lecteur : leur conduite par l'enseignant implique une théorie du lexique, mais aussi une théorie du littéraire, respectueuses l'une et l'autre de la complexité des faits.

4.4.3. La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

Il est revenu à J.-L. Dufays de proposer un modèle synthétique, à ce jour le plus abouti, de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique (dans la filiation assumée à M. Picard, 1986) comme synthèse entre :

« [...] l'ancrage et le désancrage, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité [...] » (1996a/2005a : 94).

Intégrant ainsi « lecture savante » et lecture « ordinaire ». D'une lecture plurielle, on passe alors à une lecture reliaute, une sorte de concentré de postures complémentaires.

Notre point de vue rejoint celui de J.-L. Dufays. Cette convergence de vision tient pour une grande part aux différentes influences qui ont jalonné notre parcours universitaire et professionnel. Ainsi nos études à la faculté ont été nourries dans un premier temps par les théories de l'U. Eco du *Lector in fabula*, donnant la primeur à la mécanique du texte ainsi que par les approches « formelles » de R. Barthes, G. Genette ou T. Todorov. Puis, relativement à notre travail sur la traduction littéraire de Maîtrise et de D.E.A, nous nous sommes intéressée aux théories de la réception, ramenant notre réflexion à la frontière entre une approche linguistique du texte littéraire et la singularité de la lecture du traducteur. C'est alors qu'H.-R. Jauss et son « effet produit par l'œuvre » (1978/1994 : 259) sur des lecteurs réels variant selon les époques est devenu un des ferments théoriques de nos travaux.

Notre parcours professionnel a lui aussi évolué. D'abord influencé par la pensée de C. Tauveron, donnant au texte littéraire son statut sémiotique, cherchant à élaborer sa signification à travers une écriture particulière, il a été ensuite marqué par les recherches en didactique de la littérature qui, elles, insistaient sur la mise en débat de l'œuvre au sein de la classe et refusaient toute *absolutisation* du texte littéraire (selon les termes de B. Daunay dans *l'Éloge de la paraphrase* citant P. Bourdieu dans *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, 1992 : 276).

On le voit, nous aussi nous avons oscillé intuitivement entre deux lectures littéraires sans pouvoir pour autant nous détacher de l'une ou de l'autre. C'est alors que la lecture des travaux de J.-L. Dufays nous a pour ainsi dire permis de réconcilier ces deux entrées en littérature, nous invitant à les mettre en système plutôt que de les séparer.

Dans cette perspective, nous considérons la lecture littéraire comme un *espace-problème* (F. Marcoïn parlerait lui d'activité de « résolution de problème », 2004) investi par des *sujets lecteurs* (Rouxel, Langlade, 2004a) qui dialoguent avec le texte et lui donnent à la fois un sens personnel et social²².

Pour nous, la lecture littéraire est une activité qui permet « de *mobiliser* et de *combiner* [ce sont les auteurs qui soulignent] de manière équilibrée ces trois sources de signification : les sens intentionnels voulus par l'auteur, les sens partagés, qui peuvent être attribués par convention à l'« intention du texte » et les sens « projetés » plus ou moins volontairement par le lecteur » (Dufays, Lisse, Meurée, 2009 : 14).

C'est par ce prisme que nous regardons notre objet car pour nous, les épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical sont des lieux langagiers investis par une communauté de lecteurs empiriques, qui réagit face à ce « laboratoire linguistique » qu'est le texte littéraire. Les épisodes métalexicaux sont au fond des concentrés anthropologiques : on rejoint là encore cette conviction portée par J.-L. Dufays que *lire la littérature*, c'est « expérimenter l'autre face du langage, celle qui est fondée non plus sur la seule raison communicationnelle mais sur l'imaginaire, le jeu et l'énigme de l'être, et où les dimensions de la raison, de l'affectivité et du corps se trouvent mobilisées dans un tressage indissoluble » (Dufays, 2001 : 145).

4.4.4. La notion de lecture littéraire en didactique de la littérature

4.4.4.1. Lecture littéraire

Comme le rappelle B. Louichon (2011), c'est en 1995 que le colloque de Louvain organisé par J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, donne pour la première fois un statut de concept à la notion de « lecture littéraire », même si précise-t-elle encore, la notion se trouve en germes dès 1992 dans le désormais célèbre article de M. Burgos : « Lecteurs experts, lecteurs convers, de quelques lecteurs en lycée professionnel et ailleurs ». Nous l'avons vu, elle est présente de manière plus ancienne encore dans l'histoire des formalisations de l'enseignement de la littérature depuis les années 1960 (Doubrovsky, Todorov, 1981).

²² Vygotski qui avançait dans *La Psychologie de l'art* que « l'art est social en nous (1925/2005 : 346) » et que donc ce n'est pas le collectif qui fait le social mais l'individu, dirait ici que « la refonte des sentiments en dehors de nous s'effectue [dans la discussion] grâce au sentiment social qui est objectivé (*ibid.* : 346). »

Afin de renouer le fil analytique, nous nous proposons à présent d'associer aux différentes conceptions de la lecture littéraire les différentes approches didactiques qui leur correspondent, en ne retenant, là encore, que les principales. Notons dès à présent que cette tentative de simplification dans la présentation, se heurtera par endroits aux nécessaires précisions et nuances qui nous obligeront à quelques circonvolutions théoriques, car les positions des didacticiens ne s'appuient pas exclusivement sur une seule référence.

Ainsi, à la lecture littéraire comme distanciation, on peut rattacher des didacticiens comme C. Tauveron (1999, 2001, 2002) et dans une moindre mesure A. Rouxel (davantage attachée à la symbolisation et à la créativité du lecteur). Toutes deux s'accordent sur le fait que la lecture littéraire est une activité du lecteur empirique et que cette activité, cognitive et culturelle, suppose que le lecteur, ou plus précisément les lecteurs interagissant, soient dans une position réflexive par rapport à la langue du texte.

Texte résistant, réticent, proliférant...

C. Tauveron, s'inspirant des travaux de B. Gervais (lui-même influencé par les travaux de M. Riffaterre) adhère à cette vision d'une lecture littéraire distanciée, même si cette dernière s'est défendue à plusieurs reprises de toute idée d'élitisme : « il existe une lecture savante (qu'on pratique au lycée et à l'université), qui a sa méthode et ses codes institutionnalisés. Ce n'est évidemment pas à cette forme-là que nous voulons initier les jeunes élèves... » (2002 : 18). Cependant, pour elle, le plaisir de la lecture littéraire est bien « un plaisir de gourmet » (*ibid.* : 21) et le texte littéraire, un texte « résistant », « réticent » ou « proliférant » (1999).

Deux de ces trois notions (résistance, prolifération) ont été à l'origine apportées par D. Maingueneau qui faisait d'elles une propriété définitoire du texte littéraire, comme le résume les lignes suivantes :

« [...] le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est réticent, c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage » (Maingueneau, 1990 : 38).

C. Tauveron reprendra ces deux notions et déclinera la résistance en réticence et prolifération : pour elle, le texte résistant, définition même du texte littéraire, met délibérément « du jeu », « des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano »

(Tauveron, 1999a : 12), obligeant le lecteur à être tour à tour ou simultanément « stratège », « détective », « orpailleur », « archéologue », « vagabond » ou « tisserand » (Tauveron, 2002/2006 : 40-41). On pourrait rapprocher cette position, sans faire de raccourci anachronique, des « blancs » du texte de W. Iser : car « incomplet par nature » écrira-t-elle, « le texte littéraire attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude » (*ibid.* : 40).

S'il fallait résumer la position de C. Tauveron, nous pourrions dire que pour elle, la lecture littéraire est *une activité cognitive et culturelle* qui se doit de respecter les droits du texte mais qui est tout à la fois une reconstruction interprétative (l'interprétation étant dans son esprit liée à la question de la plausibilité). Partant du postulat que le texte littéraire est un texte polysémique et que l'écrivain exploite cette polysémie en superposant les sens au lieu de n'en sélectionner qu'un seul, elle envisage le lecteur comme un partenaire de jeu. Ainsi, toujours selon elle, la lecture littéraire doit être enseignée comme une série de tissages à plusieurs niveaux. Au niveau sémantique : « tissage des sens pluriels d'un mot », au niveau de la mise en réseau entre plusieurs textes : « tissage aussi du texte avec l'intertexte », au niveau de la mise en réseau propre à l'écrivain : « tissage du texte avec l'intratexte » et enfin au niveau personnel : « tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur » (Tauveron, *ibid.* : 41-42). Et c'est cet ensemble de liens reconstruits qui nouent les fils de la lecture littéraire.

4.4.4.2. Texte littéraire, subjectivité, symbolisation

Pour A. Rouxel, la lecture littéraire est également une lecture dans laquelle « le rapport au texte est distancié » de même qu'une lecture « sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique » (2004b). Pour elle, la distance « ne signifie pas éloignement ». Elle est bien plutôt une porte d'accès à la symbolisation. Elle désigne bien plutôt :

« [...] l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier. Distance tissée d'affects, de sympathie, distance qui permet au lecteur d'analyser l'expérience de lecture qu'il vient de réaliser et d'accéder par cette attitude réflexive à l'interprétation critique. Distance-dédoublément qui permet de se saisir soi-même dans le rapport au texte... »

Autrement dit, pour cette didacticienne, la lecture littéraire fonctionne comme une *activité de symbolisation* qui nécessite d'aller au-delà du sens dit littéral pour interpréter les symboles du texte littéraire et les mettre en lien avec la propre réception du lecteur.

Cette dernière insiste sur l'importance de ne plus considérer la littérature comme « un ensemble de textes clos, à finalité esthétique, mais comme un ensemble de discours » (Foutanier, Langlade, Rouxel, 2001 : 133) qu'il s'agit de faire dialoguer, car c'est « l'implication du sujet [qui] donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre » (Rouxel, Langlade, 2004a : 14).

Ce qui prévaut dans ces deux visions, c'est une « manière de lire » donnant accès « à la symbolisation », à la « mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées » à la « construction d'un sens et d'une culture communs » (Dufays, 2002 : 19). Conceptions « qui [vont] généralement de pair avec l'affirmation d'une spécificité du corpus littéraire [...] où l'accent [est] mis sur la lecture des textes 'résistants' » (Dufays, 2006b : 93) et qui renvoient du point de vue de la théorie littéraire à K. Stierle (1979) et à sa lecture « pseudo-référentielle », à la lecture « herméneutique » de M. Riffaterre (1978) ainsi qu'à la lecture coopérative du Eco de *l'œuvre ouverte* (1985).

Les « enjeux didactiques » de ce second type d'approche ont été analysés en des termes parfaitement limpides par J.-L. Dufays. Ce sont, précise-t-il :

« [...] la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de la passion, de la subjectivité, mais aussi de la relativisation, de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitimée et la lecture individuelle vue comme lieu d'un 'braconnage' intelligent » (Dufays, 2004 : 121).

Par-delà leurs différences, toutes les élaborations théoriques que nous venons de décrire s'accordent pour donner au lecteur une place de choix, même s'il n'est pas toujours envisagé de manière empirique.

Nous allons à présent développer les théories qui nous ont permis d'éclairer les pratiques que nous avons observées dans notre corpus (voir chapitre 7), en nous axant davantage sur la lecture littéraire vue sous l'angle du lecteur.

Là encore, il faut se garder de toute simplification anachronique. L'activité du lecteur est déjà identifiée comme centrale par des auteurs comme S. Doubrovsky (cité ci-dessus) ou comme R. Barthes :

« Il faut affirmer le plaisir du texte contre les indifférences de la science et le puritanisme de l'analyse idéologique ; il faut affirmer la jouissance du texte contre l'aplatissement de la littérature à son simple agrément » (Barthes 1973, 4^e couv).

Toutefois, passée la période de domination du formalisme, la didactique de la littérature donne un sens plus précis aux formules des grands anciens, et surtout s'intéresse à la mise en œuvre réelle de ces principes, au sujet lecteur.

4.4.4.3. Activité fictionnalisante

G. Langlade, M.-J. Fourtanier et C. Mazauric (2006, 2007) ont développé plusieurs notions pour le préciser, en particulier celle d'activation fantasmatique, définie par G. Langlade comme cette « capacité à se projeter dans l'espace de la fiction de manière suffisamment active pour être *capté* par l'œuvre, pour qu'elle soit expérimentée et non simplement parcourue » (2008 : 23) qui n'est pas selon N. Lacelle et G. Langlade un phénomène ponctuel ou incident puisque : « le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, par l'activité fictionnalisante du lecteur » (Lacelle, Langlade, 2007 : 55).

Pour G. Langlade, l'activité fictionnalisante a à voir avec le concept de singularité :

« Je souhaite mettre en évidence que l'activité fictionnalisante du lecteur – c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre – constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur » (2008 : 46).

Pour lui, il existe plusieurs origines à cette activité fictionnalisante :

« Association d'images, production fantasmatique, réaction esthétique, jugement moral, cohérence mimétique, telles me paraissent être les sources diverses et complémentaires qui alimentent le dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre et qui, au bout du compte, constituent l'œuvre en tant que telle » (Langlade, *ibid.* : 54).

« Concrétisation imageante », « activité fantasmatique », « cohérence mimétique » et « réaction axiologique » telles que nommées par G. Langlade et *alii* sont donc diverses

manifestations de cette activité fictionnalisante : en nous inspirant de leur modèle, il nous semble possible de dire que lire un texte active un espace imaginaire un peu à la manière, nous en émettons l'hypothèse, de ce que déclenche le visionnement d'un film ou la vision d'une image, ou encore les phénomènes oniriques. Ces différents processus seraient attestés par la capacité du lecteur à restituer ou à laisser des traces d'une telle activité fictionnalisante, un peu à la manière dont les rêveurs peuvent écrire des récits de rêve, à la fois fidèles et artificiels : d'où le lien de cette hypothèse avec une méthodologie : celle du « texte du lecteur » qui invite à exprimer ce que tel texte « fait dans la tête » du lecteur.

4.4.4.4. Lecture littéraire et points de subjectivation

Pour notre part, nous faisons la corrélation, pour ce qui est des épisodes métalexicaux, entre cette activité fantasmatique et nos *points de subjectivation* étroitement liés à la notion d'*entour* déjà évoquée dans la section 3.2.8 comme un *espace d'interprétation entre les mots, les choses et les sujets parlants*, qui mêle la linguistique au cognitif et à l'affectif. C'est ce que nous avons vu en analysant les *traces linguistiques*²³ qui témoignent de l'inscription dans le langage de la *subjectivité*, de la *singularité*, voire de l'*intime*. Pour une analyse plus détaillée de ce phénomène, nous vous renvoyons à la section 7.5.

4.4.5. La lecture littéraire et sa prescription : la présence de ces éléments théoriques dans les textes officiels

Dans quelle mesure ces deux approches sont-elles présentes dans les programmes ? De manière explicite ? implicite ? Voici les questions auxquelles nous allons répondre dans la section à venir.

Les textes officiels que nous traiterons dans cette section sont à la fois des programmes et à la fois des textes d'accompagnement. Nous choisissons de les présenter chronologiquement de manière à pouvoir saisir une évolution quant au statut de la littérature dans les directives ministérielles. La question sous-jacente étant celle de la transposition des théories à l'école.

²³ É. Benveniste (1974 : 54) parle de la langue comme « interprétant de la société » disant que ce qui fait signe, c'est le « rapport sémiotique » entre « système interprétant et système interprété ».

4.4.5.1 Les programmes de 2002

Après avoir spécifié dans la section précédente que la recherche en didactique construit la notion de « lecture littéraire » à partir de 1995, l'expression même de « lecture littéraire » fait son entrée dans le discours institutionnel pour la première fois dans les Programmes de 2002.

À l'époque de leur parution, ils ont suscité l'enthousiasme d'un grand nombre de professionnels de l'éducation et autres didacticiens de la littérature qui attendaient que la littérature soit « enfin » instituée comme une discipline dans le champ de la didactique du français.

Les principaux éléments novateurs de ces programmes ont été l'insistance sur le caractère fondamental de l'entrée des élèves dans une culture littéraire « partagée », instituant la littérature dans sa fonction de *mémoire collective*, ainsi que l'explique D. Bertrand didacticien en Français Langue Étrangère :

« Du côté de la culture, la littérature est cet énorme réservoir de la mémoire collective, [elle] s'institue peu à peu en référent culturel, tapissant de ses figures, de ses types et de ses configurations sensibles, l'imaginaire et la sensibilité collectives. Elle est ainsi reconnue comme moyen de transmission des contenus mythiques et axiologiques, des manières d'être et des manières de faire d'une communauté linguistique, en partie fondatrice de son identité » (Bertrand, 1999 : 277).

Culture littéraire partagée, corrélée de la mise en place de dispositifs spécifiques à sa mise en œuvre : le débat interprétatif (« pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent » : *Documents d'application des programmes*, 2002 : 8) et la mise en réseaux (rapprochement de textes sur différentes bases : le genre, l'auteur, le traitement des personnages, la stéréotypie etc.). Ce que nous retenons de ces programmes, pour notre questionnement, c'est qu'ils affirment que le sens « n'est pas donné » et qu'il se « construit » (*Documents d'application des programmes*, *ibid.* : 8), notamment dans la mise en système entre les « [...] expériences personnelles » et les expériences « des textes et du monde » (*Documents d'application des programmes*, *ibid.* : 9), et c'est que nous verrons dans nos épisodes métalexicaux lorsqu'ils interrogeront le rapport entre *sens en emploi* et *sens pour soi*.

4.4.5.2 Le décret sur le Socle Commun de connaissances et de compétences de 2006

Ce texte mérite aussi d'être cité, car on y retrouve là encore une problématique fondamentale pour notre propos : la tension entre approche « sensible » et approche « réfléchie », que nous retrouverons dans nos analyses didactiques des épisodes métalexicaux, où réflexion sur le sens des mots s'articule tant bien que mal avec une appréhension sensible du feuilletage de leurs effets de sens. La lecture des textes littéraires participe elle aussi d'une double visée : la construction d'une culture générale (qui pourrait se traduire par une extension des compétences lexicales et métalexicales) et la construction d'attitudes critiques et sensibles :

« [...] simultanément une culture générale et une culture commune, fondée sur des connaissances et des rencontres qui favorisent une approche historique, critique et sensible du monde » (Encart, B.O n°27 du 12 juillet 2007) .

4.4.5.3 Les programmes de 2008

Les Programmes de 2008 ont suscité des réactions négatives les accusant de ramener la lecture littéraire à la simple compréhension de texte. Nous sommes en partie d'accord avec ces critiques : les programmes de 2008 reviennent à une conception corsetée des droits du lecteur :

« L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension [...] Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles » (M.E.N, 2008 : 21).

Et même s'il est question de « lectures cursives » et du « souci de développer le plaisir de lire », la visée clairement énoncée s'avère donc être celle d'un tremplin vers la maîtrise de la langue ; la littérature étant subordonnée à cette dernière :

« La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves » (M.E.N, 2008 : 21).

Toutefois, rien n'est simple : nous signalerons que la lecture littéraire, absente des programmes, ressurgit dans les documents d'accompagnement : *Une culture littéraire à*

l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3 paru en mars 2008, qui reprennent certaines des propositions de 2002.

De fait, les programmes de 2008, ont conservé la littérature comme discipline en insistant, comme les programmes précédents, sur le caractère fondamental des compétences culturelles (savoirs et attitudes) appuyées sur un corpus de textes particuliers qui lus, regroupés, interrogés, sont un élément de la culture humaniste. Offrir aux élèves de l'école primaire une culture commune, construite à partir d'« un répertoire de références [...] puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui » et de « divers genres » (M.E.N, 2008 : 21).

4.4.5.4. Le décret sur l'Organisation de l'enseignement de l'Histoire des arts (2008)

Nous pouvons retrouver des éléments de notre problématique dans les directives officielles concernant l'Histoire des arts qui promeuvent pour tous les arts (et donc les arts du langage) une approche qui combine elle aussi le distancié et le subjectif, le réfléchi et le sensible, comme le précise le Préambule de l'arrêté du 11 juillet 2008 de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée :

« Aux trois niveaux du cursus scolaire, École primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales. Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, **sensible et réfléchie** [c'est nous qui soulignons], avec des oeuvres d'art de tout pays et de toute époque ».

Ce que nous retenons de cette ambitieuse initiative, ce sont des éléments que nous allons pouvoir appliquer à nos analyses des négociations autour du lexique des textes, qui font écho à des formules comme :

« La culture humaniste contribue à la formation **du jugement, du goût et de la sensibilité**. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. »

Ce qui est promu, c'est non l'opposition mais l'articulation de trois visées : une instruction, un enrichissement culturel (« le jugement » ; « ouvre l'esprit »), une expérience esthétique (« suscite des émotions » : « la sensibilité ») et l'acquisition de démarches et d'outils critiques (« invite à la réflexion »). Nous retrouverons ces trois visées dans nos propres analyses des épisodes métalexicaux : apprendre, ressentir, réfléchir et analyser.

Par ailleurs, il est expressément rappelé que le grand projet du Socle (réaffirmé encore plus nettement dans la réécriture du Socle en 2013, même si « culture humaniste » y devient « culture commune ») s'appuie sur une **pratique multidimensionnelle des œuvres** :

« [La culture humaniste] se fonde sur l'*analyse* et l'*interprétation* des textes et des oeuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la *fréquentation* des oeuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la *découverte de soi* [c'est nous qui soulignons] » (Socle, décret de 2006, §5 : 17).

4.4.5.5. La refonte du Socle Commun en 2013

Depuis 2013, le *Socle commun de connaissances et de compétences* introduit en 2005 est devenu le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. On y retrouve la double visée d'éducation du jugement (versant réfléchi) et de la sensibilité (versant sensible), liées aux moyens de leur expression :

« Ce domaine [Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine] vise également [...] à donner le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques » (*Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Conseil supérieur des programmes, 12/2/2015 : 14*).

et :

« L'élève exprime par l'écrit et l'oral ce qu'il ressent face à une oeuvre littéraire ou artistique, il étaye ses jugements sur elle, il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques » (*ibid.* : 15).

4.4.5.6. En conclusion

L'ensemble de ces directives (2002-2003) induit donc une conception de la lecture littéraire comme un processus de construction négociée : « le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle » (M.E.N, Littérature, 2003 : 8). Ainsi est officialisé un modèle théorique qui accorde de l'importance à la figure du lecteur et qui s'oppose « aux explications formelles » des pratiques antérieures (M.E.N, Lire et écrire au cycle 3, 2003 : 26) et c'est ainsi que l'analyse J.-L. Chiss (2012 : 133) : par « crainte de la démotivation [ou] du désintérêt » que pourrait produire une lecture « structuraliste ». L'accent est mis sur une lecture mue par un ensemble de lecteurs singuliers, par une réflexion collective, partagée ou débattue.

De toutes ces théories « externes » qui se sont intéressées de près ou loin au lecteur, ce sont celles de la réception qui ont impacté quelques deux décennies après leur avènement théorique les programmes de 2002. C'est ainsi que l'analyse J.-L. Chiss se référant à ces mêmes programmes :

« Si l'on parcourt l'ensemble de la littérature officielle (programmes, documents d'application et d'accompagnement des programmes) portant sur l'enseignement/apprentissage de la lecture au cycle 3 de l'école primaire, c'est la constance du paradigme interprétatif qui prévaut à travers une multiplicité de formulations » (Chiss, 2012 : 133).

Précisons que les analyses ci-dessus concernent également la lecture des textes dits documentaires (« processus », « travail », « conduites » interprétatives leur sont aussi applicables). Cependant, pour la lecture littéraire, l'interprétation est présentée comme relevant d'un éventail de conduites qui en font une notion plurielle. Les directives préconisent ainsi d'« interroger les histoires personnelles, les sensibilités », d'« élaborer des jugements esthétiques », de convoquer « les connaissances sur le monde, les références culturelles » (M.E.N, Littérature, cycle des approfondissements, *Documents d'accompagnement*, 2002 : 8) et associent l'interprétation aux termes de « libertés » de « contraintes » et de « résistance », ce qui sous-tend de manière implicite une extension entre deux pôles de la pratique des textes que peut rendre, dans un premier temps, l'opposition entre les deux concepts de l'interprétation et de la compréhension.

Nous devons revenir sur ce couple de concepts, qui trace la zone de conflits y compris pour notre propre objet : élucider le vocabulaire d'un texte, est-ce seulement aider à le comprendre ou commencer à l'interpréter ?

C'est pourquoi nous allons maintenant éclaircir l'usage que nous faisons de ces deux termes.

4.5 INTERPRÉTATION, COMPRÉHENSION : A-T-ON BESOIN DE CE COUPLE DE CONCEPTS ?

Comme nous allons devoir en parler à de multiples reprises, et que là encore, lorsque ces deux notions apparaissent, elles ne font l'objet d'aucun discours unanime au sein de l'ensemble des didacticiens et théoriciens de la littérature, nous faisons le choix d'en discuter en amont de nos analyses de corpus.

4.5.1. Un couple infernal? Croisement, superposition et brouillage des définitions

Un premier constat s'impose : les textes officiels, les praticiens, les théoriciens font un usage constant des deux termes, mais dans de multiples relations de sens : le problème provient de ce que les définitions tantôt s'opposent point à point, tantôt se superposent voire s'échangent. Le paysage théorique est a priori assez confus. Cette question, pourtant, nous devons la trancher car la définition qui sera donnée au travail « littéraire » sur le texte impacte la manière dont y sera traité le lexique, et ce qui sera autorisé, ou pas, dans les débats sur le sens des mots dans leur contexte : jusqu'où sera-t-il légitime d'engager un *parcours interprétatif* au sens de Rastier, et d'opérer des inférences au-delà, autour, ou même à l'encontre, de la signification en langue ?

C. Tauveron faisait avec ironie la synthèse de ces confusions en titrant : « Relations conjugales dans le couple infernal “compréhension/interprétation” : un autre “drame très parisien” », dans un article de 2001 (2001a). Essayons de repérer quelques axes de discussion.

4.5.1.1 L'opposition traditionnelle : « subjectivité » vs « objectivité » des opérations de calcul du sens : ouverture du texte, engagement du lecteur

L'opposition traditionnelle entre comprendre et interpréter repose sur la présupposition suivante : comprendre relèverait d'une conception positiviste et formaliste du sens, comme l'analyse F. Rastier (voir section 4.4.2.). Dans cette conception, cette opération cognitive consisterait à retrouver le sens univoque et stable d'un texte, tandis qu'interpréter serait envisagé comme un processus plus complexe davantage « risqué ». D'un côté serait donc le « non discutable », l'« explicite et l'explicitable » (le versant « plutôt objectif » de la compréhension), pour reprendre des termes utilisés par Y. Reuter (1992 : 14-16), de l'autre le discutable (des intentions, des effets de sens) et le « plutôt subjectif » (l'interprétation).

Or, cette conception est battue en brèche par deux principes acceptés comme définissant d'une part les textes eux-mêmes, d'autre part les pratiques de lecture :

En premier lieu, il tient à la nature globalement *ouverte* des textes. Il s'agit alors de sonder ses lieux d'incertitudes (c'est la réticence et la prolifération de Maingueneau 1990 *op.cit* ; Tauveron, 1999). Ceci appelant nécessairement un travail de complétion, voire de création, d'une signification qui ne peut être établie par des procédures mécaniques à partir du seul « droit de la langue » : pour ce qui nous concerne, cela signifie que le dictionnaire *seul* ne permet pas de saisir toutes les nuances de la valeur d'un mot dans un contexte littéraire donné.

V. Jouve (2001 : 26-35) proposait un modèle qui comporte trois étapes selon lui : une première étape consistant dans le repérage des zones de certitude du texte (qui sont le lieu des sèmes inhérents en référence à F. Rastier) et des zones d'incertitude qu'il n'assimile pas à la compréhension traditionnelle. La seconde étape concerne elle la prise en compte des « lieux d'incertitude » que V. Jouve définit comme « les éléments du texte qui continuent à résister une fois dégagé le topic principal, ceux qui ne s'intègrent dans aucune des isotopies génériques mises au jour » (2001 : 30). La troisième étape étant, elle, un examen consistant à « interpréter les résultats de l'étape précédente » (*ibid.* : 31).

En second lieu, parce que la nature même de la pratique littéraire des textes convoque et autorise le déploiement de la singularité du lecteur. Interprétation et compréhension seraient deux pôles extrêmes sur une échelle de mesure de « subjectivité », notion elle-même difficile à définir, mais qu'on retrouve dans les citations suivantes : « la notion d'interprétation, davantage que celle de compréhension, implique l'idée d'un engagement du sujet » (Grossmann, Tauveron, 1999a : 6) ou encore « lecture, compréhension et interprétation dépendent du Sujet [c'est l'auteur qui use de la majuscule] » (Reuter, 1992 : 12).

« Le sens d'un texte n'est plus clos sur lui-même, mais il se construit grâce à un lecteur partenaire actif [de] jeu », comme le dirait C. Tauveron (1999a : 12). Un partenaire dont la « liberté » d'interprétation est accueillie : elle est une des dimensions de la pratique des textes. Le régime littéraire de lecture des textes consiste donc à encourager les processus de polysémie, de projection, d'appropriation, de rêverie, en tension avec les propositions des textes. Cela évidemment concerne les directions dans lesquelles les épisodes métalexicaux peuvent se développer et le type de travail qu'on va y mener (par exemple en termes de traitement des sèmes afférents, voire de sollicitation de réseaux d'évocation, etc.).

Lire, nous dit C. Poslaniec est « un acte individuel qui échappe à toute généralisation » (Poslaniec, 2001/2010 : 10). Il poursuit ainsi :

« En effet, l'expérience singulière qui se passe entre le texte et le lecteur et qui donne un sens particulier au texte pour ce lecteur particulier n'est pas exactement la même pour un lecteur différent. Donner du sens à un texte, c'est, comme l'écrivent Yves Bonnefoy, en « recharger les mots de nos souvenirs ou de nos expériences présentes », Paul Ricoeur : « Comprendre, c'est se comprendre devant le texte », Michel de Certeau : « Le lecteur invente dans les textes autre chose que ce qui était leur *invention*, ou Jean-Marie Goudeot : « Donner un sens, c'est se parler dans ce qui, peut-être, ne parvient pas à se dire ailleurs et plus clairement. » Autrement dit, donner un sens à un texte, lire, c'est une opération dans laquelle le lecteur particulier a un rôle à jouer aussi important que le texte lui-même ; c'est un dialogue entre l'imaginaire – les rêveries de Bachelard – et ce dont le texte est porteur, par le récit, par les personnages ou par le style » (Poslaniec, 2001/ 2010 : 10).

Barthes aussi voyait dans l'acte de lecture une « inflexion du texte par le lecteur » (Jouve, 2005 : 8) :

« [...] toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est pas séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle : ou désirante, [...] ou imaginaire, ou névrotique... » (Barthes, 1984 : 47).

4.5.1.2. Ordre de succession et hiérarchie des deux activités : l'une précède nécessairement l'autre ? dans quel ordre ? quelle est la plus « noble ?

Si certains pensent que la compréhension précède l'interprétation, d'autres affirment l'inverse, tandis que d'autres encore les placent toutes deux dans un rapport hiérarchique, accordant plus de valeur à l'interprétation qu'à la compréhension.

Selon C. Tauveron (1999) et Y. Reuter, la tradition scolaire présente la compréhension « comme une base nécessaire et préalable à l'interprétation » (Reuter, 1992 : 15).

J.-L. Dufays, dans *Stéréotype et lecture* (1994/2011), distinguait deux compréhensions et une interprétation. Pour lui la première compréhension est « une orientation préalable » qui consiste pour le lecteur à associer le texte aux stéréotypes inscrits dans sa mémoire. La seconde compréhension confronte le connu des stéréotypes au déroulement du texte et à sa logique propre. Ce n'est qu'ensuite que peut intervenir l'interprétation, envisagée comme facultative et comme ayant trait à une subjectivité, celle

du lecteur, qui repose sur un ensemble de traits singuliers (connaissances, imaginaire, sensibilité etc.).

C. Tauveron affirme de son côté que l'interprétation précède la compréhension, qui intervient plutôt dans un second temps. On retrouve cette même analyse chez V. Jouve qui, discourant de la conception traditionnelle, revient en des termes différents sur cette hiérarchisation basée sur l'opposition sens premier / sens second :

« Sommairement, la compréhension se définit comme le décryptage du texte au niveau littéral et l'interprétation comme une pratique consistant à greffer d'autres sens sur ce sens originel. La compréhension [est] subordonnée à l'interprétation » (2001 : 25).

On voit comment l'ordre de succession des opérations se double d'un implicite axiologique : l'interprétation serait une activité plus difficile et donc plus noble que la modeste compréhension... Position que contestent les auteurs (par exemple, dans l'équipe ESCOL, ou R. Goigoux, ou Y. Reuter) qui soulignent le danger d'inviter des élèves à développer des effets de sens à partir de textes dont ils ne comprennent que partiellement le sens des mots et des phrases.

C'est par le moyen d'une métaphore, celle de la plongée, que C. Tauveron (1999) expliquait la distinction faite traditionnellement entre compréhension et interprétation dans le cadre scolaire. Les différents paliers d'aptitude (le premier : la compréhension littérale ; le second : la compréhension fine ; le troisième : l'interprétation) étant discriminants et le critère distinctif, la maturité des élèves qui seule autoriserait l'interprétation :

« 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). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle alors d'interprétation. Comme le note Y. Reuter (1996), « plus l'âge des élèves est élevé, plus le réseau scolaire est noble, plus on se rapproche du mode d'appropriation esthétique [des textes littéraires]. Et à l'inverse, moins le réseau scolaire est « noble », moins l'âge des élèves est élevé, moins la visée d'apprentissage est d'ordre littéraire et plus on s'approche d'un mode de lecture courant, tout se passant comme si la « lecture lettrée esthétique », sorte de luxe, ne pouvait être abordée qu'après la mise en place de la lecture courante » (1990 : 12).

À l'école, l'interprétation a, de ce fait, été majoritairement promue supérieure à la compréhension, mais elle a été considérée par les enseignants comme « hors de portée des jeunes enfants » (Tauveron, 2001b : 127) et donc exclue du primaire.

Remarquons que les programmes de 2002 véhiculaient implicitement cette même idée d'une interprétation noble, en l'associant à l'entrée « dans la culture littéraire » tandis que la compréhension était, elle, réservée à l'entrée « dans les textes littéraires » (M.E.N, *Lire et écrire au cycle 3*, 2003 : 28-29), ce qui n'est pas tout à fait identique.

4.5.1.3. Brouillage des oppositions : les deux opérations superposées ou confondues

Ces jeux de définitions concurrentes, de fait, ne sont pas nouveaux. Le concept d'interprétation a une très longue histoire qui est celle de l'herméneutique. Certains auteurs rappellent d'ailleurs que les deux notions n'ont pas toujours été distinguées de manière aussi tranchée :

« La signification traditionnelle de l'interprétation, si l'on remonte à l'époque classique, était de 'révéler', de 'rendre claire et explicite' la signification d'un passage ou d'un texte ; sa signification moderne est plus subjective ; elle consiste à 'interpréter' ou à voir sous une lumière particulière. Ce n'est que dans ce sens moderne que l'interprétation est pleinement une interprétation. Le vieux sens du verbe *interpréter* [c'est l'auteur qui souligne], révéler le sens, est proche du verbe *comprendre* » (D. Olson, 1998 : 138-139 ; cité par J-L Chiss, 2012 : 139).

Conformément à la tradition herméneutique (par exemple dans Eco, 1992a), les droits du lecteur ne peuvent occulter les droits du texte, et toute la difficulté professionnelle est là, que rappellent les programmes : « 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 » (M.E.N, Littérature, 2003 : 8). De même, dans les programmes de 2008 : « les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles » (M.E.N, 2008 : 21). De fait, toute l'herméneutique traditionnelle, mais la critique littéraire ne fait que la prolonger, tient dans cette tension entre l'ouverture interprétative, elle-même soumise à ses règles propres, et la rigueur *philologique* qui consiste à ne pas sacrifier au droit du lecteur ni les droits du texte, ni les droits de la langue, ni même, comme les dénomme U. Eco avec un grain de malice, les droits de l'intertexte (« *intentio intertextualis* », 2003 : 157 ; cf. section 4.3.3.), c'est-à-dire au fond l'univers des discours. U. Eco lui-même ouvre et ferme cette tension entre son *Oeuvre ouverte* de 1965 et ses *Limites de l'interprétation* de 1992 où il lutte contre la « surinterprétation » et le déconstructionnisme mal compris :

« L'initiative du lecteur consiste à émettre une conjecture sur l'*intentio operis*. L'ensemble du texte – pris comme un tout organique – doit approuver cette conjecture interprétative, mais cela ne signifie pas que sur un texte il ne faille en émettre qu'une seule. Elles sont en principe infinies, mais à la fin, elles devront être testées sur la cohérence textuelle, laquelle désapprouvera les conjonctures hasardeuses » (Eco, 1992a : 35).

D'où pour lui un modèle à deux niveaux méthodologiques, mais qui décrit un même ensemble conceptuel :

« [...] l'interprétation sémantique ou sémiotique est le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives) » (Eco 1992a : 36).

Pour U. Eco, l'interprétation critique, analyse les conditions et les limites de la sémiologie telle qu'elle se pratique, y compris pour en identifier les excès et en mesurer les audaces.

C'est ainsi que pour C. Tauveron (2001a), l'interprétation doit être bien plutôt pensée comme un « processus intégré dialectiquement à la compréhension » car, affirme-t-elle, pour « apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter » et que « loin d'être une étape postérieure à la compréhension [l'interprétation], précède la compréhension (ou plutôt une compréhension) pour la faire advenir » (2001a : 35).

Il est temps, après ce relevé des confusions et des positions, de tenter d'y mettre un peu d'ordre, autant que faire se peut.

4.5.2. Rejeter le modèle binaire ou le modèle polaire pour un modèle multidimensionnel

De fait, les auteurs qui s'intéressent à l'activité effective des élèves aux prises avec la difficulté de donner sens à un texte refusent à la fois un *modèle binaire* (où compréhension et interprétation s'opposent point à point) et un *modèle polaire* (où compréhension et interprétation se situent aux extrémités d'une échelle continue). Ils en reviennent ainsi à l'héritage herméneutique, mais aussi à des modèles sémantiques contemporains : ce n'est pas autre chose que le modèle intégratif que propose par exemple F. Rastier, qui subsume les deux concepts dans un seul : interpréter (d'où sa *sémantique interprétative*) :

« [une] une sémantique des textes doit lier la ‘lettre’ du texte, entendue au sens philologique et grammatical, avec son ‘esprit’, c’est-à-dire les diverses interprétations qu’il contraint et suscite, et donc éviter deux attitudes unilatérales, que nous nommerons le ‘littéralisme’ et le ‘spiritualisme’.

Le ‘littéralisme’ appartient à une linguistique restreinte, dominée par le positivisme et le formalisme, qui se conjoignent dans le positivisme logique et la philosophie du langage anglo-saxonne. Il suit deux voies principales. La voie formaliste, asémantique, réduit le signe à son seul signifiant : elle ne considère que la forme des ‘symboles’, et décalque leur sens de leur composition syntaxique. La voie substantialiste rapporte le mot à son sens littéral, censé s’imposer d’évidence, alors qu’il est le résultat d’une construction interprétative et que personne n’a su proposer de méthode pour le produire. Comme les usages effectifs font peu de cas du sens littéral, on a créé la notion de sens dérivé [...] » (2001b : 27).

Pour lui, il n’y a pas de « sens propre » qui serait déductible du seul agencement des signes ou par exemple de la compilation des définitions du dictionnaire. Toute compréhension est interprétation dans la mesure où il y a toujours calcul du sens.

En fait, les deux concepts ont une extension trop grande, qui ne rend pas compte de manière assez précise des *opérations* et des *actes* de l’interprétation. Il faut donc construire une autre catégorisation, et c’est ce vers quoi nous tendons en étudiant de plus près les *pratiques réelles du traitement du lexique dans les épisodes métalexicaux*.

Compréhension et interprétation correspondent en fait à plusieurs actes de lecture (au sens d’*actions de sémiologie*, de production de sens par des opérations de calcul) : le « couple infernal » masque un système fonctionnel plus complexe.

C’est ainsi qu’A. Rouxel, considère elle aussi ces deux notions comme n’étant pas dans un rapport d’opposition mais comme appartenant à un même continuum : « [...] il y a une sorte de va-et-vient entre ces activités cognitives [...] » (2001 : 133) pour ajouter ensuite, dans ce que nous voyons comme une annonce paradoxale, que « des intuitions naissent très vite chez les élèves [...] il y a des réactions d’élèves qui vont au-delà de la compréhension ; ils découvrent des éléments symboliques. »

L’unification des opérations de sémiologie peut être faite sur la base d’une référence aux processus cognitifs, qu’Y. Reuter considère comme identiques : il considère que ces deux pratiques se basent sur les mêmes opérations cognitives (inférences ou encore sélections sémantiques) et préfère parler de deux *attitudes* distinctes :

« Je propose [...] de considérer que compréhension et interprétation divergent moins en fonction des mécanismes qu’elles mettent en œuvre que de la manière de les activer guidée par une *attitude de lecture* [c’est l’auteur qui souligne] dont visée et représentations constituent les pièces maîtresses » (2001a : 70).

Le processus dans son ensemble est donc nécessairement complexe et relevant d'aller-retour permanents entre des projections, des intuitions, et des validations par la référence aux données textuelles : c'est précisément ces aller-retour que les épisodes métalexicaux verbalisent.

Pour J.-L. Dufays (*Stéréotype et lecture*, 1994/2011), l'« attitude compréhensive » est une attitude « qui se situe sous la bannière des “droits du texte” » (*ibid* : 70). Elle est ce « faisant avec le texte », ce « médium clos » qui place le lecteur dans un rapport cautionnel (de validité) avec l'oeuvre, tandis que l'« attitude interprétative » correspond, elle, à un « face au texte » (*ibid* : 71), « médium ouvert » qui se situe du côté des droits du lecteur, de l'oeuvre ouverte. Il y a balancement, circularité et au final convergence des visées de lecture. Nous observerons ces mouvements apparemment désordonnés, mais toujours orientés par une visée, dans nos épisodes métalexicaux.

Continuum, opposition, hiérarchie, subordination logique et chronologique ? Voire refus de les distinguer ? Compréhension et interprétation renommées ? Qu'en faire ?

4.5.3. En sortir ? Conclusion (provisoire...) : un modèle à deux faces (sens en langue, en emploi, en association, pour soi et intentiones operis, auctoris, intertextualis, lectoris)

Voici ce que nous dirons pour conclure (et non pas en conclusion...) :

Il nous semble en premier lieu qu'il est important de ne pas se limiter à une représentation simpliste de la compréhension en la ramenant au seul décryptage du sens dit littéral. Nous soulignons la nécessité d'avoir à l'esprit qu'il ne s'agit pas d'une activité univoque et mécanique, mais d'une activité qui se rapporte à plusieurs opérations non hiérarchisées. Nous prenons appui sur un entretien donné par A. Culioli à D. Ducard dans l'ouvrage *Espaces théoriques du langage* (2014 : 134) où le linguiste se réfère au grec ancien, à l'anglais et l'allemand pour décliner toutes les réalités que recouvre le même phénomène. Comprendre recouvre des conduites qui vont du *katalambanein* qui signifie « poser de telle manière qu'il y a un accord qui se fait » en grec ancien, à l'*analambanein* qui veut dire

« récupérer quelque chose », en passant par l'anglais *understand* qui sous-tend un travail du sens « en dessous » et l'allemand *verstehen* (littéralement se tenir debout face à face) qui se rapporte à la compréhension dite littérale mais avec tout de même cette idée d'échange.

Nous posons donc pour notre part que le couple compréhension/interprétation ne doit pas être compris comme une opposition entre deux types de lecture incompatibles, ou deux pôles qui à eux deux structureraient la totalité du champ de la production du sens. Nous rejoignons ici P. Ricoeur, revenu de l'idée de relation binaire entre compréhension/interprétation qu'il se faisait dans ses premières œuvres : « expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d'un rapport d'exclusion, mais les moments relatifs d'un processus complexe qu'on peut appeler interprétation » (1986 : 42). Pour marquer ce refus de dichotomie, nous utiliserons « interpréter-interprétation » comme terme unique, suivant en cela la proposition de P. Ricoeur (comme héritier de la tradition herméneutique), celle de F. Rastier (du côté des sciences du langage et des sciences cognitives), mais aussi de B. Gervais (du côté des sciences de la littérature). Comme l'a démontré A. Jorro (1999) dans *Le lecteur interprète*, la lecture de textes informatifs demande autant la coopération du lecteur que les textes littéraires. Toute compréhension est interprétation.

Comme le dit H.-G. Gadamer :

« Dans ces termes [herméneutique et interprétation] est impliquée une différence très nette entre d'un côté la prétention d'expliquer intégralement un fait donné par sa dérivation à partir de toutes ses conditions, de le calculer à partir de la donnée de toutes ses conditions, et d'apprendre à le produire par un dispositif artificiel - c'est là l'idéal bien connu de la connaissance scientifique de la nature -, et de l'autre côté le concept d'interprétation par lequel nous n'entendons jamais qu'une approximation, un essai, plausible et fécond, mais évidemment jamais définitif » (Gadamer, 1995 : 247).

Et encore :

« Il y a d'abord le fait que comprendre, exactement comme agir, reste toujours un se-risquer et ne permet jamais la simple application d'un savoir général de règles au comprendre d'énoncés ou de textes donnés. [...] La compréhension est une aventure et, comme toute aventure, elle est risquée. [...] Mais si l'on perçoit la compréhension comme une aventure, alors est aussi impliqué qu'elle offre des chances particulières. Elle peut contribuer d'une façon spécifique à élargir nos expériences humaines, notre connaissance de nous-mêmes, et notre horizon du monde » (1995 : 251).

Ce qui peut éventuellement faire la différence entre ces différentes opérations de production de sens, nous le voyons plutôt comme un *degré de prise de risque* et la *longueur relative du parcours interprétatif lui-même*, rejoignant ainsi M. Dabène et F. Quet (1994) qui stipulent que :

« [...] toute compréhension est inférentielle, toute compréhension de texte est donc une interprétation de celui-ci. Plutôt qu'une opposition entre les deux, qui supposerait une différence de nature profonde, il faut sans doute imaginer une différence de degré, un continuum interprétatif qui s'appuierait sur des hypothèses d'abord à peu près sûres, puis de plus en plus personnelles, ou de plus en plus audacieuses »

Ce degré de prise de risque n'est jamais nul, même quand il s'agit de donner sens à une UL très connue, dans un contexte sans ambiguïté apparente : il faut toute la lexicologie et l'ensemble des dictionnaires pour donner l'illusion d'une univocité. Dans le genre scolaire de la séance de littérature (voir ci-dessous la section qui est consacrée à la Discussion à Visée Littéraire), le degré de prise de liberté autorisé semble plus élevé que dans une leçon d'histoire, mais dans les deux contextes les interprétations individuelles se confrontent, argumentent et se limitent mutuellement : certaines sont très universellement reçues (ce que pourrait être le sens par défaut d'un texte), d'autres sont plus déviantes, plus singulières, voire strictement individuelles...

Et ces deux critères permettent de rendre compte directement des phénomènes discursifs que nous observons concrètement dans les épisodes métalexicaux : leur longueur, leur intensité, dépend de ces deux facteurs. Une proposition d'interprétation qui passe par des phénomènes routiniers et partagés amène des échanges très courts (par exemple, une définition littérale donnée par l'enseignant, un parasyndrome proposé). Une proposition d'interprétation qui fait appel à des connaissances plus complexes ou moins disponibles chez les élèves, même s'il s'agit d'un terme univoque, se traduit dans des échanges plus longs et plus difficilement orientés vers un accord.

Quant aux opérations interprétatives elles-mêmes, dans leur détail, c'est précisément l'objet de notre analyse, que d'en tenter une typologie fine à partir du niveau lexical. À ce stade, nous pouvons soumettre une liste d'opérations interprétatives que nous proposons de substituer au système binaire/polaire du couple infernal interpréter/comprendre, en reprenant le jeu *d'intentiones* proposé par U. Eco (2003 : 157) et en le mettant en regard avec notre liste de « sens » présentée dans la section 3.2.1.2 :

- **SENS EN LANGUE** : à l'*INTENTIO OPERIS* correspondrait une visée et une attitude : l'établissement du texte dans sa matérialité et de la valeur en langue (**sens en langue**) des unités lexicales ; elle correspond à peu près à une visée philologique, ou encore à ce qu'on a appelé la compréhension littérale, qui constitue en réalité une décontextualisation volontaire et un démontage du texte (ses questions types pourraient être : *quel est le sens de tel mot, de telle phrase, de tel passage... si on l'isolait de ce texte ?* Ou encore : *quelles sont les règles par défaut qui s'appliquent au fonctionnement de telle unité, de telle structure ?*) ;
- **SENS EN EMPLOI** : à l'*INTENTIO AUCTORIS* correspondrait une autre visée : la prise en compte du texte comme discours attribué à une instance singulière et à l'établissement du sens en contexte (**sens en emploi**) des éléments de discours (sa question type pourrait être : *quel est le sens de tel mot, de telle phrase, de tel passage... dans ce texte et pour son auteur ?*) ;
- **SENS EN ASSOCIATION** : à l'*INTENTIO INTERTEXTUALIS* pourrait correspondre la visée de mise en relation et en réseau avec d'autres discours, mais aussi de proche en proche avec le système des stéréotypes et des éléments de culture, des fondamentaux anthropologiques que le texte sollicite de manière transparente ou plus confuse (sa question fondamentale pourrait être : *à quoi fait penser/à quoi renvoie/à quoi réfère tel mot, telle phrase, tel passage... ?*) ; on pourrait aussi retrouver ici **sens en association** (cf. section 3.2.1.2), que d'aucuns pourraient qualifier de **connotation** (voir à ce sujet la section 5.2.3.) mais que nous préférons rapprocher de l'**inférence** et des **sèmes afférents** décrits par F. Rastier (*op.cit.*) émergents dans l'entour du discours (François, *op.cit.*, voir section 3.2.8) ;
- **SENS POUR SOI** : l'*INTENTIO LECTORIS*, enfin, rassemble les phénomènes de subjectivation qui sont habituellement regroupés dans les définitions binaires ou polaires de l'interprétation sous de multiples notions comme : engagement subjectif, expérience esthétique, projection du lecteur, activation fantasmatique, projection/introjection (voir sections 4.3.2 et 4.3.4.2 ; 4.3.4.3 ; 4.3.4.4), etc. Sa question fondamentale pourrait être « *Quel effet produit ce mot, cette phrase, ce passage... sur moi ? Quelle émotion, quelle imagerie, quelle réflexion... produit-il pour moi ?* ». Cela relève de ce que nous avons appelé le **sens pour soi**.

Ces différentes « visées » ou « attitudes » (pour traduire *intentio*, mais sans doute U. Eco y verrait une référence malicieuse au concept d'*intentionnalité*...) ne sont sans doute pas exclusives l'une de l'autre, et leur liste n'est peut-être pas finie. En tout cas, aucune de ces visées n'est posée comme première dans une chronologie ni comme supérieure en

valeur aux autres. Cette proposition est une tentative pour se débarrasser du « couple infernal », en descendant à une échelle plus fine de description des *actions de sémiologie* qui tissent en systèmes complexes le phénomène d'interprétation saisi globalement.

Nous essayons aussi, avec ce modèle, de faire le lien entre l'activité interprétative, du côté du « littéraire », et l'activité métalexicale, du côté du linguistique, en couplant, peut-être de manière artificielle, les modèles dans ces deux versants de la même activité.

4.5.4. La Discussion à Visée Littéraire comme genre scolaire

Les normes implicites de l'activité langagière dans la séance de littérature, et le degré de prise de risque ou le type de détour dans le parcours interprétatif qui y est autorisé sont dépendantes du type d'interaction : ce genre scolaire a été étudié sous le nom de *Discussion à visée littéraire* par Y. Soulé, M. Tozzi et D. Bucheton (2008a), dont nous reprenons le cadre théorique. Il s'agit pour eux :

- D'un genre oral scolaire spécifique dans lequel la lecture de textes littéraires se trouve mise en débat (accueil de différentes interprétations possibles si ces interprétations sont justifiées, et donc possibles) qui vise à faire découvrir la « spécificité de la lecture dans le contexte littéraire » qui est de « penser avec, contre les autres sur des objets culturels dont la caractéristique est d'être communs, mais construits d'abord à partir d'une réception individuelle (voir section 1.1.2.1 de la Partie 2), dont la singularité est imprévisible » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 40).
- D'une discussion qui n'est pas le *Débat interprétatif littéraire* institué par les programmes de 2002 comme « un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent », portant « sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre » et interrogeant « l'examen, difficile, de la dialectique entre singularités des situations et universalité des principes » (MEN, 2002 : 8). Premièrement, disent les auteurs, parce que « tout échange ne relève pas du débat » et deuxièmement parce que « que le point de départ de l'échange soit un texte littéraire ne doit pas laisser croire que le débat sera littéraire » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 55).
- D'une discussion non figée qui varie en fonction de l'œuvre choisie, de l'enseignant et de l'interaction avec ses élèves, mais qui relève d'invariants professionnels et qui constitue un « genre professionnel » qui doit, selon nous, être partiellement modélisé à des fins de formation.

Toutes ces caractéristiques sont ici résumées par les auteurs (2008a : 67-68) :

« La discussion à Visée Littéraire a pour objectif de montrer aux élèves qu'il existe des logiques de lecture et de réception différentes. L'acte de lecture implique des interprétations qui, pour si incomplètes, partiales ou erronées qu'elles soient, sont avant tout personnelles, dépendantes d'un processus individuel de prise en compte du texte. La discussion va permettre d'étoffer, de préciser, de modifier ces interprétations, mais surtout d'entrevoir les logiques profondes dont elles dépendent :

- *une activité langagière exigeante* [souligné par l'auteur], [où] chaque élève est tenu d'écouter, de lire avec les autres dans la classe. La réception du texte, son interprétation sont donc influencées par une situation d'énonciation contraignante [...] ;

- *un sens aigu du métier de lecteur scolaire* [idem], [où] la discussion traduit la résistance ou l'adaptation des élèves à l'activité proposée [...].

La Discussion à Visée Littéraire ne réunit donc pas des échanges informels de l'ordre de la *conversation* « motivée par une occasion quelconque » (Goffmann, 1973 : 23 ; cité par R.Vion : 1992/1994 : 145), même si cette dernière obéit à des codes et revêt une « apparente informalité » (Vion, *ibid.* : 135). Ce n'est pas non plus une interaction entendue dans son sens large d'*incursion* définie par É. Roulet (1985 : 23) « comme une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux locuteurs » (cité par R.Vion (*ibid.* : 145). Il s'agit « d'un type d'interaction plus complexe » qui, à la différence du débat, inscrit principalement dans le conflictuel, « peut se produire dans un cadre interactif complémentaire ou symétrique » tout en jouant « fortement sur la compétitivité » (Vion, *ibid.* : 136-137). Elle exige, tout autant, une finalité et une organisation dans un cadre précis, celui de la situation littéraire, qui lui attribue deux visées : **exploratoire** et **heuristique**. Nous retrouvons ici nos deux variables : la prise de risque (heuristique) et la longueur du parcours interprétatif qu'impose la prise de risque (exploratoire).

CHAPITRE 5 : UNE FORME SPÉCIFIQUE DE GLOSE : LA GLOSE EN SITUATION LITTÉRAIRE

5.1 INTRODUCTION

5.1.1 Les raisons d'une telle terminologie

Tout ceci étant posé, nous choisissons de garder comme dénomination englobante de notre objet la formulation suivante : *glose en situation littéraire*, en nous référant à ce qui, étymologiquement dans *glossa* (mot rare en latin), correspondait d'abord à l'explication d'un mot difficile, pour devenir, par extension, « une annotation très concise que port[aient] certains manuscrits au dessus ou en marge d'un mot » comme le signale *Le grand dictionnaire Linguistique et Sciences du langage* (2007 : 223), pour s'élargir ensuite à une note explicative d'un texte allant jusqu'au commentaire de celui-ci. Ainsi que le stipule le *Dictionnaire CNRTL* à l'article « Glose » où nous trouvons dans la rubrique « étymologie » :

« Empr. au b. lat. *glosa, glossa* « mot rare, terme peu usité (qui a besoin d'être expliqué) », du gr. γ λ ω̃ σ σ α « langue, langage; langue ou locution archaïque (opposées à langue usuelle) ».

qui relève deux types de glose :

- ♦ *Glose ordinaire*. La glose faite sur le latin de la Vulgate (Ac.1798-1932).
- ♦ *Glose interlinéaire*. Celle qui est effectuée entre les lignes mêmes du texte. *Les interpolations sont d'ordinaire accidentelles, dues à la négligence des copistes et s'expliquent par l'introduction dans le texte de gloses interlinéaires ou d'annotations marginales* (Langlois, Seignobos, *Introd. ét. hist.*, 1898, p. 71).
- C. – P. ext. Commentaire littéral effectué sur un texte d'un point de vue critique ou seulement explicatif.

Puis, dans la rubrique « lexicographie » :

« Annotation brève portée sur la même page que le texte, destinée à expliquer le sens d'un mot inintelligible ou difficile ou d'un passage obscur, et rédigée dans la même langue que le texte.

« Terme (...) qui depuis Aristote a désigné les mots ou locutions considérées comme étrangères à l'usage : archaïsmes, dialectismes, formes poétiques » (Mar. *Lex.* 1933).

Nous définissons *glose* de la manière suivante : tout discours reprenant un autre pour le développer, le préciser, l'expliciter, l'interpréter. Dans notre thèse, nous avons provisoirement restreint l'usage de ce terme à la ***glose métalexicale (terme donné en première approximation)*** : nous l'envisageons comme tout discours développant ou expliquant une unité lexicale (X veut dire, que pensez-vous de X ?) thématifiée ou analysée dans son co-texte et contexte.

La glose métalexicale peut tout aussi bien prendre la forme d'un commentaire technique se rapportant à une définition en langue (ce mot veut dire...) ou d'un commentaire « entre les lignes » qui s'apparente davantage au développement du discours interprétatif ou projectif dans une *pratique littéraire du commentaire* qui est l'objet didactique central de la Discussion à Visée Littéraire (cette image, cette relation... me fait penser à... provoque tel effet sur moi).

En adoptant cette définition, nous retrouvons les notions essentielles relevées par A. Tournon (2003 : 129) d'« homologie » et d'« exégèse » qui nous permettent de « coller au plus près » du caractère triple de notre objet : épisode métalexical en situation littéraire. Nous aurions tout aussi bien pu rester sur le choix du terme *reformulation*, mais celle-ci ne recouvre pas la dimension de commentaire d'un texte qu'à pu prendre la glose biblique.

La *glose en situation littéraire* est en d'autres termes, un *entremêlement de voix* : celles du texte, celles du discours des *sujets lecteurs* (Rouxel, Langlade, 2004a), à propos du *texte à lire* et celles liées au genre scolaire de la Discussion à Visée Littéraire dans lequel les élèves sont invités à entrer dans la peau d'apprentis lexicologues ou stylisticiens. Elle est essentielle pour notre propos dans la mesure où intention et réception se trouvent en présence dans un espace conversationnel, mêlant esthétique, symbolique, savoir et savoir-faire lexical.

5.1.2. La glose en situation littéraire comme réflexion sur l'usage de la langue du texte à lire dans l'activité de symbolisation

Rappelons que la thèse qui est ici présentée et discutée, est que dans la classe de littérature, les moments d'échange autour du vocabulaire ne se résument pas à une simple activité d'élucidation des difficultés lexicales, consistant à définir ou illustrer des mots mal connus, bref, à l'équivalent de consulter le dictionnaire pour s'accorder sur le sens des mots. C'est ce que G. Lüdi appelle un « travail lexical » qui se résumerait à un ensemble d'activités langagières signalant ou surmontant des « obstacles lexicaux » (Lüdi, 1991)²⁴. Un travail lexical qui, en somme, ne ferait intervenir qu'un seul versant de mise en oeuvre de la *compétence lexicale* en lecture (Grossmann, 2012) : celui d'une « capacité linguistique d'ordre strictement morpho-sémantique ». Bien entendu, les épisodes métalexicaux en situation littéraire que nous souhaitons analyser relèvent en partie de cette capacité que nous dirons « strictement linguistique ». Mais nous postulons que de réduire les épisodes métalexicaux à cette seule finalité risquerait, en devenant exclusive, de ne pas donner accès aux élèves à toutes les dimensions de la pratique littéraire des textes en leur laissant entendre que la *signification* se réduit au *sens dénoté* (Tauveron, 2001b : 128) et en limitant l'activité d'*interprétation* à la seule reconstitution d'un sens littéral (Rouxel, 2001 : 133), soit à l'*intentio operis* telle que nous l'avons définie plus haut (section 4.4.3.). Nous avons justement postulé qu'une des spécificités de la pratique littéraire des textes, et plus précisément de ce que nous appelons la *glose en situation littéraire*, est que le travail lexical y comporte d'autres dimensions que la seule paraphrase lexicologique (réduite à des actes comme définir, expliquer, illustrer...).

Pour nous, donc, la question du vocabulaire en littérature concerne également les discussions autour de *motifs littéraires* dont nous parlerons plus en détail dans les sections 7.4.3. et 7.4.4., dans lesquelles les mots ne font pas l'objet d'une analyse linguistique à proprement parler, mais d'une analyse articulée, réunissant questionnement sur le vocabulaire et questionnement littéraire. Ceci correspondant à un autre versant de la compétence lexicale que F. Grossmann nomme *capacité stéréotypique* « où l'accès au sens s'effectue grâce à une décomposition [dont le] résultat sert de base à l'interprétation » (Grossmann, 2012 : 3). On rejoint là la position d'A. Rouxel qui considère la *lecture littéraire* comme une « activité de symbolisation » selon l'analyse qu'en fait J.-L. Dufays (2001 : 134).

²⁴ G. Lüdi, professeur à l'Institut des Études françaises et francophones de l'Université de Bâle, est spécialiste de la question du plurilinguisme et de l'acquisition du français langue étrangère. D'où son intérêt pour le *travail lexical* comme résolution de problème.

Ainsi, dans l'exemple suivant, la discussion ne porte ni sur la définition référentielle du *lexème*²⁵ « forêt » comme « une vaste étendue peuplée principalement d'arbres »²⁶ ni sur son utilisation comme parasynonyme de « bois », mais celui-ci est interrogé dans son usage symbolique de lieu ambivalent et emblématique du conte, oscillant entre *locus amoenus* et *locus terribilis* :

Annexe 3 : Verb.A1

100	Ens.	qu'est-ce qu'on avait dit euh il me semble que c'était quand on a lu l'Annonce et qu'on avait vu les différents contes
101	él. ?	ah oui
102	Ens.	de Charles Perrault - qu'est-ce qu'on avait dit de la forêt
103	E(s) et él. ?	[XXX] c'est un où les contes se passent
104	él. ?	il fait peur aux enfants
105	Ens.	non - on avait pas dit ça
106	él. ?	ah oui on avait dit
107	él. ?	ah oui où y a toujours quelque chose qui se passe
108	Ens.	c'est un lieu de passage - c'est que - alors il y ait là-dedans ce lieu de passage et elle passe de quoi à quoi la petite dans la forêt
109	él. ?	de la méchanceté à la gentillesse
110	él. ?	du-du malheur à la joie
111	Ens.	du malheur à la joie d'accord - donc y a la forêt comme élément du conte - y a la marâtre -- donc effectivement ça nous fait penser aux contes que l'on connaît - par rapport à ce que vous avez dit -- de ce que ça pouvait être - d'abord je vais vous laissez une minute maintenant par rapport à vos hypothèses - c'est l'histoire de quoi alors - une minute entre vous et après je vous donne la parole

Ce qui nous retient ici, ce sont trois séries de questions articulées. La première concerne le fonctionnement littéraire du texte, pris dans un réseau de stéréotypes

²⁵ Nous choisissons ici d'user de la terminologie « lexème » car nous extrayons *forêt* de tout discours.

²⁶ *Le Nouveau Petit Robert*. (2001 : 1063). La *forêt* fait partie du « bagage » lexical acquis par des élèves de cycle trois de l'école primaire. Définir ce substantif ne serait pas pertinent pour ces classes, mais nous tenons à préserver cette présentation dans notre propos pour opposer l'aspect *référentiel* du lexique à son usage *symbolique*.

symboliques qu'il fait jouer (l'*intentio intertextualis* d'Eco). On peut citer M. Marghescou analysant la « révélation symbolique » (1974/ 2009 : 96) de l'*action littéraire* :

« [...] comme sous le régime de lecture littéraire la compréhension de l'espace change, celle du déplacement doit changer aussi. Dans l'espace littéraire, le déplacement n'est plus compris comme le simple passage d'un endroit à un autre en parcourant et donc en maîtrisant la distance qui les sépare, mais bien comme le passage d'un état, figuré par un point de départ spatial (« ici ») à un autre figuré par le point d'arrivée (« là-bas »). L'action même de se déplacer [...] n'est plus comprise alors comme action sur un objet [...] mais comme une action où le sujet cherche sa propre transformation par l'intermédiaire de l'objet » (*ibid.* : 95).

La seconde relève de l'activité des élèves en lien avec le travail de guidage de l'enseignant : en fonction du maître, de ses élèves, et de leur manière d'« agir-penser-parler » ensemble autour de l'œuvre (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003), le contenu des discussions sur la *symbolique* du texte, n'est pas abordée à l'identique dans les classes que nous avons filmées, même si bien sûr on retrouve des fondements communs liés à la « prégnance des stéréotypes » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996a/2005a : 71). Enfin, la troisième question concerne la spécificité du travail de l'enseignant saisi à un grain fin de définition de sa compétence professionnelle : ces variations relèvent peut-être d'un *geste professionnel* (Bucheton, 2008b, 2009a, 2009b), nous y reviendrons plus tard.

Ainsi, d'un lieu ambivalent, double, construit à partir d'un des dispositifs possibles imaginé par les didacticiens de la littérature – la lecture en réseau (Tauveron, 2002/2006) – comme dans l'exemple cité supra, la forêt peut aussi n'être qu'étudiée sous son aspect inquiétant de *locus terribilis* et traitée, avec d'autres lexèmes, comme des éléments du texte servant d'indices d'observation pour une lecture analytique. Les élèves devant les extraire et classer en deux colonnes, celle du drame et celle de la peur :

Annexe 4 : Verb.B1

[l'enseignant écrit « hélas » au tableau dans la colonne « drame »]		
289	Ens.	hélas – tout le monde sait ce que ça veut dire hélas
290	él. ?	malheureusement
291	Ens.	voilà -- Oscar
292	Oscar	euh la forêt sombre - on peut ²⁷
293	Ens.	la forêt sombre oui

[l'enseignant écrit « sombre » au tableau dans la colonne « peur »]		
294	Marie	battue
295	Ens.	battue

Dans cet exemple, l'enseignant demande à ses élèves d'effectuer une tâche souvent exploitée en didactique du vocabulaire : classer des mots et les regrouper en fonction d'un thème²⁸. En les faisant procéder ainsi, ce dernier invite sa classe à construire ce que l'on appelle communément – c'est d'ailleurs ainsi que le nomme l'enseignant dans l'autoconfrontation – un champ lexical : celui de la peur en l'occurrence, utilisé comme outil d'analyse inscrit dans la pratique de la lecture littéraire comme un processus de construction de la signification d'un texte.

Remarquons que le *champ lexical* est ici confondu avec un *champ thématique* dans sa réalisation effective (« sombre » par exemple n'appartient pas au champ lexical de la peur, de même que « hélas » n'appartient pas à celui du drame »). Cette approche thématique est contestée par les didacticiens du lexique, dont S. Reboul-Touré (131 : 84), qui mettent en doute les groupements de mots non linguistique : « peut-on parler [écrit-elle] d'*activités lexicales organisées* » pour ce type d'approche ? ». Le champ lexical en effet est un *champ notionnel* (autrement nommé *associatif*), comme le précise le *Dictionnaire de lexicologie française*, « constitué d'un ensemble de mots et locutions appartenant aux différents niveaux de langue et correspondant à une même notion générale » et regroupant des mots de différentes catégories grammaticales. Ainsi le champ lexical de la peur pourrait regrouper des lexies suivantes : « crainte, craindre, craintif, craintivement, appréhension, frousse, froussard, terreur, panique, claquer des dents, mourir de peur, faire dans sa culotte » (*Dictionnaire de lexicologie française*, 2009 : 60). Au-delà de la terminologie, c'est bien une question d'épistémologie qui est ici sous-jacente et qui doit être posée en formation car linguistes, lexicologues, sémanticiens, didacticiens n'entendent pas la même chose sous des étiquettes identiques et ce manque d'unification n'en vient que troubler la transposition didactique des enseignants. La structuration du lexique est un enjeu didactique qui doit reposer sur des connaissances explicitées. On pourrait aussi nourrir cette réflexion avec la notion d'*isotopie* dans le modèle de la sémantique interprétative.

²⁸ Il est intéressant de noter que le lexème forêt est ici associé par un élève à l'adjectif sombre dans la collocation « la forêt sombre », collocation qui n'existe pas dans l'album. Pris dans le discours, celui-ci devient un vocable sur lequel l'enseignant aurait intérêt à revenir : nous en discuterons lorsque nous traiterons du potentiel didactique de ces épisodes.

Ceci étant précisé, continuons notre propos dont le but est de montrer que certaines actions didactiques, dont les deux citées plus haut, empruntent des *façons de faire*²⁹ et une terminologie à deux champs disciplinaires : la littérature et la sémantique lexicale. Elles s'inscrivent dans une discipline de référence : l'analyse littéraire et questionnent le vocabulaire du texte à lire, en se focalisant, pour la première, sur la charge symbolique d'une lexie simple et en utilisant, pour la deuxième, une procédure de classement de mots – le champ notionnel – liée à l'enseignement du lexique et devant servir, nous l'avons dit plus haut, la lecture analytique du texte.

Mais ce qui nous importe pour l'instant de dire, c'est qu'il s'agit d'échanges portant sur l'insertion de l'unité dans un réseau de stéréotypes et que la « saisie du mot » dans son « champ connotatif » (Bourdet, 1999 : 271 : nous avons préféré parler, pour notre part, de *sens afférents* et de *sens en association*) devient un *outil de lecture* (Bourdet, 1999) du « texte de fiction », texte, qui selon ce dernier à la « particularité » d'être :

« à la fois un laboratoire de langue (la brisure du cliché, la montée en puissance des ressources linguistiques disponibles, le décalage des codages dominants) et un laboratoire de lecture (la polysémie du texte autorise la pluralité des interprétations, les possibles revirements de l'enthousiasme ou de la déception, le décrochage du réel élargit le champ des significations » (Bourdet, 1999 : 270-271). [On retrouve là notre *prise de risque* interprétative].

Outil de lecture, donc, dans la mesure où la jointure lexie/symbolique permet aux jeunes lecteurs d'aborder le « langage de la fiction » (Boré, 2003) en combinant appropriation personnelle et approche universelle que suppose la perspective intertextuelle, autrement nommée *transtextuelle* par G. Genette (*intentio intertextualis*).

Quoiqu'il en soit, interroger toutes ces « réserves de sens » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 44) permet aux jeunes lecteurs « d'éprouver [leur] rapport au monde vécu à travers les mondes lus » (*ibid.* : 26) et donc de mettre en lien *artefact* littéraire et *singularité* de la réception. On rejoint là le rôle « éducateur » du littéraire dont nous avons parlé dans la section 4.4.6. et notre *intentio lectoris*, nos *sens pour soi* définis dans la section 4.4.3.

²⁹ Nous utilisons volontairement une formule générale pour ne pas alourdir notre propos. On pourrait parler de pratiques sociales de référence (Martinand, 1981) qui renvoient à des activités sociales pouvant servir de référence aux activités scolaires à partir desquelles doit se faire un travail de didactisation (Develay, 1992/2006 : 25) propre à définir les disciplines scolaires. Pratiques sociales de références spécifiées par ailleurs par des communautés discursives (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003), mais nous reviendrons sur ces concepts dans la suite de notre travail.

C'est pour cette raison que nous considérons que les discussions qui s'y rapportent sont un échange articulé entre lexique et littérature, un « temps de sémiotisation et de construction du sens » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 35) faisant se rejoindre une didactique du vocabulaire et une didactique de la littérature, même si nous pouvons discuter de la ligne de partage : tantôt il s'agit d'une coexistence de deux visées distinctes, tantôt les deux se superposent et se confondent, et tantôt enfin elles sont contradictoires et concurrentes. Notre thèse se situe précisément sur cette ligne de partage sur laquelle nous focalisons notre attention.

Ce sera d'ailleurs l'objet de toute une partie de notre thèse qui nous conduira à examiner le *potentiel didactique* (section 8.2) de ces épisodes et à développer ce qui nous semble être fondamental dans ces interactions, c'est-à-dire, entre autres, leur « trace mémorielle » (Cuq, 2004 : 68). Trace mémorielle permettant aux élèves de garder mémoire d'une réflexion sur les « schémas sémantiques » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996a/2005a : 71) des stéréotypes discutés en classe et donc, de s'approprier certains des modèles culturels véhiculés par la littérature, qu'on rappelle être une « pratique sociale de référence des arts » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 297).

Pour l'instant, puisque nous en sommes à la définition de notre objet, ce que nous souhaitons montrer c'est bien la *variété* de *formes* et de *contenus* de ces échanges sur le vocabulaire dans le contexte littéraire.

5.2 AU-DELÀ DES MOTS DU *TEXTE À LIRE* : LES MOTS DE LA RÉCEPTION

5.2.1. Les mots de la réception : des textes du lecteur dans la Discussion à Visée Littéraire

Parmi les épisodes métalexicaux nous nous intéressons à ceux qui se développent à partir des lexèmes apportés par les élèves eux-mêmes.

Car la question du vocabulaire en littérature concerne aussi selon nous les *mots de la réception* des élèves, dans l'interaction de la classe, lorsque leur parole personnelle – entendons par là le *vocabulaire* (voir section 1.2.4) qu'ils mobilisent dans leurs conduites

métalexicales – rejoint la Discussion à Visée Littéraire où chacun peut confronter son propre point de vue à celui de ses pairs et expérimenter « d'autres manières de percevoir, de ressentir [...], d'autres formes de subjectivité (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 40) », y compris celle du texte.

Ces épisodes métalexicaux autour d'un personnage, d'un lieu, d'un phénomène narratif, énonciatif ou pragmatique ont à voir avec le couple compréhension/interprétation (voir section 1.1.3. supra), et nous renseignent sur ce que des didacticiens de la littérature, nomment les *textes du lecteur* (Colloque international "Le texte du lecteur" Université de Toulouse-Le Mirail, 2008).

Ces textes du lecteur en tant que trace – orale pour ce qui nous concerne³⁰ – de l'activité des sujets lecteurs (Rouxel, Langlade, 2004a) sont pour le chercheur que nous sommes des « unités empiriques d'investigation »³¹ de l'activité de glose en situation littéraire. Ils peuvent être appréhendés selon plusieurs angles. Le premier serait celui de la didactique de la littérature, qui les considère comme des « manifestations de la lecture » indirectes produisant des « textes scolaires » (Dufays, 2008). Le second, celui du psycholinguiste, qui les utilise comme des « matériaux linguistiques » permettant la « vérification d'un apprentissage » (Dufays, 2008) ou fournissant la preuve d'un bredouillement interprétatif, d'une compréhension erronée, d'une lecture affective etc... Enfin, le troisième niveau, celui de la formation professionnelle des enseignants, qui considère que le repérage et la régulation (voir section chapitre 10) de ces épisodes métalexicaux relèvent d'une compétence professionnelle et que les modèles produits par la description que nous entreprenons peuvent servir la formation des Professeurs des écoles dans un domaine d'étude, peu exploré jusqu'à présent, qui a pour ambition de faire dialoguer littéraires et linguistes.

Analyser ces textes du lecteur revient donc pour nous à interroger « la construction d'une identité en dialogue » (Mazauric, 2008) entre un, ou des lecteurs, et les mots en discours du texte, dans un mouvement de déchiffrement, de reconnaissance, voire d'éloignement, qui se manifeste dans la situation d'enseignement par différentes « greffes

³⁰ Mais les transcriptions permettent de garder mémoire de l'oral produit en situation scolaire. Elles sont par ailleurs précieuses pour tout chercheur ayant besoin de recourir à l'analyse linguistique des échanges.

³¹ Nous empruntons cette expression à C. Ronveaux dans l'ouvrage *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (2007 : 182) en la détournant de son objet premier, puisque son auteur l'utilisait pour désigner le texte littéraire.

de sens³² » opérées par le ou les lecteurs qui ne sont pas uniquement d'ordre conceptuel ou cognitif mais d'ordre expérientiel et idiolectal. Tout ceci ayant trait aux concepts de projection/introjection déjà développés dans la section 4.3.2. et à notre *intentio lectoris* (voir 4.3.3.).

Ce qui nous intéresse, en somme, c'est d'analyser cette implication non servile, pour reprendre les termes utilisés par C. Poslaniec, et c'est aussi de voir « quels sens [les élèves] retiennent [et] comment se construit leur vocabulaire dans l'environnement [linguistique] du texte (Steuckardt, Niklas-Salminen, 2003 : 7). »

5.2.2. Les épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et la littérature ? textes littéraires ? lecture littéraire ?

Littérature ? Lecture littéraire ? Compréhension/interprétation ? Ces concepts, nous en avons parlé dans le chapitre 4 de ce travail de recherche.

Nous n'y reviendrons donc pas ici, mais nous allons les appliquer à notre problématique qui, rappelons-le, est d'élucider des problèmes lexicaux en situation littéraire.

Cela revient, nous l'avons dit, à coupler une attention à la singularité sémantique et syntaxique d'un texte (littéraire ? estampillé comme appartenant à la littérature de jeunesse ?) et d'une attention à la singularité d'une parole sur le texte, qui se matérialise par l'usage d'un idiolecte revient pour nous à nous interroger sur ce que veut dire donner du sens à un texte.

Ce qui installe à nouveau la tension entre interpréter de manière libre, et respecter les jeux inscrits dans un texte (du « parasite coopérant », dirait J. Kaufmann (2005 : 20-33) – « *para-sitos* : *para* signifiant « à coté » et *sitos* désignant « le grain » –, au parasite « bricoleur », « rêveur de mots », « récalcitrant » etc.).

³² Nous empruntons cette terminologie à M. Dispy (2011 : 133) qui se réfère à P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002). Cependant, nous ne circonscrivons pas la *greffe de sens* au seul traitement de l'implicite. Nous l'élargissons aux *liens* qui unissent le texte au *sujet* lecteur. Autrement dit, au lien entre le textuel et le personnel, cette relation entre *sens en emploi* et *sens pour soi*.

Nous poserons donc pour notre part cette question des « devoirs philologiques » (Eco, 1985 : 78) du lecteur et du « jeu herméneutique » (Eco, 1992a : 35) non pas en termes de programmation textuelle, comme a pu le faire la sémiotique de l'interprétation, mais en termes de dialogue et d'attention à la langue du texte, dans l'optique affichée par cette enseignant qui cherche à faire émerger ce qu'il estime être l'*intentio auctoris* (Eco, 1992a, 29-30) auprès de ses élèves. Sa remarque les invite (même si elle s'oppose à de la résistance et l'oblige à revenir à plusieurs reprises dans la séance sur ce point) à repérer le choix opéré par l'auteur d'utiliser tels mots plutôt que tels autres pour les amener à saisir la différence entre l'expression « orphelins de leurs godillots » du texte et celle, plus neutre de « ils avaient perdu leurs chaussures » qu'il trouve en situation comme moyen de comparaison :

Annexe 6 : Verb.A2

34	Ens.	l'auteur ne l'a pas dit non plus il n'a pas choisi de dire qu'ils avaient perdu leurs chaussures il a choisi de dire qu'ils étaient orphelins de leurs chaussures et orphelin comme disait un de vos camarades c'est quand on n'a plus ses parents alors pendant la première guerre mondiale les soldats - oui je t'écoute
----	------	--

C'est d'ailleurs une préoccupation chez cet enseignant A qui reprend la même idée dans l'entretien d'autoconfrontation à propos de l'UL *gueules cassées* cette fois :

Annexe 18 : autoconf.A2

210	Ens.	là c'est pareil c'est sur l'intensité du terme c'est comme tout à l'heure là on leur dit bien les gueules cassées on leur a pas dit visages X ou ce qui serait un terme plus médical
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 176]		
211	Ens.	on ne dit pas visage

On se rapprocherait ici de l'« effet produit par l'œuvre » de H.-R. Jauss (1978 : 259) comme « concrétisation du sens ». Effet qui se différencie de la réception singulière ou collective « déterminée par le destinataire de l'œuvre » dans la mesure où il est une « fonction de l'œuvre elle-même ». Nous trouvons cet effet dans ce « laboratoire linguistique » (Philippe, Piat, 2009 : 25) qu'est le texte, issu d'un travail sur la langue qui

est « la marque strictement personnelle de l'auteur dans son texte » (Philippe, Piat, 2009 : 33).

La glose en situation littéraire participe selon nous, quand elle est menée de cette manière par l'enseignant, à une mise en dialogue explicite entre la langue d'un texte et son effet recherché auxquelles peuvent s'adjoindre les multiples réorganisations personnelles du sens qui fusionnent dans une lecture collective et font la réception.

Lorsque les élèves parlent sur et autour de la textualité (matière textuelle) de l'œuvre, ils n'opèrent pas uniquement des ajustements sémantiques, n'explicitent pas des termes ou des expressions en leur trouvant des synonymes, des antonymes ou les décomposant morphologiquement pour en construire le sens (*intentio operis*, 4.3.3.). Ils peuvent également commenter certains passages de l'œuvre qu'ils sont en train de lire par « échos subjectifs » (Langlade, 2004 : 85 ; voir section 4.3.4.3) dans une première attitude de lecture qui échappe à toute *secondarisation* (Bautier, 2004 ; Jaubert, Revière, 2005) du discours, et révèle la *dimension psychoaffective* de la lecture littéraire (Dufays, Lemmène, Ledur, 1996/2005). Ce que disent les élèves et comment ils le disent nous paraît être un *point d'attention* pour le maître³³, car leurs propos révèlent l'« infratexte » du lecteur, au sens donné à celui-ci par J. Bellemin-Noël (*intentio lectoris*, 4.3.3.) :

« Baignant dans l'« infratexte » commun de mon expérience du monde et des êtres, je dégage, je recompose, je compose de nouveau – un peu comme le fait, en musique, la si bien nommée interprétation – au bout du compte, je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce *trajet de lecture* qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur (Bellemin-Noël, 2001: 21). »

³³ A. Culioli (1990) dirait qu'il s'agit pour l'enseignant d'épingler les paroles de ses élèves et de mettre en travail les indices d'incompréhensions ou à l'inverse les indices de significations.

5.2.3. Les mots de la réception : subjectivités, entours, activation fantasmatique, impression de lecture et émission d'hypothèses, illustration du lien avec l'intention lectoris

Dans cette section, nous illustrons à partir de quelques exemples, comment les problématiques identifiées dans les sections qui précèdent, plus théoriques, se retrouvent dans certains de nos épisodes.

Dans ce *commentaire*, donc, qui peut prendre différentes formes nous allons le voir, point souvent une « mise en discours d'affects, de valeurs, de modèles d'identification (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008a : 296) » qui fonctionne comme « [un] catalyseur de lecture [...] alimentant le trajet interprétatif » (Langlade, 2004 : 85). Au niveau lexical, cela peut correspondre à ce que nous avons appelé les *sens pour soi*.

En voici deux exemples. Dans le premier, le maître tente, par un geste de pointage (Bucheton, 2009a, 2009b), de « ramener » ses élèves vers la *textualité* de *La Petite fille du livre* pour construire le *sémème* de la *marâtre*³⁴ ; *sémème* au sens que lui donne U. Eco, se référant à Greimas, d'« unité *sémantique* [dont la] *structure sémémique* [est] un *programme narratif* potentiel (1985 : 19) ». Précisons, pour une meilleure lecture de l'extrait du corpus suivant, que les adjectifs utilisés dans le livre sont *méchante*, *cruelle*, *horrible*³⁵ et que le caractère gras nous sert à mettre en relief les énoncés sur lesquels portent nos analyses :

Annexe 5 : Verb.C1

187	Ens.	comment tu le sais - où c'est que c'est écrit --- comment tu sais qu'elle est cruelle- je te dis pas le contraire - je te demande comment tu sais
-----	------	---

³⁴ Le terme « marâtre » n'apparaît pas dans l'œuvre. Nous l'employons pour nous référer au personnage stéréotypique et parce que, dans les deux autres classes observées, celui-ci est utilisé dans le discours métatextuel sur l'œuvre.

³⁵ Le maître ne prend pas en compte « le paradigme désignationnel » (Mortureux, *ibid.* : 125-126) du personnage et les relations lexicales internes au paradigme : « une dame », « cette femme », « cette horrible femme », « la méchante femme », ni même les *dispositions spatiales* (Chabanne, 2010), donc syntaxiques, dans lesquelles le personnage apparaît : « [...] une petite fille qui vivait chez une dame » « et cette femme l'avait recueillie, mais elle était très méchante, la punissait, l'obligeait à travailler comme une esclave dans sa maison », « cette horrible femme qui te déteste » etc... Nous reparlerons du lien lexique/syntaxe quand notre analyse portera sur les gestes professionnels des enseignants.

		qu'elle est cruelle
188	Smaïn	parce que - on lui fait toujours faire des corvées
189	Ens.	non mais pourquoi tu utilises le mot cruelle - pourquoi t'as pas dit méchante - pourquoi t'as pas dit
190	Smaïn	cruelle parce que moi je crois que c'est que c'est - qu'elle - qu' elle a pas le droit de maltraiter les enfants
191	Ens.	d'accord - ça c'est ton interprétation - mais alors là on parle pas de cruelle - comment on nous l'a décrit cette femme
192	E(s).	<u>ah</u>
193	él ?	<i>horrible</i>
194	Ens.	<i>horrible</i> - on pourrait regarder -- on le fera plus tard mais - les adjectifs qui sont utilisés - avec cette dame qui s'occupe d'elle - cette fois elle est <i>horrible</i> -- et si cruelle tu l'as dit tout à l'heure c'est peut-être aussi parce que quelques images auparavant - on nous a dit que la femme <i>cruelle</i> avait fait différentes choses donc c'est pas pour rien qu'on sait qu'elle est <i>cruelle</i> -- oui Sam
195	Sam	et euh c'est que bè elle la déteste et parce qu'elle la traite comme une esclave mais c'est - on sait que maintenant elle la déteste - comme elle la traite elle la prenait juste pour une femme de ménage et c'est tout

On remarque que dans leur réception, deux élèves ne répondent pas exactement à la question du maître. Ils ne relèvent pas dans le texte les mots que l'enseignant attend pour preuve de la psychologie du personnage. Ils utilisent leurs propres formulations pour caractériser ce personnage, avec des propos de l'ordre de l'implication personnelle axiologique – *elle a pas le droit de* – voire de l'affectif – *elle la prenait juste pour une femme de ménage* – . Ces formulations prouvent leur projection (voir section 4.3.2.) dans l'histoire et le fait que l'appropriation personnelle des propositions fictionnelles peut aller jusqu'au détournement. C'est sans doute d'ailleurs ce qui fait dire à l'enseignant : « ça c'est ton interprétation ». Plusieurs hypothèses sont plausibles : pour la première formulation, on peut penser que l'expression *faire des corvées* a déjà été rencontrée dans d'autres histoires, comme dans *Cendrillon* par exemple; pour la seconde, nous mettrons en avant la *dimension socioculturelle* de la lecture qui apparaît plus nettement dans l'intervention de Sam. Connaissant le contexte socioculturel de l'école, le chercheur peut

émettre l'hypothèse suivante : la profession de femme de ménage appartient pour cet élève « aux réseaux de socialisation dans lesquels il est impliqué » (Falardeau, Simard et *alii*, 2009 : 113)³⁶ et *connote* (voir le paragraphe suivant pour ce terme) par l'utilisation de l'adverbe restrictif « juste » puis par l'usage du verbe « traiter » une vision particulièrement négative du personnage, qui renforce le stéréotype. On se situe là dans ce que V. Jouve nomme la « *subjectivité nécessaire* » (Jouve, 2004 : 106-108) qu'il définit comme une subjectivité « structurellement appelée par le texte » (2004 : 106).

La singularité de la réception peut avoir plusieurs origines. Nous venons de voir qu'elle peut être liée à un ensemble de sèmes afférents lié à des stéréotypes sociologiques. Elle peut être aussi liée à une *glose sur le signifiant* où se mêlent représentation et lexicologie, comme ici dans une autre classe où le personnage de la marâtre est associé au vocable *sorcière*. L'apparition dans la discussion de ce vocable n'étant pas surprenante dans la mesure où ce dernier contient, en commun avec le stéréotype, le sème /méchanceté/ :

Annexe 4 : Verb.B1

153	Ens.	alors on peut être vivre dans une forêt et être gentille - alors pourquoi ça nous fait penser qu'elle est méchante
154	él. ?	mais et
155	Ens.	Emma quand on nous dit dame dans la forêt
156	Jules	ça fait sorcière
157	Ens.	ça fait sorcière - bon - alors on le met
[l'enseignant écrit « dame dans la forêt » au tableau]		
158	Ens.	comment on pourrait l'appeler cette femme méchante comment on les appelle dans les contes est-ce qu'il y en a qui le savent
159	Jules	les sorcières
160	Ens.	non pas les sorcières
161	Basile	mais euh - je voudrais dire juste dans le livre que pour montrer que euh c'est une femme méchante elle dit <i>elle fut entraînée de force et battue sous l'œil de ses amis désolés</i>

³⁶ Ces derniers s'intéressent plus particulièrement dans leur article à la construction de l'enseignant comme sujet lecteur par le socioculturel. Nous l'élargissons ici à l'élève comme sujet lecteur.

162	Ens.	oui elle battait la petite fille -- alors ça on le reprendra toute à l'heure pour autre chose - toutes ces dames méchantes qu'y a dans les contes --- Marie
163	Marie et E(s)	les belles-mères <u>ah oui ah oui</u>
164	Ens.	alors les belles-mères d'accord
[l'enseignant écrit « belles-mères » au tableau]		
165		est-ce que vous connaissez un autre nom
166	E(s)	.....
167	él. ?	les grands-mères
168	Ens.	non -- y en a qui me l'ont déjà dit sur d'autres histoires
169	David	les marâtres
170	Ens. et E(s)	très bien <u>.....</u>

En revanche, le vocable *grands-mères* est davantage sujet à questionnement. On peut avancer prudemment plusieurs hypothèses ; il peut s'agir d'un amalgame /grand-mère/dame méchante/ dans les contes ; d'une référence à un vécu personnel où, /grand-mère/ = /méchante/, ou d'une réponse appelée par la demande de l'enseignant et son utilisation du mot composé *belles-mères* influençant l'apparition d'un vocable en '[...]-mères'. Si l'on s'en tient à la première hypothèse, on pourrait parler d'une *association* émanant de la *lecture en réseau*, si l'on pense plutôt à la seconde hypothèse, on pourrait y voir une *connotation expérientielle*, quant à la troisième, il serait possible d'envisager une *connotation sur le signifiant* que C. Kerbrat-Orrecchioni nommerait « connotation phonologique » (1977/1984 : 182).

Nous profitons de cet exemple (et du précédent dans lequel nous avons utilisé le verbe *connoter*) pour signifier une hésitation que nous avons rencontrée dans notre élaboration théorique. Au départ de ce travail, nous avons parlé de *connotation* pour désigner les phénomènes dont nous venons de parler (d'autant que C. Kerbrat-Orrecchioni l'utilisait, voir supra), même si à l'époque déjà, nous n'ignorions pas les critiques théoriques adressées au couple de concepts connotation/dénotation. Voici les raisons pour lesquelles nous lui préférons aujourd'hui celui de *sème afférent* :

Connotation/dénotation:

Très longtemps, il fut question, pour distinguer le sens dénoté du sens connoté, d'un sens premier et d'un sens second, d'un sens propre et d'un sens figuré « [d'un] sens manifeste et [d'un] sens caché, [d'un] sens littéral et [d'un] sens allégorique, que l'on peut regrouper sous le nom *théorie du double sens* [souligné par l'auteur] » (Rastier 1987/2009) :

Or, depuis les travaux de C. Kerbrat-Orrechioni (1977) cette opposition a cessé d'être assimilée d'une part à la distinction langue/parole, d'autre part à la distinction sens référentiel/objectif/concret et sens associatif/émotionnel/abstrait.

F. Rastier avance aussi plusieurs arguments pour défaire l'opposition traditionnelle en allant plus loin que ces prédécesseurs (Kerbrat-Orrechioni, Hjelmslev, Greimas) comme il l'avance lui-même. Il affirme qu'il est impossible de distinguer sur la base formelle la dénotation de la connotation. Il trouve caduc d'opposer dénotation et connotation sur la base de deux accès au sens dont l'un serait premier et l'autre second. Ces deux concepts, précise-t-il, ne sont pas à présenter de manière concurrentielle. Ils constituent bien plutôt, ensemble, un « faisceau » qui ne les place pas dans une « relation de disjonction, mais d'implication » (*ibid.* : 126). Il montre par ailleurs qu'« une isotopie connotée peut contenir des sèmes inhérents » et que « la distinction entre isotopies dénotées et isotopies connotées empêche de discerner la cohésion textuelle, car elle conduit à séparer des isotopies liées dans un même faisceau » (*ibid.* : 127).

Aujourd'hui nous retiendrons avec F. Rastier, puis C. Julia que :

« [...] la dénotation au palier textuel n'est pas la représentation immédiate d'un secteur de la réalité extralinguistique. On peut montrer que les isotopies génériques sont responsables de l'*impression référentielle* [souligné par l'auteur] c'est-à-dire qu'un texte « dénote » la classe de contenus qui induit son isotopie générique principale. Par suite, le couple étrange que constituent la connotation et le métalangage se trouve désaccordé. D'une part, il apparaît qu'on regroupe sous le nom de connotation une grande variété d'opérations interprétatives qui, vraisemblablement, sont toutes de nature inférentielle mais qui procèdent de systématicités diverses. Et surtout on ne peut séparer la description de la connotation de celle de la dénotation puisque la plupart des isotopies tant soit peu étendues mêlent inextricablement des composants qui relèveraient de la dénotation et de la connotation » (Rastier *ibid.*).

Si on avait à reformuler les analyses précédentes, nous dirions, comme nous l'avons déjà écrit dans la section 3.2.8. que les sèmes afférents sont motivés par l'entour qui, lui, peut être énigmatique. Dans les exemples supra, on pourrait parler de sèmes afférents issus de l'entour discursif sociologique, pour le premier, et de sèmes afférents issus de l'entour linguistique soit générique, soit d'association à partir du signifiant. Pour décrire cette dimension contextuelle du parcours interprétatif, nous avons choisi (section 4.2.3) de parler

de *sens en association*, par référence à des phénomènes d'afférence sémantique qui peuvent être multiples et superposés.

Quoiqu'il en soit, dans les exemples présentés ci-dessus, on peut dire que le vocabulaire utilisé par les élèves (*intentio lectoris*), répond singulièrement au potentiel symbolique du texte (*intentio auctoris*) qui offre intentionnellement un espace pour la lecture comme participation (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996a/2005a : 92).

Dans d'autres cas, la subjectivité peut être « accidentelle » (Jouve, 2004 : 106-108) c'est-à-dire qu'elle semble apparaître « là où elle n'était pas prévue par le texte » (Jouve, 2004 : 108). On pourrait aussi faire référence à M. de Certeau et à ce qu'il nomme l'« in-su » de l'« activité liseuse » où le lecteur « ne prend ni la place de l'auteur, ni une place d'auteur [et] invente dans les textes autre chose que ce qui était leur « intention ». Il les détache de leur origine » (1980/1990 : 245). Autrement dit, ce dernier « tire du texte ce que le texte ne dit pas » (Eco, 1985 : 5), comme ci-après, où l'enseignante ne relève pas la réponse d'un de ses élèves qui l'embarrasse. Dans notre modèle des actions interprétatives, cela relève d'une accentuation de *l'intentio lectoris*, le *sens pour soi* se développant sans être limité par les autres dimensions. En témoigne cet extrait de l'autoconfrontation : « ah oui avec cette classe si je les écoute souvent on s'en sort plus », réaction qui pose la question de l'*ajustement* (voir les gestes professionnels, section 7.2) dans une situation d'intranquillité pédagogique :

Annexe 4 : Verb.B1

171	Ens.	les marâtres hein c'est souvent la belle-mère qui est pas gentille - dans Blanche-Neige - alors dans Blanche-Neige c'est différent c'est la méchante reine mais - voilà - on a toujours une dame méchante qui veut du mal aux personnages
172	él. ?	ou des vieilles dames - moi ma belle-mère est gentille
173		alors du coup j'ai un doute - tiens cherchez-moi dans marâtre dans le dictionnaire où je mets l'accent circonflexe
[les élèves cherchent dans le dictionnaire]		

Et même si l'enseignant ressent une difficulté et que la réplique de l'élève se situe à la *périphérie* du texte, elle renvoie tout de même à une « appréhension » de l'œuvre

(Langlade, 2004 : 90) que l'on pourrait aussi rapprocher de ce que M. Burgos entend par une « pratique d'interprétation spontanée » relevant de lecture « ordinaire » (et « non pas ignorante ») qui est « le fruit » de l'expérience du lecteur en dehors de l'œuvre, et qui survient « à un moment donné de son discours de vie » faisant de sa lecture « une manifestation passionnée » (Burgos, 1992 : 59). On peut aussi évoquer ici ce qu'un sociologue de la lecture comme B. Lahire (1993) a pu nommer une posture « éthico-pratique » en ce qu'elle se réfère à des « schèmes éthico-pratiques d'expériences » et « rend possible l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire » (cité par A. Leclaire-Halté, 2006 : 130).

La question se pose alors de savoir que faire de cette lecture participante souvent décriée, mais qui est bel et bien pour G. Langlade notamment « au fondement même de la lecture littéraire » (2004 : 90). G. Langlade est rejoint notamment par les auteurs figurant dans l'ouvrage collectif *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (2004) et par Ch. Poslaniec dans son essai *De la lecture à la littérature* (1992). Cette conception prend origine dans la lecture comme *braconnage* de M. de Certeau (1980), dont nous avons déjà parlé, mais aussi dans les critiques faites par les sociologues (Leenhardt, Burgos, Lahire) d'une hiérarchie implicite entre « lecture impliquée » et « lecture distanciée ». Nous avons déjà parlé de ce point (voir 2^e partie) sujet à débat au sein de la didactique de la littérature et qui pose problème au maître devant faire face aux *imprévus* (Jean, 2008) inhérents à toute situation d'enseignement.

Autre subjectivité accidentelle, celle issue d'*associations* de l'ordre de l'*impression*³⁷, comme pour cet élève qui met en relation la femme écrivain et La Joconde :

Annexe 5 : Verb.C1

7	él ?	on dirait la Joconde
---	------	----------------------

[...]

22	Adem	elle ressemble à La Joconde
23	Ens.	huuut -- elle ressemble
24	Adem	à La Joconde

³⁷ *Impressions* qu'il nous semble *pédagogiquement* intéressant d'interroger au-delà de la simple description physique du personnage à laquelle s'attache ici le maître.

25	Ens.	ah la femme écrivain te fais penser à La Joconde pourquoi pas
26	él ?	c'est moi qui te l'ai dit
27	Ens.	pourquoi pas elle a les cheveux longs et tout pourquoi pas d'accord - elle vous paraît comment cette dame

Sur quelle base le fait-il ? On ne peut le déterminer. Cependant, il nous semble intéressant de noter qu'en termes de lecture littéraire, on se situe du côté de la dialectique *sens/valeur* chère à J.-L. Dufays. Par ailleurs, ces effets d'*associations (apparemment) libres*, de mises en relation d'un objet culturel à l'autre, sont des signes d'activation de réseaux associatifs disponibles, dont on peut faire l'hypothèse que la richesse est ce qui définit une compétence culturelle : non seulement des connaissances, mais la capacité à les *mettre en réseaux heuristiques* ou *sensibles*, qui caractériserait le travail de l'expert (nous sommes ici sur notre *intentio intertextualis* [section 4.3.3.], ce que nous avons appelé le *sens en association* [cf. section 3.2.1.2]).

Prélever ces indices langagiers donnerait donc à l'enseignant des indications sur la dimension axiologique de la lecture littéraire comme participation (voir section 4.3.2.).

Ailleurs, on peut voir dans les mots de la réception la projection langagière d'une forme d'activation fantasmatique (voir section 4.3.4.3.) que l'on pourrait rapprocher du « lu » de M. Picard, de l'« infratexte » de J. Bellemin-Noël (voir section 4.3.2.), ou encore de l'« émergence de l'enfoui » de J.-M. Goulemot, tout en ayant à l'esprit la remarque de B. Daunay critiquant M. Picard et nous avertissant du danger de ces distinctions qui « font symptôme » (2004 : 237). Mais toute une partie de notre travail consiste à faire le lien entre nos observations et les cadres théoriques de référence de la littérature et c'est ce que nous faisons ici.

L'extrait suivant est révélateur de ce mécanisme de projection, puisque la femme écrivain est associée par un élève à la *mère* de la petite fille sans doute parce que celui-ci active le sème /protection/ de l'UL *mère* :

Annexe 5 : Verb.C1

499	Wassim	euh tous les deux les deux mères y tiennent un livre dans la main
-----	--------	---

[...]

502	Ens.	alors pourquoi t'as dit la mère d'après toi
-----	------	---

[...]

506	Ens.	attends on va y revenir au livre je sais qu'elle est très XX mais j'aimerais qu'on finisse sur la mère - Wassim nous a dit les deux mères - on sait que c'est pas une mère donc pourquoi il a dit la mère d'après vous - quelle est l'importance de ça - oui
507	él. ?	ben parce que peut-être comme on dit que la maman elle était protectrice - qu'elle faisait attention aux enfants ben ben le rôle d'une maman c'est de toujours protéger ses enfants c'est pour ça qu'il a dit une mère parce que l'écrivain va protéger la petite fille
508	Ens.	parce que le rôle de la femme écrivain là c'est de faire le rôle de la maman comme on a vu dans les autres histoires - d'accord alors revenons au livre - qu'est-ce que tu voulais nous dire

L'activation fantasmatique joue un rôle prépondérant dans l'interprétation de *La Petite fille du livre*. L'auteur, Nadja, offre en effet aux jeunes lecteurs une histoire symbolique de « livre dans le livre » dont la fin est problématique pour des élèves de cycle 3 car les personnages des deux histoires se retrouvent dans une seule et même narration : l'écrivain de l'histoire est-elle la mère de la petite fille ? ou, créatrice, la mère de l'œuvre³⁸ ? Le texte, en pratiquant l'« ambiguïté anaphorique » est « délibérément problématique » (Tauveron, 2005 : 63). *Proliférant* (Tauveron, 1999, 2005), il ne tranche pas sur une seule et même interprétation :

« La prolifération n'est rien d'autre que l'aptitude d'un texte à se laisser déployer de manière plurielle, parce que ces mots, ses phrases en plein, mais aussi ses non-dits ou pas tout à fait dits en creux, ses ambiguïtés, ses contradictions, sont susceptibles d'une lecture si ce n'est polysémique, au moins conjecturale » (Tauveron, 2005 : 63).

³⁸ C'est sans doute pour cette raison que l'enseignant insiste auprès de son élève pour que ce dernier explicite sa propre « activité fantasmatique » en lui demandant de dire pourquoi il utilise *maman* lorsqu'il parle de *l'écrivain*.

Le texte du lecteur, verbalisation d'un ressenti, reflète donc cette activité fantasmatique programmée par le texte.

On peut citer un autre exemple d'activation fantasmatique, basé, lui, sur la lecture d'image – cette dimension n'étant pas à négliger dans la mesure où l'album est un objet hybride réunissant le textuel et l'iconique – dans lequel se décline le paradigme *forêt /inquiétant/ loup* doublé d'une image dynamique et vampirisante qui se résume dans la réplique les arbres « y se referment sur elle », la pronominalisation faisant des arbres un actant animé :

Annexe 4 : Verb.B1

311	Oscar	elle est seule fin y a aucun animal sur le dessin ça fait un peu - fin peur parce que si elle est seule en général dans la forêt il y a des animaux donc euh
312	Ens.	d'accord qu'est-ce qui peut être inquiétant
313	Jules	c'est mieux qu'elle soit seule
314	Ens.	c'est mieux qu'elle soit seule qu'y a un loup c'est ça
315	Jules	oui
316	E(s)	.....
317	Ens.	Céline
318	E(s)	.....
319	Ens.	chut on s'écoute
320	Céline	ben la forêt
321	Ens.	mais sur l'image là vous voyez rien qui vous fait euh – alors c'est peut-être moi qui c'est peut-être mon interprétation mais - Bastien
322	Bastien	on a l'impression qu'elle a mal
323	Ens.	dans le décor
324	Marie	elle a des habits tout déchirés
325	Ens.	oui - mais est-ce que ça fait peur ça ça relève plutôt du drame - oui
326	él. ?	les arbres
327	Ens.	ah alors les arbres
328	Oscar	y y se referment sur elle
329	Ens.	on dirait qu'y se referment sur elle mais ici là - ça vous fait penser à

		rien
330	Marie	si - a des yeux
331	Ens.	ah qui est-ce qui a dit a des yeux
332	Basile	à un oeil
333	Ens.	fin moi ça me fait penser à un oeil - comme si on était en train de la regarder

Le stéréotype de la peur énoncé plus haut apparaît également dans l'usage *des yeux* qui donne un *caractère humain* à cette forêt et vient renforcer l'inquiétude initiale.

Enfin, les *mots de la réception* peuvent être la *trace d'émissions d'hypothèses*, et en cela, être une manifestation de la « lecture sémiotique » telle que G. Langlade la définit : « prélèvement d'indices, hypothèse de lecture, confirmée ou infirmée, nouvelle hypothèse etc. » (Langlade, 2010 : 155). Prélèvement d'indices qui n'est pas spécifique au champ disciplinaire de la littérature mais qui est utilisé régulièrement par les enseignants dans leurs dispositifs didactiques³⁹ de littérature, lorsqu'il s'agit de faire rencontrer l'oeuvre⁴⁰ à travers des phases d'anticipation, tel ce « *truc lumineux* » attendu par une élève :

Annexe 5 : Verb.C1

100	Chahinez	c'est c'est comme dans les histoires qu'on a lu par exemple elle se perd toujours dans la forêt - et euh après je pense qu'après que cette image il va y avoir un truc lumineux
101	Ens.	il va y avoir quoi
102	Chahinez	un truc lumineux ou quelque chose qui ne lui fera plus peur et la petite fille elle va vouloir y aller XXXXXX

L'usage de l'adjectif « *lumineux* » est particulièrement intéressant pour le chercheur qui a tout loisir de posséder une vigilance linguistique et d'interroger a posteriori le *champ sémantique* du lexème, alors que l'enseignant, pris, lui, dans l'urgence de situation d'enseignement, peut ne pas le remarquer ou choisir de l'éluder, pour des raisons multiples, notamment pour des raisons de pilotage (voir section 10.1). « *Lumineux* » est-il

³⁹ Communément appelés par la profession « séquences » de littérature.

⁴⁰ C. Dupuy (2009 : 165) parle de tâches doxiques de rencontre avec le texte : « on peut conclure que les maîtres conduisent la majorité des sous-tâches doxiques de la rencontre prévues par le cadre institutionnel de l'enseignement de la lecture et par la culture didactique professionnelle. Il y a donc un genre professionnel de *la rencontre avec le texte*. »

actualisé ici avec le sème inhérent /source de lumière/ ou avec le sème afférent /radieux/ – basé sur la relation métonymique, en parlant d'un visage – ou encore avec le sème afférent /éblouissant/ au sens métaphorique ? Est-ce que, en observant le *cotexte*, c'est-à-dire « les environnements linguistiques d'une unité » (Lehmann, Martin-Berthet, 2003 : 85), l'usage du pantonyme « truc » pourrait être remplacé par « rayon » lumineux ? ou à nouveau par un autre hypéronyme maximal comme « chose » lumineuse ? Nous pencherons pour notre part sur les deux dernières hypothèses qui sous-tendent cette idée qu'« il y a quelque chose de positif qui va arriver à la petite fille dans la suite de l'histoire ».

Concluons donc provisoirement sur cette mise en discours qui fait de « la relation communauté-différence [...] la base de la relation d'interprétation » (François, 1999 : 39) et qui peut être, on vient de le voir de l'ordre de la subjectivité nécessaire ou accidentelle, comme de l'ordre de l'activité fantasmatique ou encore de celui de l'émission d'hypothèses fréquemment utilisée par les enseignants en littérature.

Dans le cadre de notre recherche, nous la considérons comme une manifestation sémiotique qui pourrait, nous en faisons l'hypothèse, devenir un objet sur lequel s'appuyer dans le cadre de la formation d'enseignants du primaire polyvalents, qui dans leur ensemble ne sont ni des linguistes aguerris ni des spécialistes de littérature. Il s'agit à leur intention de proposer un modèle qui leur permette de donner du sens à des conduites interprétatives qui sont parfois discrètes, mais qui possèdent un potentiel didactique que nous pensons intéressant d'exploiter.

Utile, l'analyse de cette mise en discours l'est selon nous, car elle peut renseigner l'enseignant sur le lien existant entre l'idiolecte du lecteur (Chelebourg, 2000 : 117)⁴¹, l'activité d'interprétation/compréhension⁴² et les objets littéraires (personnages, lieux, narrations...).

En ce sens, elle devient un point de vigilance sur le rapport existant entre système interprétant et système interprété (Benveniste, 1974 : 54)⁴³ permettant une prise de

⁴¹ Dans son ouvrage : *L'imaginaire littéraire. Des archétypes à la poétique du sujet*, Ch. Chelebourg associe idiolecte du lecteur et interprétation subjective (2000 : 117).

⁴² Que *l'activité de compréhension soit littérale* c'est-à-dire basée sur « la construction d'informations nouvelles à partir de la mise en relation de données textuelles » ou *inférentielle* « sur la mobilisation de connaissances extérieures au texte (Butlen, 2010 : 53) » ou qu'elle concerne *l'activité d'interprétation* qui « [questionne] les écrits au-delà de ce qu'ils annoncent à première lecture, pour élucider ce qu'ils tentent de nous dire par ailleurs et de surcroît (Butlen, 2010 : 53). »

⁴³ Ce dernier parle de « la langue comme interprétant de la société » (1974 : 54).

conscience de l'existence d'une linguistique de la parole et de l'expérience⁴⁴ initiée par la réflexion d'É. Benveniste.

Comme nous l'avons dit dans la première partie de cette thèse, on ne peut caractériser cette glose, à proprement parler, de *métalexical*, mais peut-être pourrait-on s'aventurer à la qualifier de *paralexical* : poser des mots *autour* des mots de l'œuvre, et d'*endolexical* : utiliser ses propres mots, son intimité, sa subjectivité pour dire l'*expérience esthétique* (Chabanne, 2006) : « ressentir, comprendre, apprécier, goûter l'œuvre » (Chabanne, 2006 : 7). Nous cherchons à explorer les modalités et les enjeux de ces moments de la séance où, à partir de catalyseurs de l'attention collective que semblent être certains « mots » du texte à lire, les élèves entrent dans des conduites de production et de validation du sens qui nous paraissent au cœur de ce que doit susciter un enseignement de la lecture littéraire.

⁴⁴ Citons J.-C. Coquet qui a avancé l'importance de la notion de *sujet parlant* pour la sémiotique : « l'appropriation de la langue dans son fonctionnement actuel (ma langue, c'est-à-dire ma *parole*, selon l'opposition saussurienne) est le fait d'un sujet ; il y a une linguistique par le fait que l'homme est un sujet parlant et qu'il se connaît en tant que tel » (Coquet, 2007 : 22).

CHAPITRE 6 : UN POINT DE VUE DIDACTIQUE

« Un travail de recherches portant sur un matériau linguistique concret [...] a inmanquablement affaire aux énoncés concrets (écrits et oraux), qui se rapportent aux diverses sphères de l'activité et de la communication [...]. C'est là que les chercheurs puisent les faits de langue dont ils ont besoin. »

Bakhtine/ Medvedev, Volochinov (1984 : 268)

6.1 INTRODUCTION

Avant d'entrer dans l'explication des orientations théoriques qui sous-tendent les outils méthodologiques que nous avons convoqués, commençons par opérer un détour, pour parler de la didactique telle que nous l'envisageons et telle que s'y situe notre objet. Ce détour en réalité n'en est pas un, puisqu'il permet de saisir les conceptions théoriques qui nous animent et de comprendre la logique dans laquelle nous nous situons ; logique qui fait entre autres que nos analyses ne pourront porter uniquement sur l'enseignant, même si celui-ci est au centre de notre projet de recherche.

Dans cette partie seront également définies les notions d'interaction, de régulation ; le concept d'activité ainsi que la notion de geste professionnel.

6.2 DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS COMME PRATIQUE

Dans l'ouvrage *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (1995/2008) qu'ont dirigé J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, les auteurs définissaient la didactique du français (définition par ailleurs applicable à d'autres didactiques disciplinaires) comme le domaine de recherche consacré à l'étude des formes matérielles, des processus et des enjeux de

l'enseignement formel du français. Ce qui caractérise les didactiques disciplinaires, historiquement, de la pédagogie générale, c'est la position centrale qu'y occupent les savoirs, les contenus d'enseignement. Dans les premiers temps de son histoire, la didactique est fortement centrée sur eux, au point de se limiter à une épistémologie appliquée aux injonctions (études curriculaires), aux supports (analyse du matériel pédagogique) et aux activités prescrites (analyse didactique : tâche, institutionnalisation, etc.). Par la suite, sous l'influence des apports de l'analyse de l'activité, de l'ergonomie cognitive, des approches socio-cognitives, etc., la didactique du français s'élargit aux conditions de la transmission des savoirs et aux phénomènes d'interaction qui l'accompagnent et l'accomplissent.

6.2.1. Le pôle SAVOIR redéfini

Notre démarche procède selon une progression régressive : nous commençons par analyser comment enseignants et élèves travaillent, spontanément ou non autour de certains mots remarquables d'un texte littéraire ou autour de quelques mots-pivots issus de leur propre commentaire sur l'œuvre. Nous décrivons d'abord des pratiques en contexte à partir de l'action des acteurs (essentiellement verbale). Puis nous mettons en relation ces pratiques avec une interrogation sur les savoirs en jeu, pour remonter à partir de là aux contenus tels que les définissent les disciplines de référence.

Il faut préciser ici que notre préoccupation est principalement centrée sur le pôle ENSEIGNANT du triangle didactique. Il sera donc ici question de didactique en ce qu'elle concerne la professionnalité enseignante, même si nous savons qu'elle ne peut être analysée qu'en fonction de l'épistémologie de la discipline enseignée : les questions de démarche, de conception, de représentation du maître, de régulation etc. étant indissociables des contenus, notions et savoirs théoriques pluri-disciplinaires à enseigner.

Ainsi, nous proposons une définition de la didactique comme tout ce qui dans une classe se rapporte aux apprentissages (au développement intentionnel et méthodique de savoirs, de savoir faire et d'attitudes) définis dans un cadre disciplinaire, en portant une attention particulière à la manière dont la tâche (ce que l'élève doit faire) est pilotée par l'action de l'enseignant.

Nous retiendrons cependant deux points avec J.-F. Halté qui éviteront au lecteur de penser que nous sommes dans une vision naïve de la didactique.

Premièrement, nous insistons sur le fait qu'il n'y aurait pas de didactique s'il n'existait pas de « point d'aboutissement » (Halté, 1995/2008 : 74) de cette dernière en classe. Nous ne réduisons pas la didactique à la seule *transposition didactique*⁴⁵, définie par son concepteur, Y. Chevallard, comme le « travail » par lequel « un objet de savoir à enseigner » devient « un objet d'enseignement » (Chevallard, 1985/1991 : 39). Dans cette conception « restreinte » (Halté, 1998 : 192), c'est-à-dire quand les « options didactiques » de l'enseignant ne s'appliquent qu'au « seul travail sur les enseignables » (Halté, 1995/2008 : 74), n'est pas prise en compte la complexité de la réalité de la classe qui fait qu'il y a « [...] à côté des enseignables, [des] « apprenables » :

« [...] ces savoirs qui ne sont pas des objets explicites d'enseignement mais qui conditionnent l'apprentissage des enseignables – et ces savoir-faire très composites comme le savoir-lire ou le savoir-écrire qui ne se résolvent ni en savoirs savants, ni en simples sommes de savoir-faire... » (Halté, 1995/2008 : 74).

En effet, il ne suffit pas de transposer un savoir (par exemple de préparer une séance) pour faire de la didactique. Il est nécessaire de prendre en compte la réception et la production des discours (oraux pour ce qui nous concerne) et de ne pas occulter la complexité de la mise en circulation du sens par les discours :

« Au total, introduire un produit textuel dans la classe revient à mettre en circulation, solidairement, une expertise scripturale, un modèle de pratique sociale et un certain type de savoir savant. Gnoséologiquement distincts dans l'espace théorique, les différents savoirs s'intriquent dans la pratique » (Halté, 1998 : 184).

La définition de J.-F. Halté nous permet au passage de retenir une définition problématisée et complexifiée du concept de « savoir », que nous retrouverons dans les épisodes métalexicaux où les connaissances en jeu sont de nature hétérogène, et jamais réductibles à de simples connaissances déclaratives. Nous empruntons pour cela le terme de *praxéologie* qu'Y. Chevallard définit comme la fusion de trois éléments : « en lieu et place de l'expression “connaissances, savoirs et pratiques”, j'emploie d'ordinaire un mot qui a le mérite de condenser cette tension et cette solidarité : le mot de *praxéologie*, qui désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne. Le premier objet de la didactique, « ce sont donc les praxéologies » (Chevallard, 2003 : 2). Ce concept, emprunté à la didactique des mathématiques, a le

⁴⁵ Cette notion, reprise par beaucoup de didactiques disciplinaires et utilisée abondamment dans le cadre de la formation d'enseignants, a été empruntée par Y. Chevallard à M. Verret (1975). Nous nous référons à l'article de C. Cohen-Azria dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 225-230).

mérite d'intégrer dans un concept unique les trilogies artificielles déclinant le « savoir » en *capacité/connaissance/attitude* ou *savoir/savoir faire/savoir être* dans un système complexe qui lie « institution », « tâche », « technique », « environnement technologico-théorique » selon sa propre terminologie.

6.2.2. Le pôle ENSEIGNANT redéfini

Autrement dit, comme nous avons pu le dire en introduction de cette partie, même si notre entrée au départ était l'enseignant, et que cette entrée a motivé les implications méthodologiques que nous venons d'esquisser et que nous allons développer par la suite, nous sommes tout à fait consciente qu'on ne peut faire fi de ce que G. Sensevy et ses collaborateurs ont nommé l'« action conjointe » qui, quand on regarde du côté de l'école, englobe l'activité du maître et celle des élèves et contribue à redéfinir en permanence l'objet de savoir à chaque instant de la séance.

L'action conjointe dont on trouve les prémisses dans la thèse de M.-L. Schubert-Léoni en 1986, a été modélisée par la suite dans les années 2000 par G. Sensevy et ses collaborateurs, notamment A. Mercier et M.-L. Schubert-Léoni déjà citée, dans le cadre de la TACD (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique). Cette action conjointe ainsi définie est à la fois (Sensevy, 2011 : 49-50) :

- Dialogique ;
- Coopérative et coordonnée ;
- Participative (de même nature ou de nature différente, c'est-à-dire que les participants à cette action peuvent avoir des rôles symétriques comme des rôles hiérarchiques).

Elle suppose une « sémiose partagée » (Sensevy, *ibid.* : 49), une « grammaire » (Sensevy, *ibid.* : chapitre 2) qui constitue un arrière-plan commun qui fait que chaque partie en présence reconnaît l'autre dans la partition scolaire du « jeu didactique ». Le jeu didactique donnant ainsi du sens à l'action et permettant d'en retrouver la logique. Il se présente selon G. Sensevy comme une intégration de jeux de langage (la référence à Wittgenstein étant explicite) qui jouent « un rôle majeur dans la production des inférences conjointes » (Sensevy, *ibid.* : 46) et de jeux dont l'enseignant devra se saisir pour adapter son « savoir que » et son « savoir comment » (Sensevy, *ibid.* : 44).

Nous faisons le choix de reproduire ici quelques lignes écrites par P. Pastré car elles nous paraissent synthétiser de manière claire l'action conjointe lorsque celle-ci concerne le domaine de l'enseignement même si, comme nous venons de le signifier, G. Sensevy et ses collaborateurs ont été pionniers en la matière :

« Quand on fait une analyse de l'activité, que ce soit en ergonomie ou en didactique professionnelle, le schéma de base peut être décrit de la manière suivante : un acteur est confronté à une situation qu'il va être amené à modifier par son action [...]. Ce n'est plus un (ou des) acteurs confronté(s) à une situation ; c'est un acteur confronté à un autre acteur et c'est cela qui caractérise la situation. Cela ne veut pas dire que les deux acteurs ont le même rôle et sont sur un pied d'égalité [...]. Mais la situation englobe les deux acteurs. C'est ce qui se passe dans les situations d'apprentissage : dans la relation maître – élève, les rôles et les places hiérarchiques ne sont pas les mêmes. *Mais il n'est pas possible d'analyser l'activité du maître sans prendre en compte l'activité des élèves et réciproquement* [c'est nous qui soulignons]. C'est pourquoi quand je parle de classes de situations d'apprentissage, cela implique une analyse conjointe de l'activité du maître et de l'activité des élèves » (Pastré, 2008 : 8).

Faire apprendre et manière d'apprendre ne sont donc pas à dissocier, et la théorie de l'action conjointe va plus loin en stipulant que le maître fait en sorte que l'élève coordonne son action à la sienne dans un jeu didactique qui évolue au fur et à mesure de cette coopération coordonnée. Elle met au devant de la scène didactique la réciprocité et l'aspect dynamique de l'interaction maître/élève.

La notion d'interaction:

Selon C. Kerbrat-Orrecchioni (1990) et Vion (1992), l'interaction intervient quand deux acteurs produisent une action langagière conjointe tout en exerçant « les uns sur les autres des *influences* [souligné par l'auteur] de nature diverse » (Kerbrat-Orrecchioni, 2001/2008 : 53) qui varient du « conflit » à la « connivence » de la « distance » à la « proximité », le tout dans les relations verticale (de « hiérarchie ») ou horizontale (d'« égalité ») (Kerbrat-Orrecchioni, *ibid.* : 68). L'échange, dans la coopération comme dans le désaccord, y est ainsi conçu comme un ensemble de « relationèmes » (Kerbrat-Orrecchioni, *ibid.* : 69). Et comme les acteurs sont à la fois des êtres singuliers et des êtres sociaux, « l'interaction est [...] le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social » (Vion, 1992/ 1994 : 93).

Ce qui va nous intéresser dans la situation d'enseignement littéraire, ce sont, dans l'interaction, les régulations didactiques (spécifiques ?) que le maître met en place pour gérer les épisodes lancés par ou autour d'unités lexicales du texte à lire et la manière dont celui-ci accueille les mots de la réception des élèves.

La notion de régulation :

« Forme particulière de vigilance » (nous reprenons J.-C. Chabanne [2011 : 17] résumant l'étude faite par D. Bucheton et Y. Soulé parue dans l'ouvrage *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*) la régulation est, côté didactique, étroitement liée à celle d'interaction puisque « elle réfère à l'ensemble des interventions de l'enseignant pour que l'activité de l'élève et la sienne soient efficacement coordonnées » (Chabanne, Dezutter, 2011b : 15).

Dynamique interactionnelle et régulation, incluent la relation entre maître et élèves.

6.2.3. Et le pôle ÉLÈVE ? Co-activité

Le pôle ÉLÈVE semble passer au second plan dès lors que nous donnons priorité à l'activité du maître, car la visée de cette thèse est, rappelons-le, la formation d'enseignants. Or qui dit formation d'enseignants dit une entrée par l'enseignant. C'est donc essentiellement par le truchement de son agir professionnel que nous serons amenée à parler du pôle ÉLÈVE. Mais on l'a vu dans nos analyses, la prise en compte des interventions des jeunes lecteurs (qu'elles soient sous forme de demande d'explication par rapport à certains mots du texte à lire, sous forme d'essai de définitions, ou sous forme de mots de la réception liés à l'interprétation de l'œuvre) ne peuvent à l'évidence être isolées de l'action de l'enseignant. Nous envisageons donc bien une co-activité, qui est traduite dans nos corpus par l'entrelacement des tours de parole. Si nous cherchons bien à caractériser ce que le maître fait faire à ses élèves dans ces « parenthèses métalexicales », comment il s'y prend pour gérer ces épisodes ou encore comment il accueille les mots de la réception, on ne peut le faire sans prendre en compte ce que disent et font les élèves : l'effet maître ne pourra donc être dissocié des réactions et interventions de la classe et ceci renvoie à la fonction d'ajustement effectuée par le maître dans la co-activité (voir à ce sujet notre section sur les gestes professionnels : 7.2). Toutefois bien entendu, on voit comment le choix de notre angle d'analyse exclut une observation centrée sur les performances individuelles ou collectives des élèves, et une analyse centrée sur l'*apprendre*, qui nécessite d'autres méthodes.

CHAPITRE 7 : RÉGULER LES ÉPISODES MÉTADISCURSIFS : UN TRAVAIL À ANALYSER. QUELQUES EMPRUNTS AUX MODÈLES DES GESTES PROFESSIONNELS ET À LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ

7.1 INTRODUCTION

Le travail du maître ne peut se comprendre non plus si on ne cherche pas à sonder ce qui en est à l'origine. Si l'on veut analyser à grain fin ce qui guide son action, il faut « passer l'action au crible de la pensée » (Clot, 2001 : 261) et ne pas rester à la surface des observables. Il convient dès lors de l'envisager, non plus comme un simple déroulement linéaire d'événements, mais comme une suite d'actions manifestant une intention. Ce qui est réalisé est motivé.

Un autre point fondamental ici est pris en considération : le logos qui est au cœur de notre thèse. Logos qu'A. Culioli envisageait dès le début de sa carrière comme *activité*, allant au-delà du distinguo langue/parole établi F. De Saussure (nous nous référons à son article : « La formalisation en linguistique » datant de 1968 où il parle de l'activité de langage et du langage en tant qu'activité). C'est d'ailleurs sur cette activité langagière que s'appuient les méthodologies d'analyse de l'activité, pour révéler l'activité sous-jacente de l'enseignant, par le biais de la verbalisation de son action.

Bien plus complexe est donc son activité, qui est le fruit d'une reconception des normes institutionnelles et qui condense plusieurs dimensions personnelles entremêlées, que B. Bucheton et Y. Soulé et *alii.* ont pu nommer des « logiques profondes complexes » (2008c : 43 et 2011 : 130) : l'expérience de l'enseignant, ses savoirs, son vécu, sa culture, son état émotionnel, etc.

« Il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. » (Leplat, 1997).

Les renormalisations et les logiques profondes réunies, correspondent au *corps-soi* conceptualisé par Y. Schwartz (2000, 2004, 2011) que nous avons esquissé (section 6.5.2.)

Tout ce qui vient d'être dit interdit à l'évidence de découper une manière d'agir uniforme sur un patron identique. On pourrait dire en usant d'une métaphore souvent utilisée que l'action est la partie émergée de l'iceberg tandis que l'activité correspond à sa partie immergée, sous-jacente. C'est là toute la réflexion menée par l'ergonomie (littéralement « science du travail ») depuis les années cinquante qui, avant de se pencher sur le travail enseignant s'est intéressée aux situations de travail dans l'industrie, les services ou l'agriculture. Ergonomie qui se décline en trois domaines de spécialisation : l'ergonomie physique axée sur les postures de travail, la manipulation d'objets etc., l'ergonomie cognitive qui sera un de nos points d'ancrage méthodologique et qui s'intéresse aux processus mentaux (raisonnement, perception etc.) qui décrivent le travail, pour en faire émerger la partie immergée, intuitive ; enfin, l'ergonomie organisationnelle qui se donne pour objectif d'observer les règles sur lesquelles se fondent les systèmes collectifs pour en améliorer le fonctionnement.

Quel que soit le domaine de spécialisation, le but avéré de l'ergonomie est d'améliorer la compréhension et la qualité du travail de chacun où la prise en compte du collectif rejoint la pratique individuelle.

7.2 QUELQUES EMPRUNTS AUX THÉORIES DE L'ACTIVITÉ

À son origine, la théorie de l'activité est née de la réflexion du psychologue russe A.-N. Leontiev, contemporain et disciple de L.-S. Vygotski, avec lequel il a travaillé, dont les études ont porté sur le milieu ouvrier : « Le point de départ de la théorie de Leontiev » selon F. Yvon et F. Saussey a été « de faire de l'activité matérielle le principe du psychisme, de la conscience et de la personnalité en particulier » (2010 : 165), en distinguant l'*action* : « la réalisation d'un but dans des conditions données, ce que les ergonomes désignent sous le terme de tâche » (R. Amigues, 2003) de l'*activité* qui, elle, répond à des *motifs* ou *mobiles*. Ses travaux, réunis dans le recueil *Le développement du psychisme* (1947) et traduits en français à partir de 1976, ont servi de base aux études

menées en psychologie du travail qui ont vu le jour dans les années 1970 (I. Odonne, Y. Schwartz).

Dans les années 1990, la controverse qui a opposée J. Leplat (1991) à J. Theureau (1992) et Y. Clot (1995), a permis au concept d'activité d'évoluer à nouveau dans le sens d'une complexité encore plus affirmée. Pour J. Leplat, dans les tous premiers pas de sa pensée théorique, l'activité se réalisait en effet dans l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, et cette approche, qualifiée d'extrinsèque et de binaire par J. Theureau et Y. Clot, a été revue pour affirmer que l'activité, intrinsèque, était liée à bien d'autres paramètres, relevant notamment de logiques profondes (Bucheton, *op.cit.*), tel que nous avons pu le résumer au début de cette section.

Y. Clot, dont les recherches au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) ont porté sur le développement du professionnel au travail, a redéfini le concept d'activité en y introduisant les notions de « sens », d'« efficience » et d'« efficacité ». Ce faisant, il s'intéresse au rapport que l'acteur perçoit entre le savoir formel (ce qui correspond à la didactique dans le cadre scolaire, objet d'étude plus tardif pour les chercheurs au CNAM) et son agir en situation. Pour lui, l'« efficience » est le rapport entre le « but » et les « moyens », le « sens » est le rapport entre les « mobiles de l'activité » et le « but » de l'action tandis que l'« efficacité » est le rapport entre « efficience » et « sens ». Autrement dit, ce sont ces rapports de valeur que le sujet instaure entre son action et son activité qui vont faire que ce dernier va pouvoir développer et améliorer son agir.

De toutes ces propositions théoriques, on retiendra une conception complexe de l'activité et surtout la tension entre activité prescrite (celle par exemple qui semble contenue dans une consigne ou un programme scolaire), activité observable (l'action telle qu'elle peut être décrite par un observateur extérieur), activité réelle (l'action telle qu'elle est perçue et interprétée par le sujet). Sur ce dernier point, les méthodologies de description de l'action qui sont tirées de ces principes promeuvent toutes (Schwartz, Theureau, Clot...) la nécessité de retenir le point de vue de l'acteur sur le sens de son activité, qui reste le seul légitime (d'où la supériorité des méthodes d'autoconfrontation, d'entretien d'explicitation, etc.). Par ailleurs, on retiendra le décalage permanent, souvent massif, entre la prescription, la réalisation et la perception de l'action. Le réel de l'activité, ce peut être ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qui est à faire et ce qui ne se fait pas, ce qu'on pense pouvoir faire, ce qu'on pense qui doit être fait... sans compter ce qui est à refaire... ou ce que l'on fait pour ne pas faire. Enfin, dernier principe très important (développé en didactique

professionnelle), c'est le lien entre activité (réelle) et développement professionnel : c'est dans l'activité et sa régulation par le sujet que passent les apprentissages, et pas sur une modélisation externe. C'est souvent le cas par exemple des enseignants novices pour lesquels, si l'on suit F. Saujat reprenant L.-S. Vygotski, « le processus de compensation des handicaps ressentis par le sujet dans la situation où il est placé, est la source du développement de son activité » (Saujat, 2004).

Analyser des situations de travail d'enseignants comme celles qui apportent nos données, cela implique aussi de chercher à comprendre ce « monde de valeurs » des maîtres, et à prendre en compte ce que les ergonomes appellent la « logique des acteurs » dont nous venons de dire qu'elle est multi-originée.

Avant de proposer des modes d'agir dans le cadre d'une formation, il faut nous assurer des processus par lesquels les acteurs auxquels nous nous adressons vont reconnaître ces prescriptions comme légitimes, et les intégrer à leurs modes de faire. C'est pour cette raison qu'il lui faut chercher à documenter ces modes de faire et ces logiques. C'est ce que nous avons cherché à faire en reprenant quelques outils conceptuels empruntés à ce domaine, mais aussi quelques outils méthodologiques.

7.3 QUELQUES EMPRUNTS AU MODÈLE DES GESTES PROFESSIONNELS

La définition de la notion de geste professionnel revient pour une large part aux travaux montpelliérains (modèle élaboré dans l'équipe ERTe de 2004 à 2007) à travers le LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation) en 2008 et 2009. Les gestes professionnels permettent de décrire les interventions didactiques de l'enseignant dans la classe.

Nous l'utilisons car nous le considérons comme un outil de description pouvant permettre d'éclairer la gestion par les maîtres des épisodes métalexicaux et des figures de l'ajout dans la conduite effective de la classe. Mais avant d'entrer plus précisément dans la description du modèle, il nous paraît utile de faire la distinction entre des formulations proches : celles de geste de métier, de geste du métier et de geste professionnel :

Gestes de et du métier/ gestes professionnels :

Nous reprenons la distinction établie par A. Jorro qui stipule, du moins dans ce que nous en comprenons, que les gestes du métier, par exemple le geste de correction de copie, concernent un fonctionnement de classe, reconnu par les élèves et la profession et identifié dans un genre scolaire, tandis que les gestes professionnels, sont de l'ordre d'une régulation adaptée aux propositions diverses des élèves dans le but d'un apprentissage dans une situation didactique spécifique :

« Par gestes du métier, il importe de comprendre gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier et de saisir leur effet structurant dans l'activité. Leur caractère social, public caractériserait le genre d'activité (Clot, 1999). Les caractéristiques structurelles et fonctionnelles des gestes du métier donnent à l'activité un socle invariant. [...] En revanche, les gestes professionnels sont entendus comme des signes (diacritiques) qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation. L'idée de posséder un répertoire de ces gestes singuliers reviendrait à poursuivre une quête impossible. La rencontre interpersonnelle qui emplit la relation de formation ne supporterait pas une classification a priori, encore moins une lecture de l'activité qui se dédouanerait de la prise en compte des processus intersubjectifs » (Jorro, 2002, 40-41).

Elle ajoute un peu plus loin que les gestes professionnels sont complémentaires des gestes du métier (Jorro, *ibid* : 75) et qu'ils élargissent le cadre d'analyse :

« Les gestes professionnels complètent l'approche des gestes du métier en intégrant des dimensions plus singulières, en particulier : des dimensions biographiques, existentielles qui relèvent du sens postural ; des indices de reconnaissance d'autrui, de son affectivité et de son émotivité ; des signes de son univers symbolique, éthique. »

Les gestes de métier sont encore autre chose : ils se caractérisent par leur dimension réitérative, voire routinière et sont ancrés dans une sorte de science pratique au quotidien : « ils cimentent les habitus de la classe » (Bucheton, 2009a : 32). Nous en avons de beaux exemples dans les routines métalexicales : « expliquer les mots difficiles », « définir un mot », « donner LE sens d'un mot », « consulter le dictionnaire », etc. (voir les entretiens d'étudiants dans notre chapitre 11)

Cet encart terminologique refermé, intéressons-nous à présent au modèle construit par D. Bucheton et *alii* :

« Le mot geste veut mettre au premier plan l'agir : une action toujours singulière qui s'inscrit dans un cadre culturel, professionnel qui lui préexiste. Le geste contient le genre, l'actualise en contexte et de ce fait permet les modifications [souligné par l'auteur] » (Bucheton, Dezutter, *ibid* : 24).

Ce modèle croise plusieurs épistémologies : celles de l'ergonomie et de la didactique professionnelle, celle de la didactique du français, celle de la sociologie des apprentissages, ainsi que celle des sciences du langage (Bucheton, Dezutter, 2008b : 33-34).

Ce qui nous intéresse dans les gestes professionnels c'est qu'ils sont subordonnés à la spécificité de l'objet enseigné dans un champ disciplinaire et un genre discursif spécifiques. Ils permettent de décrire l'action didactique de l'enseignant prioritairement par le prisme de son activité verbale que D. Bucheton définit comme « un observatoire des modes d'intégration [notamment] des dimensions didactiques [...] » (Bucheton, 2009a : 30).

C'est ce qu'interroge notre recherche : deux macro-gestes imbriqués, le « geste lexique » et le « geste de première rencontre avec le texte » (Bucheton, 2008b : 25), dans la situation d'enseignement littéraire car ce qu'il nous faut retenir aussi, c'est la question du genre comme le souligne D. Bucheton à travers ces quelques lignes :

Voici comment ces gestes ont été définis par l'équipe montpelliéraine. Elle catégorise 5 préoccupations principales, 5 grandes catégories de gestes professionnels de l'enseigner :

- « *La construction des savoirs scolaires visés* [...] postulée comme étant centrale [...] ;
- *L'Étayage/ enseignement* [relève] du faire-faire, faire-verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche, évaluer [...] la transmission (moments d'explications magistraux, apports d'éléments culturels, lectures offertes) ;
- *Le maintien d'une certaine atmosphère* [relève du maintien] des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel [...] qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité ;
- *Le pilotage* [gère] les diverses contraintes pratiques spatiales et temporelles de la situation : avancée de la leçon, déplacements, gestion [matérielle] ;
- *Le tissage* : cette forme d'étayage spécifique cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé [elle joue] un rôle essentiel pour permettre aux élèves

d'accrocher, de raccrocher à ce qui se dit, se fait [de] les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon [...] » (Bucheton, Dezutter, *ibid* : 42-43).

Au centre de ce modèle se situe la question de l'ajustement de l'enseignant : dans la classe, le maître s'adapte constamment aux contraintes situationnelles : construire des savoirs, étayer – c'est-à-dire aider les élèves –, maintenir l'atmosphère – c'est-à-dire gérer ce qui est de l'ordre des émotions et des relations dans la classe –, piloter la séance et tisser des liens cognitifs. Cette question de l'ajustement est liée à celle de la préoccupation du maître, constante elle-aussi : faire apprendre l'ensemble de ses élèves, donner du sens aux apprentissages, en fonction de la discipline enseignée, etc. Pour désigner cet ensemble complexe de contraintes, D. Bucheton parle de « multi-agenda ».

Nous reviendrons dans le chapitre 10 sur ces gestes professionnels dans le but de mettre au jour ceux qui sont spécifiques à la gestion par le maître dans la classe de littérature de la glose à thème lexical. L'angle didactique que nous avons choisi, nous conduira ainsi à nous intéresser plus particulièrement aux formes de pilotage (quel mot l'enseignant choisit-il d'expliquer, de faire expliquer ? comment initie-t-il ou termine-t-il un épisode ?) et aux formes de tissage autour des UL (sémantique ? intertextuel, intratextuel ? encyclopédique ?) de même qu'aux formes d'étayage qu'il met-il en place à propos des mots du texte à lire ou des mots de la réception (en langue ? en s'appuyant sur le contexte ? en faisant prendre conscience aux élèves des gestes méthodologiques issus de la didactique du vocabulaire pour trouver le sens d'un mot ?).

7.4 CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons souhaité rappeler que notre réflexion s'inscrit dans un certain cadre qui détermine la manière dont nous modélisons nos objets : nous n'observons pas des interactions quelconques, mais des interactions à visée didactique dans des contextes d'enseignement formels. Cela signifie que les descriptions linguistiques et littéraires doivent être articulées à la prise en compte de toute la complexité qui prévaut à l'action enseignante, à la fois en terme d'activité (au sens où elle ne peut se résumer à une tâche), en faisant référence à l'ergonomie cognitive, à la psychologie du travail et à l'ergologie et à la fois en terme d'activité (au sens de mise en œuvre de gestes professionnels), en faisant référence au modèle de D. Bucheton et *alii*, que cette complexité soit plus immédiatement

observable (gérer le multi-agenda à partir de gestes modélisés) ou davantage sous-jacente (les processus mentaux mobilisés par l'enseignant pour agir).

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par Université Montpellier 3 -
Paul Valéry

Préparée au sein de l'école doctorale
Langues, littératures, cultures,
civilisations - ED 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF
Spécialité : Sciences de l'éducation

Présentée par **GENRE Stéphanie**

**LA GLOSE À THÈME LEXICAL DANS LA
CLASSE DE LITTÉRATURE AU CYCLE
TROIS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE
Entre épisodes métadiscursifs
d'élucidation du sens et figures de
l'ajout : un noeud de l'intervention
didactique, un enjeu pour la formation
d'enseignant
TOME 2**

Soutenue le 20 novembre 2015 devant le jury composé de

M. Olivier DEZUTTER, PR, Université de Sherbrooke (Québec)
M. Francis GROSMANN, PR, Université Stendhal Grenoble 3
M. Jean-François MASSOL, PR, Université Stendhal Grenoble 3
Mme Agnès STEUCKARDT, PR, Université Paul-Valéry Montpellier 3
Mme Claire DOQUET, PR, Université Sorbonne Nouvelle
M. Jean-Charles CHABANNE, PR, ENS de Lyon

Membre du jury
Rapporteur
Rapporteur
Présidente du jury
Co-directrice
Directeur

TROISIÈME PARTIE :
METHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE 8 : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR UNE ANALYSE DES ÉPISODES MÉTALEXICAUX

8.1 INTRODUCTION

Il nous semble opportun à ce stade de notre recherche de mentionner à nouveau sa problématique. La voici : *comment travailler le vocabulaire pour travailler sur le littéraire ?* à partir de l'analyse d'épisodes qui sont *lancés par* ou *construits autour* d'une UL. Après nous être intéressée dans les chapitres 3 à 5 à la définition de nos principales notions et aux cadres théoriques de référence, nous présentons la méthodologie que nous avons utilisée pour répondre à la question posée. Comment avons-nous obtenu et traité nos données ?

La première section 8.1. est consacrée, en préambule, à des éclaircissements sur les spécificités du contexte didactique.

Ensuite nous présentons en 8.2. l'analyse a priori des œuvres qui ont été imposées aux enseignants.

La section 8.3. est consacrée aux conditions de recueil, de transcription et d'analyse des six séances de littérature vidéofilmées (deux albums et trois enseignants).

En 8.4. nous présentons les entretiens réalisés auprès des enseignants avec en 8.4.0. la description des entretiens réalisés et en 8.5.1. l'entretien en autoconfrontation (voir section 4.5), outils de l'ergonomie cognitive qui place le maître en situation d'explicitier son agir. L'entretien directif effectué dans le but de donner des indications sur le *corps-soi* (Schwartz, 2000, 2003, 2011) des enseignants, concept que nous avons déjà introduit dans la section 1.2.1.

8.2 CHOIX DE LA MÉTHODE D'ENQUÊTE

Lorsque on se pose, en tant que chercheur, la question de la didactique, on se pose inévitablement la question de l'adéquation entre la méthode de construction des données, l'objet d'étude et le champ de la didactique interrogé.

Nous n'avons pas choisi d'enquêter en effectuant une analyse quantitative basée sur des questionnaires d'enseignants appartenant à un corpus plus important, pour les raisons que nous allons développer à présent.

La première d'entre elles est que notre objet ayant été peu modélisé jusqu'alors, il nous a semblé nécessaire au préalable d'opter pour une analyse inductive, à grain fin, donc pour une étude de cas (Passeron et Revel, 2005) à valeur exploratoire.

La finalité attendue au bout de cette étude est d'établir « un tableau de bord des possibles », pour reprendre l'expression utilisée par J.-L. Dufays lors du colloque *Le texte du lecteur* (Toulouse, 2008), qui permette de sortir de l'inorganisé et de l'aléatoire et d'identifier le système des variables didactiques, et qui devrait permettre de proposer des ingénieries didactiques à expérimenter dans un second temps. Dans cette étape actuelle, nous cherchons à délimiter l'espace du *potentiel didactique* qu'il nous semble possible d'identifier dans les situations observées, potentiel dans lequel les enseignants observés ont fait des choix en fonction de leurs visées propres et des contraintes qui étaient les leurs.

Cette analyse devrait donc être prolongée ultérieurement par d'autres études, basées sur un protocole différent, dont le but serait d'approfondir la réflexion que nous avons engagée et générer de nouvelles pistes de travail dans plusieurs directions : des études portant sur plus de cas, d'une part, et de l'ingénierie didactique d'autre part, où des séances types développées en formation seraient expérimentées sur le terrain et évaluées par les acteurs.

Nous avons choisi pour notre part de coupler une analyse linguistique des corpus et une analyse littéraire des enjeux éclairées par une analyse de l'action de l'enseignant en terme de gestes professionnels.

Nous avons procédé par comparaison de situations d'enseignement / apprentissage relativement proches : niveau de classe identique (Cours Moyen 2), même discipline (classe de littérature), durée de séance quasi équivalente (une heure environ), et séances de même « type » (première rencontre avec l'œuvre) conçues par les enseignants sur des

supports d'apprentissage identiques qui leur ont été proposés : deux albums de littérature de jeunesse : *La petite fille du livre* de Nadja et *Zappe la guerre* de Pef.

8.3 LE CHOIX DES ŒUVRES PROPOSÉES DANS LES CLASSES : ANALYSE DIDACTIQUE A PRIORI

8.3.1. Introduction. Qu'est qu'une analyse a priori ?

Nous empruntons la notion d'analyse *a priori* à la méthode de l'ingénierie didactique :

« Un des moyens de l'ingénierie didactique consiste à construire un processus d'apprentissage d'un contenu fixé en s'appuyant sur des hypothèses théoriques, à faire une analyse *a priori* des effets possibles, à observer les effets produits et à les comparer aux prévisions. C'est ainsi que très vite la notion d'ingénierie didactique s'est transportée au sein même de la recherche... » (Mercier, Salin, 1988 : 10 ; cité par Sensevy, 2011 : 153).

Ce qui nous intéresse, c'est d'identifier les possibles didactiques offerts par le support, pour pouvoir mieux caractériser les choix effectués par les enseignants. Nous reprenons une partie de cette méthode de l'analyse *a priori* pour préparer nos analyses des conduites verbales, pour « analyser les jeux d'apprentissages joués [...] en rapport aux jeux épistémiques émergents, eux-mêmes en référence à des jeux épistémiques sources qu'il s'agit d'identifier » (Sensevy, *ibid.* : 155).

Nous allons donc dans cette section, faire une analyse *a priori* des enjeux littéraires potentiels des deux textes de notre étude *La Petite fille du livre* (Nadja) et *Zappe la guerre* (Pef), ainsi que des points susceptibles de capter l'attention de l'enseignant, à savoir les noeuds ou problèmes interprétatifs en puissance. Il s'agit d'explorer systématiquement le potentiel didactique d'une situation ou d'un support que la communauté des spécialistes considère comme ce qui est potentiellement à enseigner. La démarche n'est pas modélisante, mais heuristique. Au fond, en quoi ces supports relèvent-ils d'un enseignement de la « littérature » ?

Nous procéderons de la même manière pour la présentation des deux albums :

- 1) Résumé de l'histoire, auteur.
- 2) Principaux points d'intérêt pour une analyse « littéraire » : les enjeux « attendus », les enjeux « à enseigner ».
- 3) Analyse des enjeux des passages auxquels font référence les verbatims.

8.3.2. La petite fille du livre ou un livre de la Bibliothèque

8.3.2.1 Présentation de l'œuvre (*L'école des loisirs*, 1997)

Résumé de l'histoire :

La petite fille du livre est un album sur la création dans lequel l'acte de lire et celui d'écrire sont confondus : une femme écrivain (univers fictif 1, incluant) est en train d'écrire une histoire (univers fictif 2, inclus) dont le personnage principal est une petite fille. Cette petite fille va cheminer dans un parcours initiatique : d'abord maltraitée par une « dame méchante », puis recueillie par des animaux (un lapin et un écureuil) auprès desquels elle trouve réconfort et quiétude dans la forêt, elle se trouve à nouveau face au danger incarné par le retour de la belle-mère maléfique qui interrompt cette période de bonheur. À la fin de l'histoire, une fois débarrassée de la marâtre tombée dans une crevasse, le personnage de la petite fille rejoint le monde 1 en frappant à la porte de la femme écrivain qui l'accueille chez elle.

L'auteur illustrateur : Nadja

Nadja est une auteure de littérature de jeunesse reconnue par l'institution depuis les années 1990. Nombre de ses albums se sont retrouvés dans les listes de références proposées par l'Éducation nationale. Elle est illustratrice de ses propres albums et son style qualifié « d'expressionniste » par son éditeur *L'école des loisirs* repose sur l'utilisation de la gouache.

Point de vue de l'éditeur

L'école des loisirs classe *La petite fille du livre* dans les œuvres dont le « genre », selon leur propre terminologie, est : « S'échapper : voyage imaginaire, vie intérieure ».

8.3.2.2 Analyse didactique a priori de l'œuvre

La petite fille du livre est un album qui peut être qualifié de littéraire de par :

- son genre (le conte) ;
- son procédé d'écriture : le conte dans le conte (procédé narratif d'enchâssement, que la critique littéraire a pour habitude de nommer *mise en abyme*, que l'on retrouve autrement traité en peinture, en photographie ou au cinéma) ;
- son motif (le livre comme objet matériel et comme objet symbolique) ;
- ses stéréotypes (la marâtre, la forêt) : la forêt avec son univers symbolique oscillant entre le *locus terribilis* et le *locus amoenus* de la rhétorique antique, la maison comme lieu de « l'opposition élémentaire entre dedans/dehors [...] amour/rejet, fusion/séparation » (Chabanne, 2007b : 71), le personnage maléfique de la marâtre, les animaux personnifiés (anthropomorphisme de l'écureuil et du lapin), liés dans cet album aux « conduites » propres de complicité et de tromperie.

Les propriétés formelles de ce texte qui relèveraient d'une analyse littéraire sont les suivantes :

- Un dispositif intertextuel singulier : ce texte l'est de tout premier plan par sa résonance transtextuelle au sens large que lui attribue Genette (1982 : 7) de « transcendance textuelle du texte » définie comme « tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » qui comprend donc l'intertextualité pouvant être définie dans son esprit comme une transtextualité explicite de l'ordre la citation. Intertextualité, qui selon L. Jenny (1976), cité par N. Tournel et J. Vassevière (2001/2008 : 62) est « la condition même de la lisibilité littéraire » ou encore, selon M. Riffaterre qui « est le mécanisme propre à la lecture littéraire » (1979) cité par G. Genette (1982 : 9). En d'autres termes, et pour reprendre R. Barthes : « ce qu'il y a derrière le papier ce n'est pas le réel, le référent, c'est, la Référence, la 'subtile immensité des écritures' » (R. Barthes *S/Z*, cité par A. Compagnon, 1998 : 127). Ainsi *La Petite fille du livre* peut faire écho à *Cendrillon*, à *Blanche-Neige* ou à *Cosette* pour la présence de la marâtre et la maltraitance. Un autre intertexte possible serait *Alice aux pays des merveilles* pour le parcours initiatique d'une petite fille, pour la présence d'animaux personnifiés (dont le lapin) et d'un personnage maléfique (la Reine de Cœur). Toutes ces histoires ayant en commun la forêt (dans le

chapitre 5 d'*Alice aux pays des merveilles* uniquement). On pourrait aussi mettre en réseau cet album avec d'autres albums à la même problématique d'écriture. Citons : *Le livre dans le livre* de Jörg Müller (2002).

- Une énonciation complexe : à travers le procédé de la métalepse dont nous avons déjà parlé qui fait qu'un texte unique se trouve porteur de plusieurs voix situées à des niveaux ontologiques différents et les jeux de l'intertextualité : « Le code est une perspective de citations » (Barthes *S/Z* : 27).

- Un vocabulaire et une syntaxe qui ne présentent pas a priori de difficultés particulières, du point de vue des enseignants : aucun mot rare ni même de terme polysémique, et des structures phrastiques simples *en apparence*. On pourrait même dire que le langage y est « un instrument dont la qualité essentielle est la discrétion, la capacité de se faire oublier » (Lecerle, Shusterman, 2002 : 14). La difficulté principale pour les élèves est de repérer le brouillage référentiel de la double narration (celui de l'écrivain en train d'écrire qui livre au lecteur ses réflexions sur la création (monde 1) et celui du conte inventé, qui retrace l'histoire de la petite fille (monde 2). Entre les deux diégèses, la frontière est poreuse. Elle ne se distingue par aucun marquage typographique : seuls les changements de registre de langue marquent le changement de niveau narratif et donc le changement d'énonciateur. Nadja utilise dans cet album ce que G. Genette a nommé la métalepse qui consiste précisément en la transgression de la frontière entre deux niveaux diégétiques pour brouiller délibérément la démarcation entre fiction incluante et fiction incluse. Ainsi la métalepse est-elle une façon de jouer avec les variations d'univers narratifs pour créer un effet de glissement ou de tromperie, comme l'écrit ce dernier :

« [...] personnages échappés d'un tableau, d'un livre [...]. Tous ces jeux manifestent par l'intensité de leurs effets l'importance de la limite qu'ils s'ingénient à franchir au mépris de la vraisemblance, *et qui est précisément la narration (ou la représentation) elle-même* [c'est l'auteur qui souligne] ; frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte » (1972 : 245).

La première narration est « hétérodiégétique ». G. Genette, encore lui, distinguait « deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte [...], l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte [...]. Je nomme le premier type, pour des raisons évidentes, *hétérodiégétique*, et le second *homodiégétique* » (1972 : 252). Dans *La petite fille du livre*, la première narration est portée par un langage soutenu ; la seconde, quant à elle, est introduite par la formule rituelle « c'était l'histoire de ». Les

registres de langue fonctionnent comme des marqueurs narratifs et de discours. Le discours rapporté (narration 1, monde 1) signale l'intervention de l'écrivain dans le monde 2 par une hétérogénéité énonciative montrée à travers la présence de guillemets (dans l'album les propos de la marâtre sont repris et mentionnés par cette marque typographique) et par le recours au discours rapporté indirect, dont nous donnons deux exemples : « *Hélas, la méchante femme entendit parler de la petite fille [...] elle la trouva **malheureusement**. **Pauvre petite*** » dans lequel les mots dont le rapporteur fait usage montrent le sens qu'il donne au discours qu'il prend en charge (voir pour la question de l'hétérogénéité la section 3.2.5.).

C'est pour ces raisons que nous avons choisi cet album au départ de notre travail.

8.3.2.3 *La Petite fille du livre* : un « bien littéraire » (Reuter, 1996) quel potentiel pour une lecture littéraire ?

« Le bien littéraire (la « littérarité ») est constitué par le rapport écriture-texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées » (Reuter, 1990 : 15).

Le caractère littéraire potentiel de *La petite fille du livre*, nous venons de l'esquisser, ne vient donc pas mécaniquement de la matérialité opacifiante du texte écrit, comme aurait pu l'écrire C. Tauveron, mais du dialogue qui dans cet album, se prête à la mise en commun et à la discussion d'émotions individuelles, à propos de lieux ou de personnages types, qui pourraient relever de l'imaginaire collectif.

Au-delà de la structure avec enchâssement du livre dans le livre et de la présence dans la mise en texte d'éléments stéréotypiques, on retrouve la blessure affective du héros orphelin dont « le premier des héroïsmes est en somme de vivre cette perte cruelle » (Chelebourg, Marcoin, 2007 : 95). L'anthropomorphisme offre aussi un espace de projection ; projection dont nous avons souligné qu'elle sollicitait le *sens pour soi*, où l'animal humanisé entre dans « un rapport de substituabilité » avec le ou les parents absents et « induit un jeu d'analogie et de distanciation (Chelebourg, Marcoin, 2007 : 96) » avec le jeune lecteur, favorisant une lecture participante. D'autant que le stéréotype se trouve inversé dans *La petite fille du livre* puisque les animaux censés la protéger, se rétractent derrière leur petitesse!

8.3.2.4 La forêt dans les contes et dans *La Petite fille du livre*

Dans cette section, nous nous arrêtons plus longuement sur l'analyse des *enjeux littéraires potentiels* du texte, des nœuds ou problèmes interprétatifs en puissance qui sont susceptibles de capter l'attention de l'enseignant et de constituer les éléments de savoirs qu'il prescrit. Le premier élément que nous retenons est le système de significations potentiel de *forêt*.

Comme dans tout conte, la forêt ne se veut pas un simple bois. Elle possède une charge symbolique ambivalente liée à l'épreuve. Dans son analyse du conte populaire, V. Propp voit dans la forêt le lieu de la quête initiatique et de l'entrée dans le royaume des morts. On pourrait tout aussi bien replonger dans l'Antiquité occidentale où elle fût associée à la guerre ou dans l'univers du roman médiéval où elle constitue un lieu à la marge (géographique et morale) dans lequel par exemple les « preux » Yvain et Lancelot de Chrétien de Troyes abdiquent malgré leur courage et leur abnégation. Dans la *Divine Comédie*, Dante fait d'elle un lieu de l'errance et du péché.

C'est donc le contexte littéraire institué par le genre lui-même qui surcharge le sémantisme du lexème en développant sa valeur symbolique. Franchir la lisière, l'orée du bois, n'est donc pas innocent et les jeunes lecteurs le savent lorsqu'ils réagissent à l'apparition dans le texte de cet indice langagier : quand on parle de l'« orée du bois » c'est qu'il va nécessairement se passer quelque chose. L'entrée ou la sortie de la forêt marque un changement et sa traversée procède d'un mouvement de bascule : vers le danger ou vers la liberté.

8.3.2.5. La marâtre dans les contes et dans *La Petite fille du livre*

Depuis les analyses structuralistes de V. Propp qui portaient sur une centaine de contes du folklore russe, les personnages ne sont plus considérés comme des personnages-personnes, donc comme des sujets psychologiques, mais comme des personnages-actants envisagés plutôt comme des « sphères d'action » (Propp, 1970/2001 : 96-101) : l'« agresseur », le « donateur » ou « pourvoyeur », l'« auxiliaire », le « personnage recherché », le « mandateur », le « héros » et le « faux héros ».

Dans *La petite fille du livre*, la marâtre qui n'est jamais nommée ainsi, est qualifiée tout à tour de « dame près de la forêt », de « très méchante », de « cruelle femme », d'« horrible femme », de « méchante femme » (à deux reprises). Le cotexte qui entoure ces qualifications accroît le sème /méchanceté/ du personnage : « cette horrible femme qui te déteste », « elle [la petite fille] fût entraînée de force, battue [...] elle retourna à sa vie de malheur » et renforce le stéréotype. Comme dans tous les contes correspondant à l'archétype, la marâtre de *La petite fille du livre* sera vaincue, tombée dans un piège (une crevasse) tendu par l'écrivain.

8.3.3. Zappe la guerre ou le prototype d'un texte résistant

8.3.3.1. Présentation de l'œuvre (*Rue du monde*, 1998)

Résumé de l'histoire :

Dans la ville de Rézé (qui existe réellement) des soldats morts durant la guerre de 14-18 sortent du monument aux morts dans l'état dans lequel ils se trouvaient un siècle auparavant, gravement blessés et/ou mutilés. *Zappe la guerre* est un texte fantastique qui joue d'un électrochoc : celui de la rencontre de gueules cassées avec le monde moderne. Le lecteur y voit ces soldats surgis du monument aux morts poursuivre « une mission de vérification » pour attester que leur guerre a bien été utile, porteuse de paix à jamais, mais ils découvrent par l'intermédiaire de la télévision que la violence fait toujours rage et que les guerres continuent d'exister. À la fin de l'histoire, l'un d'entre eux, Monnier ancien instituteur, raconte au petit garçon qui l'a suivi ce qu'on présume être les atrocités de ce qu'à l'époque on croyait être la Der des Der.

L'auteur illustrateur : Pef

Pef, tout comme Nadja, est un auteur reconnu. Régulièrement invité dans des conférences autour de la littérature de jeunesse, celui-ci revendique une littérature de jeunesse qui ne soit pas une petite littérature, édulcorée tant sur le plan du langage que sur les thèmes abordés.

8.3.3.2. Analyse didactique a priori de *Zappe la guerre*

Zappe la guerre est un album qui peut être qualifié de littéraire de par :

- son genre (le conte fantastique) ;
- son travail sur la langue tant sur le plan des catégories lexicographiques utilisées que sur le plan syntaxique :
 - Un vocabulaire rare (« *un cortège brinquebalant* », « *cul-de-jatte [et] trépassé* », « *des visages effarés* » etc.), ou de spécialité (*molletières*, *périscopes*, *cinématographe*) ; vocabulaire vieilli (*carré de rue*, *carreau* etc.) et néologisme (*esgourdomètre*) ;
 - Des emplois figurés à travers de nombreuses métaphores (« *un effrayant carnaval militaire* », « *orphelins de leurs godillots* », « *une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre* », « *le feu bleu ferma doucement ses yeux* » « *une course désarticulée* » « *il perça le brouillard du regard* » etc.) ;
 - Des effets d'accumulation (avec cette série de phrases nominales par exemple : « *Des jambes presque emportées. Et cette boue séchée en plaques et toute cette poussière autour des molletières. Des pieds nus rétrécis par la terreur, orphelins de leurs godillots. Et tous ces fusils, certains tordus, d'autres fondus...* ») ;
 - Des effets phonologiques à travers des rimes, des assonances/allitérations (« *des corps vidés de vie* » ; « *sur l'écran de la fenêtre rayé par la pluie brillante, il découvrit les trois visages livides des soldats* ») ;
 - Des niveaux de langues mélangés, avec l'association d'une expression soutenue (« *La balle qui lui avait traversé l'abdomen le faisait à jamais grimacer. Elle tournait dans son ventre avec l'obstination d'une horloge comtoise* », « *il perça le brouillard du regard* », « *désapprobation* », « *réprimander* ») et de phénomènes d'oralité (« *on ne voyait carrément plus* », « *ah ben ça !* » , « *y'a bien mieux à voir* », « *tu vois, nigaud, ça te tourne la tête* »).
- Un jeu sur la polysémie (notamment de *zapper* dans le titre) ;
- Plusieurs isotopies dont celle de la /mort/ (« *tombés un peu partout sur et pour la France* », « *trépassé à Bar-le-Duc* ») ; celle de la /mort/ associée au sème /sanglant/ (« *les pantalons rouge sang* » des soldats, « *la pastille écarlate* » de la blessure frontale de l'un

d'entre eux et la « *blessure coquelicot* » d'un autre), et celle du /chaos/ associée au sème /transpercé/ (« [...] *ce qu'il lui restait de casque ; on aurait pu y égoutter des nouilles par les trous d'éclats* », « *La balle qui lui avait traversé l'abdomen le faisait à jamais grimacer* » « *du fond d'une sacoche percée* »), aux sèmes /déchiré/ et /mutilé/ (« *De l'un était parti la moitié du visage. À l'autre, manquait une main ou un œil* ») et au sème /déformé/ (« *des pieds nus rétrécis par la terreur* », « *et tous ces fusils, certains tordus, d'autres fondus* »).

8.3.3.3. Zappe la guerre, la rencontre de deux lectures, la rencontre de deux mondes

Zappe la guerre est un album hybride car il mêle deux lectures en parallèle : une lecture historique avec des photographies d'époque authentiques et légendées et une lecture fictionnelle. Il est aussi la rencontre de deux temporalités (celle de 1914 et celle des années 2000) et de deux mondes différents qui se traduisent linguistiquement par un langage propre aux soldats (vocabulaire de la guerre, langage familier) et par la production de métaphores qui traduisent l'ignorance des poilus concernant les progrès du monde moderne (ainsi les immeubles deviennent « *de grandes boîtes vitrées où les gens semblaient vivre les uns sur les autres* », l'antenne télévisée : « *une sorte de fourche-râteau était amarrée à la cheminée et un feu bleu éclairait sa fenêtre* », la télévision : « *c'est une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre* » et la télécommande : « *une petite grenade plate à la main* »). Choc culturel et choc physique liés à un destin tragique constituent la trame de fond de cet album : au-delà de l'incompréhension de cette situation pour le moins étrange, c'est de l'incompréhension de la guerre qu'il s'agit. *Zappe la guerre* est aussi un album sur le devoir de mémoire qui peut donner lieu à une *Discussion à Visée Philosophique* (Soulé, Tozzi, Bucheton, *op.cit.*).

8.4 PREMIER ENSEMBLE DE DONNÉES : DES OBSERVATIONS FILMÉES DE SÉANCES EN CLASSE

8.4.1. Choix des classes

Nous avons observé trois classes de CM2. Le choix du niveau de classe a été dicté par la capacité au « méta » des élèves, condition *sine qua non* pour une étude sur le métalexical. Nous connaissions les trois enseignants participants à notre recherche : deux collègues formateurs (enseignants A et C) et une de nos étudiantes (enseignant B), lauréate du concours de Professeur des écoles qui effectuait son année de stage lorsque nous l'avons invitée à participer à notre recherche (Enseignant Entrant dans le Métier, EEM). Nous aurions souhaité pouvoir observer au moins un autre enseignant Enseignant Entrant dans le Métier mais nous nous sommes trouvée confrontée aux réticences des collègues sollicités : les jeunes enseignants de cycle trois que nous avons approchés nous ont poliment éconduite en disant qu'ils seraient prêts à participer à notre recherche mais pas dans l'immédiat du fait de leur non assurance dans le métier. Nous aurions voulu également pouvoir faire passer des autoconfrontations croisées mais nous nous sommes vu opposer des contraintes d'ordre professionnel et organisationnel : professeure des écoles à temps complet, il nous était difficile de laisser régulièrement notre classe pour des raisons déontologiques et ce, même avec l'accord de l'institution. De plus, il n'a pas été possible de réunir les enseignants observés exerçant dans des écoles différentes autour d'un emploi du temps commun.

À travers le choix des classes et des enseignants, notre intention était triple :

- observer des pratiques effectives dans un cycle comme nous l'avons dit supra où le développement cognitif des élèves autorisait une capacité au métalangage ;
- réduire, autant que faire se peut, le nombre de variables (même s'il est illusoire de les neutraliser) : un seul niveau de classe avec des supports communs ;
- comparer des gestes professionnels et s'il y a lieu, mesurer l'écart entre des pratiques d'enseignants experts et d'enseignants EEM.

8.4.2. Description générale

Pour l'ensemble des six séances analysées (trois enseignants, deux albums), nous disposons de verbatims issus de situations de classe vidéofilmées. Les enregistrements ont été effectués pendant l'année 2011/2012.

La durée des enregistrements était prévue pour une heure environ, ce qui correspondait à la durée d'une séance de littérature dans l'emploi du temps des enseignants. L'enregistrement débutait à partir du moment où maître et élèves commençaient la séance de lecture littéraire et se terminait au moment où l'enseignant en signalait la fin. L'installation des élèves en classe n'a pas été filmée. La caméra (numérique, à une exception près où nous avons utilisé une caméra à cassette suite à des problèmes techniques) se situait la majorité du temps en fond de classe (nous nous sommes parfois déplacée pour filmer le travail écrit et/ou la négociation orale en petits groupes).

Les élèves qui n'étaient pas autorisés à être filmés ont été regroupés de manière à ne pas se situer dans le champ de la caméra, mais leurs voix ont été enregistrées et tapuscrites ; leurs interventions figurent donc dans les verbatims. Nous avons transcrit les vidéos en les visionnant (image + son) de manière à pouvoir faire les retours en arrière nécessaires à une retranscription fidèle des propos entendus et de manière à ne pas isoler les données verbales des indices paraverbaux qui sont des signes significatifs à ne pas négliger (par exemple le fait qu'un enseignant accompagne n'est pas anodin).

Nous nous sommes appuyée pour le codage de ces verbatims sur des conventions de transcription largement inspirées par la CI. Blanche-Benveniste (linguiste spécialisée dans l'analyse de la langue parlée qui exerçait à l'université de Provence) issues de l'ouvrage *Approches de la langue parlée en français* (2000). Nous les avons placées en annexes (Annexe 1).

L'album *Zappe la guerre* faisait partie du programme de littérature des trois enseignants. Nous avons pu filmer l'enseignant B plus longuement sur cet album (la première séance à cheval entre la fin de matinée et le début d'après-midi et la seconde quinze jours après, suite à la visite de l'inspecteur et aux vacances scolaires).

Nous leur avons proposé en revanche *La Petite fille du livre*, proposition qu'ils ont acceptée, connaissant tous les trois l'album de Nadja et l'ayant travaillé en formation de manière plus ou moins proche dans le temps. Ceci étant, même si nous avons « commandé » l'étude de cet album, nous nous sommes placée dans une perspective

écologique (Pallotti, 2002) qui consistait à ne pas influencer les enseignants dans leur préparation et dans leur contexte d'exercice (même si bien sûr la transparence est illusoire).

8.4.3. Les données recueillies

Notre corpus est constitué de six séances : trois séances sur *La Petite fille du livre* (enseignant A, enseignant B, enseignant C) et de trois séances sur *Zappe la guerre* (enseignant A, enseignant B, enseignant C) avec les mêmes enseignants pour les deux albums, comme suit :

La Petite fille du livre :

Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
<p>Lieu, contexte : École Saint Joseph de la Madeleine 13004 Marseille, milieu urbain favorisé, deux classes par niveau</p> <p>Classe : CM2, 31 élèves</p> <p>Enseignant : expérimenté (plus de 20 années d'enseignement)</p> <p>Durée : 43min.29s.</p> <p>Référence du verbatim : A1</p>	<p>Lieu, contexte : École Saint Joseph de la Madeleine (même école que l'enseignant A)</p> <p>Classe : CM2, 33 élèves</p> <p>Enseignant : entrant dans le métier (EEM) tutorée durant son année de stage par l'enseignant A.</p> <p>Durée : 1h.49min. 55 s.</p> <p>Référence du verbatim : B1</p>	<p>Lieu, contexte : École Saint Théodore 13001 Marseille, petite école, milieu urbain défavorisé.</p> <p>Classe : CM2, 24 élèves</p> <p>Enseignant : expérimenté (plus de 20 années d'enseignement)</p> <p>Durée : 53min.14s</p> <p>Référence du verbatim : C1</p>

Zappe la guerre :

Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
Lieu, contexte, classe, enseignant : voir supra.	Lieu, contexte, classe, enseignant : voir supra.	Lieu, contexte, classe, enseignant : voir supra.
Durée : 51.min.50s.	Durée séance 1 : 1h.25min.45s Durée séance 2 : 40min.32s	Durée : 1h.11min.3s.
Référence du verbatim : A2	Référence du verbatim : B2	Référence du verbatim : C2

Une remarque cependant : nous avons eu l'opportunité de filmer deux séances menées par l'enseignant B sur cet album que nous avons mises à la suite dans le verbatim B2.

8.4.4. Méthode d'analyse des données

Les éléments méthodologiques développés sont donc ceux de la comparaison (de différentes pratiques enseignantes à propos d'un même objet et autour de deux albums étudiés en commun) pour repérer les points communs et les zones ou les gestes de variation entre deux pratiques d'experts et une pratique d'enseignant entrant dans le métier.

Les données recueillies dans les trois classes l'ont été en deux temps : il a s'agit d'abord d'une mise en forme structurée, enrichie « par des étiquetages » dirait F. Rastier (2004), des données « brutes » enregistrées ; puis nous avons extrait de notre « corpus d'étude » (corpus « délimité par les besoins de l'application »), notre « corpus d'élection » (Rastier, *ibid.*) c'est-à-dire les épisodes métalexicaux que nous avons repérés sur la base des éléments théoriques développés dans la première partie de notre thèse. Nous nous sommes ainsi essentiellement focalisée sur les moments de la séance qui correspondaient à notre objet. L'ensemble des données n'a donc pas été utilisé pour nos analyses. C'est ainsi que dans les annexes seront placés :

- 1) Les verbatims (Verb.A1, Verb.B1, Verb.C1 pour les séances portant sur *La Petite fille du livre* et Verb.A2, Verb.B2, Verb. C2 pour les séances portant sur *Zappe la guerre*) ;

- 2) Les analyses sous forme de tableaux qui renvoient aux verbatims (ana.A1, ana.B1, ana.C1 et ana.A2, ana.B2, ana.C2) et sont à considérer comme un état de pensée à un temps T ;

Analyses dans lesquelles nous avons extraits les épisodes métalexicaux et points de subjectivation (qui englobent les définitions endolexicales, les gloses axiologiques, fanstasmatiques et imageantes qui relèvent du paradigme personnel et se manifestent parfois en figures de l'ajout ; voir sections 3.2.7 et 9.4) ainsi le que résume le tableau suivant :

La Petite fille du livre :

Enseignant A	17 épisodes métalexicaux	5 points de subjectivation	Durée : 6min.43s. sur une séance de 43min.29s.
Enseignant B	11 épisodes métalexicaux	32 points de subjectivation	Durée : 30min.30s. sur une séance de 1h.49min. 55 s.
Enseignant C	16 épisodes métalexicaux	10 points de subjectivation	Durée : 16min.02s. sur une séance de 53min.14s.

Zappe la guerre :

Enseignant A	8 épisodes métalexicaux	2 points de subjectivation	Durée : 7min.10s. sur une séance de 51.min.50s.
Enseignant B	18 épisodes métalexicaux	11 points de subjectivation	Durée : 19min.16s. sur deux séances. Total 2h.06min.17s.
Enseignant C	26 épisodes métalexicaux	2 points de subjectivation	Durée : 17min.58s. sur une séance de 1h.11min.3s.

- 3) Les entretiens en autoconfrontation (autoconf A1, autoconf B1, autoconf C1 pour *La Petite fille du livre* et autoconf A2, autoconf B2, autoconf C2 pour *Zappe la guerre*) ;
- 4) Les entretiens semi-directifs (ent A1, ent B1, ent C1).

8.5. DEUXIÈME ENSEMBLE DE DONNÉES : DES ENTRETIENS RÉALISÉS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS.

8.5.1. Présentation et justification des entretiens

Les données recueillies en classe s'accompagnent d'entretiens d'autoconfrontation tapuscrits, qui ont été réalisés après les séances enregistrées, ainsi que de la transcription d'entretiens semi-directifs, réalisés en complément des premières données. Le but étant de restituer la complexité des décisions de l'enseignant en repérant les indices que lui-même prélève dans le déroulement de son action et en se saisissant de sa vision de l'enseignement de la littérature et du statut du vocabulaire en littérature, qui motive son agir.

Nous avons opté pour l'enregistrement vidéo couplé d'entretiens en autoconfrontation (Theureau, 2006) dans lesquels les enseignants commentent leur mode de faire en suivant le « cours d'action » (Theureau, *op.cit.*) de la séance filmée. Car, comme le stipule R. Amigues, l'enregistrement vidéo seul ne permet pas au chercheur d'entrer dans l'analyse de l'activité enseignante, ainsi qu'il l'explique : « l'activité enseignante n'est pas réductible à l'action [et] l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente » (Amigues, 2003).

Commençons par l'autoconfrontation. Dans cette section, nous présentons rapidement le cadre théorique et la méthode, tels que nous les avons compris et utilisés dans cette étude.

8.5.1.1. Entretiens d'autoconfrontation

Nous avons réalisé six entretiens en autoconfrontation au total. Les trois premiers sont relatifs aux séances menées sur *La Petite fille du livre* que nous avons nommé respectivement autoconf. A1, autoconf. B1, autoconf. C1 ; les trois autres, sur *Zappe la guerre* ainsi codés : autoconf. A2, autoconf. B2, autoconf. C2.

8.5.1.2 Entretiens semi-directifs

À ces entretiens en autoconfrontation, nous avons adjoint un entretien semi-directif par enseignant (voir section 8.4.3.) dont le but était de récolter des données supplémentaires devant affiner notre analyse par rapport à notre questionnaire. Ici nous cherchions à recueillir les représentations des maitres sur le lien vocabulaire/littérature et leur identification a posteriori des moments où ils travaillaient le vocabulaire avec leur élèves. Cet entretien semi-directif a été réalisé après les séances et les entretiens en autoconfrontation à propos de *La Petite fille du livre*, de façon à ne pas influencer les commentaires des maitres lors des autoconfrontations par notre questionnaire plus spécifique. Placés en annexes, ils figurent en annexes 22, 23 et 24 pour les entretiens, comme suit : ent. A, ent. B, ent. C.

8.5.2. La méthode de L'ENTRETIEN EN AUTOCONFRONTATION

L'entretien en autoconfrontation est une technique d'investigation issue des propositions théoriques de J. Theureau (1992, 2006), développées à partir d'un programme empirique nommé « cours d'action », créé en 1992 et ancré dans les recherches en anthropologie cognitive et en ergonomie. Nous nous sommes inspirée de la technique et d'une partie de la méthode. Nous présentons dans cette section les éléments que nous retenons.

8.5.2.1. Une « sémantique de l'action » (Clot, 1995)

Il s'agit d'un dispositif qui consiste à confronter un professionnel au fil de son activité et à le faire réagir à son activité de façon différée. Cette méthode part du principe qu'« aucune

réflexion directe sur l'action n'est possible » et que la « transformation de l'activité [...] n'est "pensable" que grâce à la production langagière » (Clot, 1995 : 143).

Le dispositif matériel est organisé de la manière suivante : l'acteur est placé face à l'ordinateur qui déroule le fil de la séance, situation de travail initiale et objet de l'entretien, et à côté de lui se trouve le chercheur ; une camera est placée derrière ces derniers : elle enregistre l'entretien et le cours d'action qui défile sur l'ordinateur. L'acteur a la possibilité d'interrompre à tout moment le cours d'action s'il le souhaite pour justifier, évaluer ses propres actes, faire un aparté etc. Le superviseur se contente de questions factuelles, sans poser ni solliciter de jugement ou de catégorisation (voir section 8.4.2.2.).

L'autoconfrontation est une méthode de sollicitation de l'expérience (intentions pédagogiques, savoirs empiriques, mobilisation de savoirs didactiques, conception de la relation maître-élève etc.) par la verbalisation de l'action, dans laquelle « [...] la confrontation des acteurs aux traces de leurs propres activités est centrale » (Theureau, 2010 : 288). On y retrouve plusieurs types de verbalisations : des verbalisations « naturelles, c'est-à-dire non provoquées », des verbalisations « simultanées » et d'autres « décalées et interruptives » qui provoquent l'arrêt du défilement des images pour intervention (Theureau, 2010) .

La perspective ouvertement poursuivie dans le domaine de l'éducation (car l'ancrage au départ s'est situé dans les domaines socio-techniques, sportifs etc.) est celle d'une amélioration des pratiques enseignantes au moyen d'un outil, la vidéo qui donne priorité au *point de vue* de l'acteur (Leblanc et alii., 2008.) ; outil médiant, qui permet à l'acteur de s'exprimer sur son action passée en visionnant le déroulement de la séance qu'il a menée, ce qui fait que « la situation initiale, objet de la coanalyse, constitue à la fois le contexte et l'objet d'une nouvelle analyse » (Yvon, Sausset, 2010 : 54). Le discours de l'enseignant se donne alors à entendre au chercheur qui l'analyse dans le but de voir se révéler à travers la verbalisation de l'action, l'activité sous-jacente de l'acteur.

Par cette procédure, qui couple les dimensions rétroactive et proactive du commentaire et les analyses intrinsèque et extrinsèque, J. Theureau entend documenter la « conscience préréflexive » de l'acteur qui se réalise grâce à la forme même de l'entretien l'incitant à « mettre en signes » les cognitions qui accompagnent le cours de son action :

« Selon l'hypothèse de la conscience préréflexive : (1) un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur ; (2) cette possibilité de monstration [...] constitue un effet de surface des interactions

asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et de leur organisation temporelle complexe ; (3) cet effet de surface est constitutif, c'est-à-dire que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant. Lorsque cette possibilité est actualisée d'une façon ou d'une autre, **on peut parler d'expression de la conscience préreflexive** [souligné par l'auteur] » (Theureau, 2010 : 291).

Ainsi l'observatoire du cours d'action rend compte de « l'agrégation de plusieurs composantes » selon M. Durand, L. Ria et Ph. Veyrunes (2010 : 26) :

« [...] 1) l'engagement (E) de l'acteur, ou faisceau de préoccupations et des états intentionnels, à l'instant *t* découlant de ses actions passées, de son histoire ou de ses habitudes personnelles ; 2) les anticipations (A), ou attentes, qui découle de son cours d'action passé ; et 3) le référentiel (S), ou ensemble des savoirs issus du cours d'action passé susceptibles d'être mobilisés à l'instant *t*... »

Des chercheurs par la suite, comme D. Faïta et M. Vieira, ont rapproché cette méthode des thèses attribuées à M. Bakhtine, en montrant dans l'entretien en autoconfrontation, que l'analyse porte :

- Sur les énoncés produits en situation et filmés, autrement dit sur ce que M. Bakhtine appelait les *genres de discours primaires*, « confondus avec l'activité car ils donnent leur substance aux échanges verbaux en même temps qu'ils guident leur déroulement » (Faïta et Vieira, 2003 : 231).

- Et sur les énoncés déclenchés à partir de la situation première, autrement nommés, *genres de discours secondaires*, qui ont une « vocation à la généralité, à la prise de distance avec la réalité concrète, (et) supportent les différents processus d'abstraction, de conceptualisation (et) de métadiscursivité » (Faïta et Vieira, *ibid.*).

Pour ces derniers, le rapport dialogique s'y situe à « plusieurs niveaux » (Faïta et Vieira, 2004). Il s'agit tout à la fois :

- d'un dialogue avec soi (une des formes de la polyphonie : « les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole » [Bakhtine, 1929/1963/1970 : 212]) ;

- d'un dialogue entre deux situations (la situation initiale et la situation contemporaine de l'autoconfrontation) ;

- d'un dialogue entre l'acteur et le chercheur ;

- d'un dialogue entre l'acteur et un pair, en présence du chercheur, à propos du film et du discours produit ;

- d'un dialogue entre l'acteur et l'Institution (« tu » : « surdestinataire » [Bakhtine, 1884 ; Y. Clot]).

Nous ne développerons pas ici les prolongements du modèle de J. Theureau et son évolution vers un outil de formation par l'autoconfrontation (Yvon, Sausset, 2010 ; en particulier : Faïta, Saujat, 2010).

Nous donnons deux exemples, extraits de notre corpus, pour expliciter ce qui vient d'être dit et pour faire écho aux propos de Theureau rappelant que les questions traitées par l'intermédiaire de cette méthode sont celles de l'« articulation entre activité individuelle et activité collective [...] », des « relations entre émotion, cognition et action » sans oublier celles des « processus de création » (Theureau, 2006 : 9).

Nous proposons en premier lieu les passages de la séance, objets du commentaire dans l'autoconfrontation, puis le commentaire de l'enseignant visionnant a posteriori l'extrait en question et son interaction avec le chercheur.

Voici donc le premier segment en jeu, il porte sur l'explication de la métaphore « orphelins de leurs godillots » :

Annexe 8 : Verb.C2

192	él ?	godillots
193	Ens.	godillots c'est quoi des godillots - quand tu le lis qu'est-ce que ça peut être - même si c'est un mot que tu ne connais pas que vous ne connaissez pas en lisant la phrase est-ce que tu pourrais deviner de quoi il s'agit - oui
194	Wassim	et ben ils ont des ils ont des godillots ça me fait penser à des enfants parce qu'il y a le mot orphelin
195	Ens.	alors fais la phrase complète dis nous la phrase
196	Wassim	euh <i>les pieds nus rétrécis par la terreur orphelins de leurs godillots</i>
197	Ens.	d'accord orphelins de leurs godillots ça vous fait penser à enfant - autre chose sur la phrase
198	él ?	parents euh enfin
199	Ens.	orphelins de leurs parents - d'accord - Wassim euh Saïfi
200	Saïfi	ils ont plus de famille
201	Ens.	donc famille aussi - c'est le mot orphelin que vous confondez en fait
202	él ?	oui donc famille euh c'est genre euh comme un truc comme ça
203	Ens.	on va attendre que les mots te reviennent - je pense que si vous lisez la phrase complète nous arriverons à autre chose - Myriam

204	Myriam	euh moi ça me fait penser à des armes ça me fait penser à ça orphelins de leurs fusils orphelins de leurs armes
205	Ens.	de leurs armes - qu'est-ce que c'est pourquoi tu penserais à arme
206	Myriam	ben euh j'sais pas godillots c'est un mot euh
207	Ens.	d'accord - je pense qu'il faut regarder la phrase complète pour comprendre le sens de godillots
208	él ?	orphelins dans le livre ça veut dire euh
209	Ens.	attendez - recommence pas sur le mot orphelin ça commence à
210	él ?	ah orphelin déjà ah euh
211	Ens.	si on veut aider la si- on fait ça dans le sens de la grammaire je vous demanderai qui est orphelin de leurs godillots
212	él ?	c'est les pieds
213	él ?	ah
214	Ens.	et oui
215	él ?	ah c'est les chaussures
216	Ens.	alors ce serait quoi les godillots
217	E(s).	<u>moi - moi</u>
218	Sarah	moi je sais
219	Ens.	Sarah
220	Sarah	les chaussures
221	Ens.	ah les chaussures - et oui donc il fallait reprendre la phrase complète et ne pas se bloquer sur orphelin seulement - dans ce cas là orphelin c'est il aurait quel sens orphelin dans cette phrase du coup parce que c'est vrai dès qu'on a le mot orphelin on pense aux enfants et caetera mais dans la phrase qu'est là orphelin il aurait quel sens
222	Wassim	euh orphelins ça me fait penser euh qui z'ont plus euh de de chaussures euh
223	Ens.	donc le mot orphelin il n'est pas il n'a pas que le sens d'enfants privés de parents orphelins donc privés de quelque chose donc privés de leurs chaussures hein ils sont ils sont pas en super état nos soldats donc y en a certains qui n'ont plus leurs godillots aux pieds - oui

Et à sa suite, le commentaire issu de l'autoconfrontation dans lequel l'enseignant énonce les problèmes auxquels il a été confrontés dans la situation (les élèves se centrent uniquement sur l'unité lexicale *orphelin* sans observer le cotexte), dévoile au chercheur son embarras en s'exprimant de manière familière (« *là je rame* » au tour de parole 106) comme pour signifier cette appartenance à un corps de métier commun entre le chercheur et lui-même, dans une forme de connivence professionnelle (tous les enseignants sont confrontés à des difficultés de cet ordre, ce qu'il fait qu'ils se comprennent, nous nous comprenons donc) et la stratégie qui en découle et qu'il développe pour s'extraire de cette phase difficile (en recourant « *à la grammaire* » comme il le dira), c'est-à-dire en pointant le fait que le sens se construit dans l'articulation entre éléments lexicaux et structure syntaxique. On remarque la réaction amusée de l'enseignant sur laquelle rebondit le chercheur au tour de parole 86 (« *qu'est-ce qui te fait rire là* ») qui va impulser le commentaire du maître et faire remonter à la surface ce que ce dernier avait à l'esprit à ce moment-là :

Annexe 20 : autoconf.C2

86	C :	qu'est-ce qui te fait rire là
87	Ens.	je me souviens de l'histoire de l'orphelin
88	C :	d'accord
89	Ens.	puis je me suis dit je ne vais pas m'embêter avec XX de l'orphelin
90	C :	alors on va la voir
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 191]		
91	C :	alors là comment ça se fait que tu reviens sur la tu reviens sur la tenue donc tu as - tu veux recentrer
92	Ens.	en fait je veux revenir aux godillots
93	C :	d'accord
94	Ens.	c'est pour ça que je parle de la tenue parce que je me dis si déjà y en a un qui a une idée de ce que c'est qu'un godillot peut-être qu'en parlant de la tenue il va parler des godillots donc euh le but de parler de la tenue c'est juste de ben j'ai souligné molletières qui doit pas être très loin de godillots non plus
95	C :	hum
96	Ens.	et donc je me dis peut-être qu'il y en a un qui va m'expliquer le godillot

97	C :	d'accord
98	Ens.	mais ça vient pas de suite
99	C :	d'accord et euh et tu veux que ce ce mot soit expliqué euh dans quel enfin tu as un but dans la tête tu as quelque chose dans la tête pour que ce mot là en particulier par rapport à l'album soit expliqué
100	Ens.	d'abord je pense que c'est un mot qu'ils ne connaissent pas et par contre je voudrais qu'ils arrivent à le comprendre vu le contexte de l'histoire donc euh à travailler là-dessus quoi - j'ai pas compris je n'ai pas compris un mot mais dans le contexte de l'histoire j'arrive à comprendre quand même de quoi il s'agit et puis il y a l'expression orphelin dont je vais avoir du mal à me dépêtrer mais euh le but c'est qu'ils arrivent à m'expliquer cette histoire d'orphelin de godillots là
101	C :	d'accord
102	Ens.	voilà
103	C :	ok
104	Ens.	heureusement qu'il y a les pieds qui m'aident après
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 203 et rires du chercheur]		
105	C :	oui donc là tu les ramènes à
106	Ens.	là je rame
[rires]		
107	Ens.	parce qu'ils sont bloqués sur orphelin donc orphelin le sens orphelin et du coup ils oublient les godillots quoi et du coup à ce moment là je me dis euh bon est-ce que je passe à autre chose et puis orphelins de godillots peut-être qu'on y reviendra ça reviendra un moment je ne sais pas ou est-ce que j'insiste pour euh - je crois que je fais un truc de grammaire oui je sais plus ce que je fais pour que
108	C :	oui
109	Ens.	pour qu'on trouve le mot
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 211]		
110	C :	donc là pour expliquer un pour tenter d'expliquer un mot de vocabulaire ou une expression tu fais appel à
111	Ens.	à de la grammaire
112	C :	à la grammaire

113	Ens.	oui
114	C :	d'accord
115	Ens.	je fais appel à la grammaire et en plus je m'aperçois là que j'ai interrogé deux trois élèves qui sont plutôt des bons élèves donc je devais me dire en interrogeant des bons ils vont me trouver le truc quoi mais non même pas quoi - même là j'avais X

L'entretien révèle, pour revenir aux précédents propos de J. Theureau, qu'à travers l'autoconfrontation, l'activité individuelle du maître se révèle impulsée par l'activité collective des élèves. Qu'à un autre niveau, le collectif s'inscrit dans la relation duelle entre l'enseignant et le chercheur au travers du dialogue instauré par cet entretien spécifique permettant à la conscience préreflexive du maître de se déployer, et que la situation jugée difficile par l'enseignant va engendrer de sa part un processus de création in situ. Émotion et cognition sont alors liées.

Un autre exemple, plus court celui-là, pour montrer que l'enseignant peut poser une question à propos d'une unité lexicale sans avoir pour but premier d'élucider le sens de cette unité, mais que ce qui motive son questionnement est en réalité une préoccupation d'ordre pédagogique. Cette intention ne pouvant en aucun cas apparaître à la lecture de la vidéo initiale. On pourrait penser qu'ici le maître veut vérifier la compréhension de la métonymie (la pastille rouge était la blessure mortelle infligée au soldat au centre de leur front) comme il a pu le faire précédemment avec la série de métaphores présentes dans *Zappe la guerre*. Or, il n'en est rien :

239	C :	donc là tu poses la question pour euh
240	Ens.	pour faire euh réagir aussi ceux qui parlent pas beaucoup parce que ça me semble tellement facile la la réponse ben du coup ils participent et généralement quand ils ont participé une fois et qu'ils ont dit quelque chose d'intéressant euh ils participent plus facilement après quoi - donc voilà ça me semble évident qu'ils vont facilement répondre et j'interroge quelqu'un qui a peut-être pas dit toujours des trucs euh qui s'est peut-être un eu mis à côté de temps en temps

Cet exemple illustre l'intérêt de solliciter autant que faire se peut la manière dont l'acteur donne signification, pour lui-même, au cours d'action et à se méfier d'interprétations trop

réductrices des observables. L'entretien en autoconfrontation tisse ainsi des liens entre le travail agi, le travail pensé et le travail parlé en différé. Sans aller jusqu'à reconstruire le cadre théorique de Theureau, on pourrait dire avec L.-S. Vygotski (1925/2005) que l'autoconfrontation révèle les « réactions internes » des enseignants interrogés, ces « réactions internes » révélant à leur tour l'activité professorale. Mais l'exercice qui consiste justement à faire parler l'enseignant sans outrepasser les limites de la verbalisation du cours d'action est loin d'être évident.

8.5.2.2. Un exercice paradoxal pour l'acteur et complexe pour le chercheur

Du côté du chercheur, ce modèle se traduit en effet, comme l'écrit A. Viau-Guay dans le chapitre 4 de l'ouvrage *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, « [...] par un questionnement axé sur le procédural de l'action (c'est-à-dire sur le « quoi » et le « comment » mais en évitant le « pourquoi ») et par un ancrage dans le déroulement chronologique de celle-ci » (Viau-Guay, 2010 : 128).

Cette manière de procéder ne va pas de soi pour ce dernier, qui, animé par la volonté de comprendre, est souvent enclin au « pourquoi ». De même, celui-ci a tendance à poser ses propres mots sur la situation et/ou à décrire l'action de l'enseignant à sa place, comme dans les extraits suivants issus de la même autoconfrontation (*Zappe la guerre ; enseignant C*) :

45	C :	là tu reformules ses propos euh y a y a une raison particulière ou c'est juste pour euh
----	-----	---

69	C :	donc là tu recentres tu reviens sur la tenue
----	-----	--

71	C :	donc là rouge sang tu le tu le ramènes à— dans ce que tu dis là tu ramènes rouge sang
----	-----	---

72	Ens.	qui moi
----	------	---------

Ainsi les « *tu recentres* », « *tu reformules* » « *tu le ramènes* » ne s'accordent pas avec la méthodologie développée par Theureau. Cet « impair » méthodologique a d'ailleurs été

soulevé par l'enseignant lui-même au tour de parole 72 : son interrogation (« qui moi ») renvoie au chercheur, inconsciemment ou non, le fait que ce dernier ait parlé à sa place.

On peut voir également dans cette méthodologie un paradoxe du côté de l'acteur, comme l'exprime J. Theureau lui-même :

« [...] l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter de faire usage de sa conscience préréflexive au moment de la réalisation de son activité » (Theureau, 2006 : 201).

Et nous avons pu en effet relever des passages où l'enseignant s'extrait de la situation filmée pour revenir sur d'autres activités, décrochant ainsi de la narration du cours d'action visionné comme dans l'extrait suivant :

94	Ens.	non souvent - je leur demande de prendre le dictionnaire -- pour fixer le vocabulaire - ils ont pas le réflexe d'aller tout de suite regarder dans le dictionnaire même quand y même - quand y se corrigent en en dictée ou qu'ils apportent une correction avec outil euh y vont d'abord écrire comme ils pensent enfin voire même réécrire la même chose avec une erreur en plus ils ont pas le réflexe d'aller dans le dictionnaire - mais là je leur demande et parce que t'es là aussi [rires]
----	------	---

Ce décrochage illustre la difficulté pour l'enseignant aussi de respecter le cadre exigeant de l'entretien en autoconfrontation qui peut être perçu comme enfermant.

Quoiqu'il en soit, même si leur mise en œuvre n'est pas évidente, les entretiens en autoconfrontation ont pu nous renseigner sur la manière dont les enseignants prenaient en compte notre objet (comment par exemple ils envisageaient l'explication des mots dans leurs séances en fonction de l'album étudié), ce qu'ils convoquaient de manière consciente pour résoudre un problème d'ordre lexical (développement de stratégies diverses : recours au cotexte, au contexte, etc.), comment ils s'y prenaient pour faire face à un obstacle et la manière dont ils concevaient le travail sur le vocabulaire en situation littéraire (comme spécifique ou comme identique à tout autre champ disciplinaire). Toutes ces interventions nous interdisant d'entrer dans des généralisations abusives et assurant une part de validation de nos analyses.

Après avoir formulé le cadre de l'entretien en autoconfrontation, venons-en à présent à celui de l'entretien directif que nous avons adjoint au premier, de manière à compléter les données récoltées par des éléments susceptibles d'apporter des éclairages différents, des renseignements orientés davantage tournés vers l'enseignant en tant qu'être, que professionnel.

8.5.3. L'entretien semi-directif comme révélateur du CORPS-SOI enseignant

Nous aurions pu en effet nous en tenir aux entretiens en autoconfrontation mais il nous a semblé qu'une étude qualitative devait pouvoir s'enrichir de données supplémentaires. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'adjoindre à ces premiers entretiens des entretiens directifs et de courts entretiens ouverts, de façon à contrebalancer une approche strictement factuelle du cours d'action pour entrer dans une dimension plus personnelle qui éclairerait l'action de régulation des épisodes métalexicaux par les enseignants sous d'autres angles.

Contrairement à la méthodologie développée par J. Theureau qui est une prise d'information différée, l'entretien directif (qu'il soit d'ailleurs d'explicitation ou semi-directif) est une autre forme de l'enquête sur les logiques de l'acteur en situation.

Celui que nous avons conçu, avait pour but de faire ressortir des éléments de signification devant nous donner des indications sur le corps-soi des enseignants en faisant dialoguer corps-soi, corps « autre » (celui du chercheur) et « corps institutionnel ».

Avant de décrire le cadre de cet entretien et son contenu, revenons sur les concepts et méthodes qui le sous-tendent et qui l'ont motivé.

8.5.4. Un éclairage théorique : l'apport de l'analyse ergologique du travail (Y. Schwartz)

« Il y a au moins deux façons opposées de penser : à partir de l'expérience ou à partir du discours de l'autre »

F. François (1989 : 46).

L'approche ergologique (« la parole sur le travail ») mobilisée dans un cadre philosophique par Y. Schwartz (2000), est venue se greffer au cadre développé par l'ergonomie de l'activité⁴⁶ pour accentuer l'importance d'un travail sur le langage qui tend à faire apparaître les « [...] micro-régulations [...] recompositions de tâches qui s'opèrent dans une situation de travail » et qui seraient « largement inapparentes » (Schwartz, 2000 : 652) et échappant à la conscience, sans une intervention langagière explicitante.

Pour Y. Schwartz, il faut prendre en compte « les situations de travail » dans ce qu'elles « nous travaillent » (Schwartz, 2011). Et pour savoir en quoi une situation *le* travaille, l'acteur au travail doit pouvoir verbaliser ses ressentis, ses déceptions ou réussites. Le travail est ainsi défini par l'ergologie comme un « usage de soi » :

« D'une part, nous croyons pouvoir affirmer que le travail comme usage de soi, est usage d'un *corps-soi* [c'est l'auteur qui souligne]. En effet, ce qui est essentiel dans cette formule, le débat entre usage de soi par soi et usage de soi par les autres, la contrainte d'arbitrage, donc la présence de valeurs qui rendent possibles les choix, les résultantes de dramatiques en termes de recentrements, de « renormalisations », investissent, infiltrent les circuits d'agir hiérarchisés de notre corps. Un *monde de valeurs*, [...] donc un monde de désadhérence par rapport à notre présence *hic et hunc* diffuse dans nos connexions nerveuses et fibres musculaires pour normer nos agirs » (Schwartz, 2011 : 156).

Cet usage de soi est tributaire du corps-soi des acteurs « qui négocie, incorpore des repères, des valeurs » (Schwartz, 2011 : 161) et révèle l'« entité énigmatique » du sujet « à la charnière du biologique, du neurophysiologique, du psychique, et de l'historico-culturel » (Schwartz, 1996/2000 : 571) influant indubitablement sur l'agir professionnel :

⁴⁶ Y. Schwartz n'a pas eu pour dessein de fonder une nouvelle discipline, il envisage bien plutôt l'ergologie comme un prolongement de l'ergonomie, accentuant l'élucidation par le travailleur de son agir, au moyen du discours sur l'activité.

« Aucune situation technique ne peut éviter à l'homme de faire usage de ce corps-soi, à sa manière propre, par toutes sortes de variabilités, inventivités, singularités d'exécution même dans les gestes les plus stéréotypés en apparence. » (Schwartz, *ibid.* : 571).

Cet usage de soi par soi et par les autres amène alors à une succession de choix plus ou moins conscients de « normes d'agir » (Schwartz, 2011) qui donne lieu à des « débats de normes » :

- Intervenir tout de suite ou laisser aller de l'avant ?
- Comblent l'erreur ou en tirer parti ?
- Agir par accès direct ou par détour ?

Et peut révéler :

- Un décalage entre le prescrit et le réel où le « travail prescrit » est vu comme un éventail de « gammes opératoires », et le « travail réalisé » comme une « renormalisation » de « normes antécédentes. » (Schwartz, 2011) ;
- Un décalage entre le prévu (les intentions sous-jacentes) et l'imprévu (présent dans toute situation d'enseignement) ;
- Entre le « sens » que chacun donne à son activité et son « efficacité » (Y. Clot, 1995) ;
- Entre la conscience du travail réalisé et le travail réellement effectué.

Selon cette approche théorique, l'activité enseignante ne peut donc, comme nous l'avons déjà dit, être regardée comme une réponse exclusive à des prescriptions institutionnelles, mais se trouve bien être une activité de « reconception », de « réorganisation », de « retravail » (Saujat, 2002 : 43) de la part du maître. Cette reconception est le fruit d'un ensemble de paramètres hétérogènes qui nous invite à ne pas la considérer de manière simpliste, d'autant que, comme précise encore Y. Schwartz, « le passage au langage est limité, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas tout mettre en langage : des éléments qui se passent dans nos circuits, dans nos formes de dressage (dressage de nous-mêmes sur nous-mêmes) nous échapperont toujours » (2003 : 135).

8.5.5. Cadre de l'entretien semi-directif mené : collecte de données et visée

L'entretien semi-directif que nous avons mené comportait quatre questions identiques (voir l'annexe 21). La première demandait aux maîtres de se positionner dans des profils

d'enseignants de littérature, profils que nous avons extraits d'un article de J.-L. Dufays paru en 2006 dans la revue *Lidil*, dans lequel celui-ci faisait référence à une enquête menée par A. R de Beaudrap. La seconde et troisième les conduisaient à nous livrer leurs représentations sur la littérature en général et sur la littérature de jeunesse en particulier. Enfin, la dernière les interrogeait sur la place qu'ils accordaient au travail sur le vocabulaire en littérature. Ce faisant, nous avons interrogé ce que Y. Schwartz nomme (1996/2000 : 487- 491) « le second ingrédient de la compétence ».

Cet entretien a été pensé et construit selon :

- Un moment : une investigation postérieure à l'autoconfrontation simple pour ne pas influencer les réponses des enseignants commentant le cours de leur action.
- Un cadre serré : des questions prédéfinies pour affiner notre questionnement tout en circonscrivant la relation dialogique et pour saisir les influences diverses du corps-soi pouvant avoir une incidence sur l'agir des enseignants ;
- Une logique : des questions ouvertes pour accueillir l'expression personnelle et la variabilité des réponses ;
- Une intention : recueillir des données supplémentaires en demandant aux enseignants de se positionner dans des profils d'enseignants de littérature, en les conduisant à parler de leurs représentations sur la littérature et la littérature de jeunesse et à dire ce qu'ils pensent de la place du vocabulaire en littérature ; le tout, pour voir si leur conception de la littérature induit un travail différent sur le vocabulaire.

Nous avons en dernier lieu établi un entretien composé d'une seule question : « est-ce que maintenant que tu connais ma thématique [...], est-ce que ça a changé une façon de faire chez toi » pour saisir l'évolution d'une pensée, suite à l'autoconfrontation portant sur le deuxième album. Il figure en annexes à la suite des premiers entretiens semi-directifs.

8.6. CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos données et les références théoriques de notre méthode. Nous avons établi une méthodologie basée sur une procédure mixte qui s'appuie principalement sur l'analyse de transcriptions de séances d'enseignement, analyse que nous cherchons à valider par des explorations complémentaires inspirées de l'ergonomie :

nous avons emprunté pour partie à l'analyse du cours d'action développée par J. Theureau en nous essayant à des entretiens en autoconfrontation et pour partie au cadre de l'ergologie de Y. Schwartz en procédant à des entretiens semi-dirigés. Nos données sont donc de quatre types :

- 1) Des séances vidéofilmées et leurs transcriptions
- 2) Des entretiens d'autoconfrontation
- 3) Des entretiens semi-dirigés
- 4) Des entretiens ouverts

Les données ont été traitées en plusieurs étapes : transcription des verbatims et des entretiens, puis sélection dans les verbatims des segments relatifs aux épisodes métalexicaux et de certains mots significatifs de la réception des élèves qui constituent nos analyses. Nous avons présenté dans les parties précédentes les critères d'identification de nos épisodes et les outils de catégorisation issus principalement des sciences du discours (pour l'analyse des contenus et de l'action métadiscursive) et de manière complémentaire des sciences du travail (pour l'analyse de l'inter-action en contexte d'enseignement).

QUATRIÈME PARTIE :

ANALYSES ET RESULTATS

CHAPITRE 9 : LES SIGNES DE L'ACTIVITÉ MÉTADISCURSIVE À THÈME LEXICAL ET LES TRACES DE L'ACTIVITÉ DE RÉCEPTION DANS LES CLASSES OBSERVÉES

9.1 INTRODUCTION

Rappelons que nous nous étions donné pour objet de décrire l'activité métadiscursive à thème lexical des classes et de la nature des points de subjectivation opérés par les élèves, chez les trois enseignants observés autour des deux albums choisis pour cette étude

Nous présentons dans cette partie la catégorisation que nous avons construite à partir des analyses des séances vidéofilmées. Nous ne donnons pas l'intégralité des analyses brutes qu'on pourra consulter dans les tableaux placés en annexe, mais une synthèse et une mise en ordre.

Nous avons réorganisé les résultats des analyses dans le but de montrer d'une part et en premier lieu les constantes qui permettent de modéliser et de catégoriser notre objet de recherche, et d'autre part et dans un second temps, les variations susceptibles de questionner notre effort de modélisation.

L'objectif du chapitre est donc double : faire ressortir les types de glose à thème littéraire rencontrés de manière récurrente dans des situations d'enseignement littéraire et voir quels sont les éléments qui peuvent avoir une incidence sur la nature et le nombre des épisodes et des points de subjectivation. Nous nous mettons ainsi en situation de présenter nos hypothèses : il existe des nœuds lexicaux saillants dans les textes dont les enseignants s'emparent différemment, selon des logiques qu'on peut partiellement éclairer mais qui pourraient, à terme, faire l'objet d'une formation en vue de développer le « pouvoir d'agir 'métalexical' » des enseignants (Rabardel, 2005 ; Clot, 2008).

9.2 LES DIFFÉRENTS TYPES DE GLOSE STABILISÉS

Nous avons pu mettre au jour sept types de gloses qui se retrouvent chez les trois enseignants observés :

- Des gloses sur la signification (le sens-en-langue) ;
- Des gloses sur le sens en contexte (sens en emploi) ;
- Des gloses sur le signifiant (qui témoignent de l'effet produit par la sonorité du mot ou du groupe de mots sur le lecteur) ;
- Des gloses sur les *realia* (qui ont à voir avec la littérature comme pratique sociale et culturelle, sens en association) ;
- Des gloses fantasmatiques (le terme ne renvoyant pas dans notre utilisation au champ de la psychanalyse, mais à celui de la didactique de la littérature dans le sens donné par G. Langlade et son équipe toulousaine, cadre théorique que nous avons précisé dans la section 4.3.4.3., voir aussi section 9.4.2.2.) : sens pour soi ;
- Des gloses imageantes (Langlade et *alii.* section 4.3.4.3. et section 9.4.2.3.) : sens pour soi ;
- Des gloses axiologiques (Langlade et *alii.* section 4.3.4.3 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980) dans la section 9.4.2.1. (sens pour soi).

Ces types de gloses, nous les avons regroupés selon trois paradigmes : sémantique, générique, personnel. Paradigmes dans lesquels nous allons entrer à présent et dont nous allons voir qu'ils se rapportent aux quatre concepts de *sens en langue*, *sens en emploi*, *sens en association* (cf. section 3.2.1.2) et *sens pour moi* (voir l'encart sens/signification dans la section 3.2.1).

9.3 PARADIGME SÉMANTIQUE : MÉTALEXICAL, DÉFINITIONNEL ET DÉSIGNATIONNEL (LE SENS EN LANGUE ET EN EMPLOI)

9.3.1. Les gloses sur la signification/le sens en langue : des gloses métalexicales au sens strict

Ces gloses sur la signification ou le sens en langue sont peu nombreuses dans notre corpus. On rappelle ici que nous reprenons à notre compte la distinction sens/signification (que nous appelons *sens en langue*) opérée par F. Rastier (voir section 3.2.1.2.). Pour une meilleure lisibilité nous présentons les UL sur lesquelles portent les gloses de signification dans deux tableaux distincts relatifs aux deux albums et dans lesquels nous distinguons les gloses de signification portant sur les mots du texte à lire et celles qui portent sur les mots que les élèves ont apportés dans la situation.

Pour la *La Petite fille du livre* :

	Mots du texte à lire	Mots de la réception
Enseignant A	orée du bois 301	autobiographie/biographie 33-53 marâtre 78-87
Enseignant B		marâtre 171-206
Enseignant C	crevasse 382-389 orée du bois 396-401	

Une remarque cependant : comme nous l'avons analysé dans la section 3.2.1 pour *crevasse* (enseignant C), le début de la discussion correspond à une glose de signification référentielle sous forme de définition/propriété (une crevasse c'est un trou, c'est un grand trou) tandis que, par la suite, l'échange glisse vers la réception, vers une pratique littéraire du texte qui consiste à associer la crevasse à un danger, la notion de danger formant un nœud narratif qui correspond dans ce conte au moment où l'instigateur du méfait est vaincu (voir aussi le concept d'*isotopie*, d'effet de récurrence d'un même sème de F. Rastier, section 1.2.4.).

Pour *Zappe la guerre* :

	Mots du texte à lire	Mots de la réception
Enseignant A	orphelin 17-47 godillots 20-22 cinématographe 211-223 esgourdomètre 238-249 périscopes 249-255 mutilés 64	
Enseignant B	godillots 67-78 molletières 25-37 shrapnell 39-54 esgourdomètre 81-103 zapper 205-269 (séance 2)	
Enseignant C	zapper 10-23 molletières 49-56 zombie 79-95 monument aux morts 106-121 godillots 206-220 trépassé 342 cul-de-jatte 325-335 et 354-360 périscopes 480-498 cinématographe 500-502 esgourdomètre 546-557 et 569-586 sur le qui-vive 617-632 désapprobation 649-660	argot 581-589

Autre remarque : comme nous l'avons écrit dans la section 2.2.1, les UL *molletières*, *godillots*, *shrapnell*, *esgourdomètre* ont fait l'objet d'une recherche dans le dictionnaire en amont de la séance. La discussion en classe est donc un prolongement réorganisé du contenu des articles des dictionnaires consultés, à la croisée, comme nous avons pu déjà le dire, de l'énonciation écrite et de l'énonciation parlée.

Pour ces échanges, nous parlons de paradigme sémantique vs lexicale, car maitres et élèves engagent des discussions relatives au lien entre forme et signification spécifique du

lexique. Pour établir ou justifier la valeur de l'unité, ils reviennent sur la forme des mots en termes de dérivation affixale (*périscope* est composé du préfixe péri- et de la base -scope ; le néologisme « *esgourdomètre* » construit sur la base nominale esgourd- à laquelle est adjoint le suffixe -omètre etc.). On peut compléter l'analyse didactique en faisant l'hypothèse qu'un deuxième contenu est visé : des *savoir faire lexicotechniques*, consistant d'une part à une analyse morphosémantique (les 3 classes), d'autre part au recours à l'instrument dictionnaire (enseignant C, tour de parole 548).

Annexe 8 : Verb.C2

Premier temps :

546	Ens.	esgourdomètre - alors là dedans si on s'aide des préfixes et suffixes est-ce qu'y a pas quelque chose déjà qui paraît nous aider
547	él ?	ça serait quelque chose qui sert à mesurer
548	Ens.	d'accord ça sert à mesurer et y a mètre donc ça servira peut-être à mesurer on va voir - dès le début je n'pense pas qu'on le connaisse ce mot hein c'est un mot qu'on utilise pas trop - alors qui est-ce qui est par là-bas - tiens Adem tu empruntes le dictionnaire pendant qu'on avance un peu tu regardes ce que ça veut dire - est-ce que dans le dictionnaire y a pas un mot qui pourrait ressembler à ça et est-ce qu'avec le sens de la phrase on pourrait imaginer ce que ça peut être - l'esgourdomètre - a quoi ça peut bien servir l'esgourdomètre - il nous dit ça fonctionne entre les sacs et les boisages des tranchées donc ça fonctionne dans la tranchée - ça ne va pas se laisser impressionner par une vitre
549	él ?	c'est en rapport à la vitre
550	Ens.	la vitre non - bon on verra quand Adem aura trouvé quelque chose - alors tu dois chercher un terme qui aura un début qui doit ressembler à esgourde - on verra
[Des élèves évoquent le terme et recherchent oralement une signification à esgourdomètre - l'enseignant projette au tableau la page suivante du livre représentant une image]		
551	Ens.	alors - qu'est-ce qu'on peut dire de l'image là - Myriam
552	Myriam	ben y a déjà on voit la personne qui regarde la télé
553	Ens.	oui
554	Myriam	et y a un enfant euh c'est un enfant et y a un des soldats qui écoute à mon

		avis avec l'esgourdomètre c'est ce qui c'est ce qu'il a dans la main pour écouter c'qui s'passe
555	Ens.	d'accord pourquoi pas oui - donc l'esgourdomètre ça servirait à quoi alors dans ce cas là
556	Myriam	à écouter par euh par euh là
557	Ens.	d'accord donc ça serait l'appareil qu'il a dans les mains l'esgourdomètre qui lui permettrait d'entendre c'qui s'passe de l'autre côté - donc on va voir si le terme que va trouver Adem a un rapport avec ça pour confirmer ou pas - oui Yana

Deuxième temps, qui conduit à la définition en langue de l'UL *argot* :

569	Nabil	c'est pas en rapport mais c'est euh j'ai trouvé esgourde
570	Ens.	ah en réalité Adem a essayé de chercher t'as trouvé ou pas quelque chose Adem
571	Adem	euh non
572	Ens.	ah tu as refermé alors - attends alors dis-nous Nabil ce que t'as trouvé
573	Nabil	oreille
574	Ens.	esgourde ce serait oreille - alors dis-nous la définition complète
575	Nabil	oreille
576	Ens.	y a pas écrit - y a écrit c'est un nom un adjectif c'est quoi
577	Adem	ah c'est un nom féminin
578	Ens.	c'est un nom féminin est-ce qu'y a marqué autre chose
579	Adem	euh
580	Ens.	c'est pas écrit s'il est familier pas familier
581	Adem	non c'est argot
582	Ens.	argot ça veut dire quoi argot - est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire argot
583	él ?	non
584	Ens.	c'est quoi de l'argot
585	él ?	euh euh ben c'est euh une langue
586	Ens.	c'est un langage qu'on utilise mais qui est plus que familier quand on utilise de l'argot vous savez ce que c'est le langage familier
587	E(s).	oui

588	Ens.	oui - quand on dit j'ai pris la bagnole c'est pas pareil que si j'ai pris la voiture -- donc on a de l'argot du langage très familier - donc esgourde ça voudrait dire quoi
589	E(s).	oreille

Deux points d'intérêt retiennent notre attention ici : le premier est que la définition se construit par tâtonnement : au tour de parole 547, l'élève a bien compris le fonctionnement de la morphologie lexicale, il identifie le suffixe *-mètre*, mais la dérivation ne permet pas tout de suite de comprendre l'UL puisqu'*esgourde* a un signifié inconnu des élèves, d'où dans un deuxième temps la recherche dans le dictionnaire avec en parallèle le recours à l'image qui conduit maître et élèves à procéder par essai/erreur : « *c'est en rapport avec la vitre* » en 549 / « *non [...]* » et en 554 : « *y a un des soldats qui écoute à mon avis avec l'esgourdomètre c'est ce qui c'est ce qu'il a dans la main pour écouter c'qui s'passe* » / « *oui [...]* ».

Ensuite, la classe revient sur la définition du dictionnaire et sur les termes du métalangage formel : *argot* qui conduit à un échange sur la signification de ce mot, définie par l'enseignant C en deux temps : définition + exemplification, au tour de parole 586 et 588.

Ce sont ces gloses et uniquement celles-ci qui pourraient être nommées « métalexicales » car elles transposent les techniques des pratiques sociales de référence (la morphologie lexicale, la sémantique lexicale) comme les définitions différentielles basées sur l'antonymie (*biographie/autobiographie*) ou encore à l'analyse des UL en traits sémantiques (*biographie* et *autobiographie* partagent des traits communs) ou encore sur le sens désignatif comme nous allons le voir à présent.

Il en va donc de même pour ces définitions qu'on pourrait trouver dans un dictionnaire lorsqu'elles circonscrivent les caractéristiques du référent et donc établissent le rapport signe/monde. Ainsi :

Annexe 6 : Verb.A2

Mutilés > privés d'un membre suite à une blessure grave (définition suffisante) :

64	Ens.	pas que blessés hein mutilés il leur manque des membres
----	------	---

Annexe 8 : Verb.C2

Cul-de-jatte > qui a perdu ses jambes (définition suffisante) :

360	Ens.	une personne cul-de-jatte c'est une personne qui n'a plus l'autre partie de son corps comme a dit Myriam - cul-de-jatte elle n'a plus que le haut elle n'a plus ses jambes - d'accord - donc elle a perdu ses deux jambes et c'est pour ça qu'il est donc au ras du sol Brosseaud parce qu'il est cul-de-jatte d'où l'expression enfin l'expression le vocabulaire utilisé pour dire ça
-----	------	---

Annexe 8 : Verb.C2

Trépassé > mort (définition par synonymie) :

342	Ens.	non pas tout à fait ça ça serait trépassé - trépassé c'est là qu'il meurt -- [...]
-----	------	--

F. Rastier écrivait à ce propos que la signification « [...] est conçue comme une relation entre des corrélats du signe (le concept et le référent) » et que « même orientée cette relation reste statique, typée, susceptible d'une expression logique » (2000 : 7).

Remarquons cependant, ce qui ajoute à la complexité, qu'à plusieurs reprises se mêlent aux définitions métalexicales strictes, des définitions « hyperspécifiques » (qui s'apparentent aux définitions encyclopédiques et « énumère[nt] un nombre élevé de traits » avec des « qualifications superflues » : Lehmann, Martin-Berthet, 1998/2010 : 43) comme pour *mollettières* (enseignant B) :

Annexe 7 (séance 1) : Verb.B2

25	Cali	alors on devait trouver la signification de molletière
26	Ens.	molletière
27	él. ?	c'est comme une jambière
28	Ens.	hum d'ailleurs dans molletière y'a
29	E(s)	<u>mollet - mollet</u>
30	Ens.	on - attend -- Samba
31	Samba	bon c'est pour les mollets
32	Ens.	on entend on entend le mot on retrouve le mot mollet à l'intérieur - ensuite
33	él. ?	non mais c'était molletière

34	Ens.	oui
35	él. ?	c'est une sorte de guêtre de cuir uniforme qui recouvre la jambe d'en bas jusqu'au-dessus du genou
36	Ens.	d'accord - le guêtre on le retrouve ailleurs où le guêtre hum - les filles là qui font euh de la danse de la gym
37	E(s)	ah oui

soit des éléments relatifs à la diégèse (enseignant B) comme nous l'avons déjà analysé dans la section 3.2.1 :

Annexe 5 : Verb.C1

382	Ens.	d'accord - c'est quoi une crevasse
383	él. ?	ben c'est un trou - y a un trou c'est un piège
384	Ens.	qu'est-ce qu'il a de particulier ce trou
385	él. ?	ben il est il est grand
386	Ens.	oui c'est un grand trou - qu'est-ce que tu voulais dire Sarah
387	Sarah	ben en fait euh l'écrivain elle a dessiné la femme et elle l'a mise dans le trou
388	Ens.	d'accord - quelle réaction vous avez eue quand vous avez vu la femme
389	Smain	on a on a tout de suite eu peur parce qu'elle est vraiment - déjà elle est moche

soit encore l'élucidation du sens d'une métaphore (« *orphelins de leurs godillots* ») où seule une la première partie est une définition suffisante : *orphelins* > sans parents :

Annexe 6 : Verb.A2

17	Anthony	moi je sais ce que c'est orphelin
18	Ens.	alors voilà donc Anthony sait ce que c'est orphelin qu'est-ce que c'est orphelin Anthony
19	Anthony	ce sont des - ce sont des enfants qui n'ont plus de parents
20	Ens.	ce sont des enfants qui n'ont plus de parents - et - godillots il sait pas ce que c'est est-ce que quelqu'un sait ce que c'est godillots parce qu'on va pas passer non plus

21	él. ?	ce sont des chaussures
22	Ens.	très bien ce sont des grosses chaussures - donc ce sont des chaussures qui n'ont plus de parents c'est ça Anthony
23	Anthony	euh oui
24	Ens.	ah ce sont des chaussures qui n'ont plus de parents - on parle de qui là - ce sont - quand on dit orphelins de leurs godillots qui est orphelin de leurs godillots les élèves de CM2 vous êtes bien là vous êtes pas X rassurez-moi qui est orphelin de ses godillots
25	él. ?	ben c'est le soldat il a il n'a plus de chaussures

Le *sens en langue* éclaire donc ici le *sens en emploi* (voir l'encart sens/signification dans la section 3.2.1).

Dans notre corpus, sur 124 gloses décomptées, nous trouvons 30 gloses métalexicales au sens strict. Une suite à donner à ce travail consisterait à vérifier l'hypothèse que s'il y a peu de gloses de signification dans nos discussions à visée littéraire c'est parce que la didactique de la littérature se prête moins que d'autres domaines (les didactiques scientifiques par exemple, la didactique du vocabulaire en particulier) à des conduites de définition du sens en langue, de recherche de la construction d'un mot pour en trouver la signification, etc. Cela revient à poser à nouveau le débat des pratiques de la littérature en contexte scolaire dont nous avons parlé dans la section 3.2.

Un autre élément de conclusion porte sur la comparaison d'un enseignant à l'autre : il est frappant de constater que les mots « à expliquer » sont finalement différents d'une classe à une autre. Un autre élément consisterait à comparer dans le détail les procédures utilisées par les enseignants pour l'étude du sens en langue. Nous n'avons pas les moyens, sur la base de trois études de cas, de généraliser le lien entre ces choix et d'autres variables (expérience des enseignants, conception de l'enseignement du lexique, etc.) mais il devrait être possible de fonder une analyse sur plus de cas à partir de cette classification.

9.3.2. Les gloses sur le sens en emploi, retour sur deux paradigmes : le paradigme désignationnel et le paradigme définitionnel (définitions naturelles)

Nous avons déjà introduit le concept de paradigme désignationnel de M.-F. Mortureux (1993 et 1997/2013) dans la première partie de notre thèse (section 2.1.4) quand il a fallu

justifier le passage de la définition provisoire d'épisode métalexical à celle définitive d'épisode métadiscursif d'élucidation du sens.

Pour être davantage précise, et nous permettre de comprendre comment peuvent fonctionner ces gloses sur le sens, revenons sur les composantes du paradigme désignationnel tel que l'a défini cette linguiste. On commencera par dire qu'elle l'oppose au paradigme définitionnel constitué de « paraphrases in praesentia » qui usent donc d'un métalangage explicite avec des mots métalinguistiques (*X s'appelle, signifie* et *X est un nom*) ou des connecteurs de reformulation : *en d'autres mots, c'est-à-dire* etc. tout en relevant des procédés « qui tendent à estomper le métalangage » selon ses propres termes, comme la coordination et la juxtaposition que l'on retrouve dans notre corpus dans ce tour de parole par exemple « c'est pas obligé que ce soit une biographie - que ce soit l'histoire de sa vie ou l'histoire qu'elle écrit elle-même de sa vie » où la juxtaposition est marquée à l'oral par une courte pause transcrite par le tiret).

Paradigme désignationnel :

Le concept de paradigme désignationnel est lié aux formes discursives de la paraphrase et de la reformulation. C'est, pourrait-on dire, le paradigme reformulant d'une UL en discours. On en trouve plusieurs manifestations :

- l'usage de la « diaphore » (anaphore + cataphore, selon M. Maillard que M.-F. Mortureux reprend) qui sont des mécanismes de reprises soit en amont soit en aval du terme reformulé. Comme ici dans l'anaphore lexicale basée sur la synonymie : « elle l'a dessinée - elle l'a inventée - elle l'a créée ».
- la typographie à l'écrit : guillemets, parenthèses caractères gras ou italique.
- des « paraphrases en absentia » par lesquelles « la reformulation affecte la forme d'une pure et simple substitution » toujours selon les termes de M.-F. Mortureux.

Les gloses sur le sens sont les plus nombreuses dans notre corpus. C'est d'ailleurs leur caractère majoritaire qui nous a conduit à renommer notre objet au fur et à mesure que nous entrons dans l'analyse des verbatims. Parler de métadiscursif dans l'acception d'A. Borillo nous a alors permis d'intégrer cette dimension de *réglage du sens en emploi* dont nous avons déjà parlé (section 2.2.4.). Ce réglage du sens nous intéresse au premier chef, car il est la manifestation d'une zone de transition langagière (peut-être la zone

proximale de développement de L.-S. Vygotski ?) qui participe au développement langagier des élèves (préciser et/ou modifier sa pensée, s'ajuster au discours de ses pairs, proposer ses propres mots pour définir, ressentir, reformuler les mots des autres, entrer dans une réflexivité métadiscursive, s'appropriier les mots du texte etc.)

Donnons donc quelques exemples de ces gloses sur le sens. La première (enseignant A) concerne un extrait déjà traité dans la section 3.2.4 sur lequel nous allons porter un autre regard. Il s'agit d'un échange à propos de l'UL *gueule cassée* (une lexie, un mot composé) dont le but ici est de faire « ressortir » la structure du paradigme désignationnel. Rappelons que selon l'analyse que nous avons déjà faite aux pages 123-125 (section 3.2.4.), le sens se déploie en trois mouvements et sur deux axes (paradigmatique et syntagmatique) :

1) Relation analogique, équivalence distributionnelle (axe paradigmatique, paraphrase in absentia)

y ont été abîmés pendant la guerre

ils ont été abîmés (rephrasage 1 de l'enseignant)

y z'ont été blessés

2) Relation implicative (axe syntagmatique, anaphore lexicale)

ils ont été abîmés (rephrasage 1 bis)

moi je te dis (réparation) gueules cassées

et ben parce que la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre

il est parti à cause de quoi

les obus

ils ont la gueule abîmée ils ont la gueule cassée à cause des obus (rephrasage 2 de l'enseignant)

3) Relation analogique (axe paradigmatique, paraphrase in absentia)

aussi c'est parce que beaucoup se sont battus donc euh ils sont ils sont amochés alors

ils sont amochés (rephrasage 3 de l'enseignant)

ils ont été défigurés

ils ont été défigurés gueules cassées défigurées – oui

- Dans la première partie du paradigme : l'adjectif épithète « *cassées* » est remplacé tour à tour par d'autres adjectifs attributs au sémantisme proche dans le contexte. « *Abîmés* », « *blessés* » « *amochés* » « *défigurés* » qui contiennent le sème afférent de /violence/. On rappelle que pour F. Rastier, les sèmes afférents contextuels (c'est-à-dire l'activation, au cours de l'interprétation, d'un contenu linguistique qui n'appartient pas à la description statique d'un sémème) se distinguent des sèmes inhérents qui sont liés au type (/noir/ pour

corbeau par exemple). Arrêtons-nous un instant sur la lexie *abîmés*. On remarque que le sème afférent de /violence/ est appelé par le cotexte « *pendant la guerre* » (relation syntaxe /lexique). La substitution se réalise sur l'axe paradigmatique. On observe au fil de la discussion l'utilisation de parasyonymes scalaires qui véhiculent une gradation dans la violence.

- Dans la seconde partie, le paradigme désignationnel s'enrichit au centre d'une périphrase où la reformulation paraphrastique est une anaphore lexicale (« *parce que la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre* » qui elle-même est une reprise-modification du texte : « *de l'un était partie la moitié du visage* ») qui se situe sur l'axe syntagmatique : il s'agit d'une « explication définitoire », sous la forme d'une « expansion » (Gülich, Kotschi, 1987 : 40) à droite.

Tous supposent une co-construction du sens entre interlocuteurs que nous avons présentée dans la section 3.2.4). Nous avons dit que maître et élèves réagissaient à une parole première pour la préciser, voire pour la corriger, mais aussi pour manifester leur appropriation : en contexte d'enseignement, le contrat didactique implique à la fois de s'engager dans l'activité, et de manifester des signes d'une attitude exploratrice : il s'agit d'apprendre en parlant, en *faisant des essais de parole*. Nous avons dit que pour l'enseignant, il s'agissait de lancer, de faire circuler puis de valider ces essais de parole qui sont autant d'*essais de pensée* (d'où notre rapprochement avec L.-S. Vygotski) : on pourrait considérer que dans ces équilibres entre les discours apportés, les discours repris et les discours explorés, se manifestent les traces verbales du co-développement et de son étayage (Rabatel, 2010 ; Guernier et alii., 2006).

Le second paradigme (enseignant C) sur lequel nous souhaitons nous attarder est beaucoup plus complexe. Nous sommes tentée de le nommer « éclaté » car, à la différence du premier dans lequel la co-activité suivait le trajet sémantique de l'UL, ici l'échange (où nous mettons entre crochets l'axe syntagmatique) basé sur la description d'une illustration de *Zappe la guerre* se décline à partir de « *il a l'air content* » en « *somnambule* » [« *il a les bras un peu en avant* »] > « *normal* » > « *il a mal* » > « *il a mal à la tête* » > « *zombie* » [« *il est mort euh il va mourir* » / « *parce qu'il est blessé* »] avec, quelques des tours après : « *fantômes* » > « *fantôme* » [« *il a moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge* »] > « *fantôme* », le tout pour désigner l'UL implicite de *mort-vivant* :

Annexe 8 : Verb.C2

66	Ens.	tu crois - donc il a l'air content -- on dirait qu'il est
67	él ?	somnambule
68	Ens.	somnambule - d'accord un somnambule pourquoi pas c'est vrai qu'il a les bras un peu en avant et tout pourquoi pas - Myriam
69	Myriam	on dirait qu'il est normal
70	Ens.	qu'il est normal - ah bon pourquoi pas on verra dans le livre - Wassim
71	Wassim	il a mal
72	Ens.	il a mal
73	Wassim	ben oui
74	Ens.	où c'est qu'il a mal
75	Wassim	à la tête
76	Ens.	à la tête d'accord - qu'est-ce qui te fait penser qu'il a mal à la tête
77	Wassim	euh à gauche y a ya comme un euh comme si comme si y avait un trou
78	Ens.	il a plus que mal à la tête sûrement s'il y a un trou d'accord -- oui Chahinez
79	Chahinez	on dirait un zombie
80	Ens.	on dirait un zombie - ah c'est vrai pourquoi pas un zombie - ce serait quoi un zombie
81	Chahinez	j'dirais qu'il est mort euh qu'il va mourir
82	Ens.	tu dirais qu'il est mort mais il a une tête un peu bizarre pour un mort
83	Chahinez	oui mais
84	Ens.	il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé
85	Chahinez	oui
86	Ens.	d'accord qu'est-ce qui te fait penser qu'il est blessé
87	Chahinez	le sang
88	Ens.	d'accord il y a beaucoup de sang - où est-ce que tu vois du sang
89	Chahinez	sur son écharpe
90	Ens.	sur l'écharpe - autre part
91	Chahinez	sur le tête
92	Ens.	sur le visage sur le casque
93	Chahinez	ouais et sur la joue
94	Ens.	et donc il va bientôt mourir ça expliquerait le mal de tête de Wassim

Et un peu plus loin :

133	Nawfel	là c'est des fantômes
134	Ens.	qu'est-ce qui te fait penser que ce sont des fantômes
135	Nawfel	là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge

Et encore plus loin :

190	Myriam	et ben ça prouve bien que ce sont des fantômes euh et qu'ils sortent de la tombe et ben ils sont sortis pour euh ben pour euh je crois euh pour les habitants
-----	--------	---

L'enseignant intervient dans ce paradigme à plusieurs reprises : d'abord il paraphrase (une paraphrase à visée explicative) l'UL *somnambule* (le paradigme se déroule sur l'axe syntagmatique) : « *d'accord un somnambule pourquoi pas c'est vrai qu'il a les bras un peu en avant [...]* » et accepte cette interprétation. En résumé, il acquiesce et explique. Ensuite, il laisse ses élèves s'exprimer : il ne corrige pas la qualification de « *normal* » au tour de parole 69 mais rebondit sur le fait que le personnage a mal (tour de parole 71) et demande une précision en 74 : « *où c'est qu'il a mal* ». Sans doute, nous en émettons l'hypothèse pour conduire ses élèves vers ce qui caractérise ces personnages, à savoir qu'ils sont morts (notons que le sème /mort/ est absent de « *somnambule* »). Ainsi, son pilotage langagier permet le passage de « *somnambule* » à « *zombie* » au tour de parole 79

Malgré le fait que ce paradigme soit « éclaté », il nous semble comme nous l'avons dit dans la section 3.2.4 que l'on peut tout à fait rapprocher ce mécanisme de celui de la métabole, « procédé qui consiste à accumuler des expressions synonymes pour exprimer une idée ou décrire un objet avec une précision accrue » (CNRTL).

Métabole que l'on retrouve également dans l'exemple suivant du même enseignant où la substitution synonymique (prenant origine dans l'hypothèse sémantique déroulée dans l'isotopie /épuisé/) : effaré > épuisé > effrayé > étonné/surpris va préciser (par essai/erreur) le sens de l'UL « *effarés* » avec une reformulation du maître en 541 qui n'inclut pas le sème /frayeur/ qui sera lui actualisé par l'intervention d'un élève en 542 : « *y sont morts de peur* ». D'où la relation qu'on peut établir avec le phénomène de *complétude* d'É. Roulet que nous avons défini dans la section 3.2.4 :

Annexe 8 : Verb.C2

535	Ens.	ils sont morts d'accord - des visages effarés ça veut dire quoi effaré
536	Mounir	épuisé
537	Ens.	épuisé non c'est plus qu'épuisé
538	Sarah	effrayé
539	Ens.	oui c'est vrai qu'ils sont effrayés
540	Myriam	p't-être que comme on avait vu les autres personnes qui z'avaient du sang comme euh la personne qui avait euh qui avait une balle dans la tête
541	Ens.	ouais donc effaré ça voudrait dire d'accord à la fois étonné à la fois surpris à la fois on n'ose plus bouger on a la bouche ouverte et on regarde ça - oui
542	él ?	y sont morts de peur
543	Ens.	peut-être aussi oui s'ils sont effarés ça peut ça peut arriver - euh - des mains tremblantes bon là oui on comprend [...]

Dans ce paradigme sémantique, nous classons également les gloses définitionnelles lorsqu'elles correspondent à une élucidation du sens en contexte, comme celle ici portant sur l'expression être *sur le qui vive*. Dans cette définition, un élève actualise le sème afférent contextuel de /protection/ (« à couvert ») lié à la guerre et d'autres propositions plus ou moins énigmatiques (« être à la garde » veut-il dire être en avant-garde ? ; « être en garde » peut-il être rapproché de l'expression être sur ses gardes?) sont induites par les co-interventions :

Annexe 8 : Verb.C2

618	Ens.	baïonnette on sait ce que c'est normalement ça veut dire quoi sur le qui-vive - quand on dit de quelqu'un qu'il est sur le qui-vive ça veut dire quoi
619	él ?	euh qu'il est en fait c'est comme euh quand on quand on c'est l'arme c'est euh pour la tenir
620	Ens.	l'arme là c'est la baïonnette
621	él ?	ah oui
622	Ens.	ils ont mis la baïonnette sur le fusil et ils sont sur le qui-vive ça veut dire quoi être sur le qui-vive - c'est une expression qui veut dire quoi si on la connaît
623	Sarah	être à la garde
624	Ens.	être à la garde euh on peut dire un peu mieux
625	Sarah	être en garde
626	Ens.	être en garde
627	él ?	à couvert
628	Ens.	non pas vraiment à couvert être sur le qui-vive
629	Wassim	ah être sur le qui-vive moi j'y pense à à s'attendre à quelque chose
630	Ens.	ouais s'attendre à quelque chose - imaginez la situation hein ils ont vu quelqu'un qu'ils pensent avoir une grenade et qui appuie dessus ils se sont donc jetés au sol au cas où ça explose et puis ils se sont relevés avec leur fusil avec la baïonnette et là ils font quoi
631	él ?	ils sur ils surveillent la maison
632	Ens.	d'accord ils surveillent ils sont prêts à réagir être sur le qui-vive hein c'est être prêt à réagir s'il se passe quelque chose – [...]

Cette définition, et il y en a d'autres dans notre corpus, procède par ajustement du sens (voir A. Culioli dans la section 2.2.3) ; sens qui finira par être reformulé par l'enseignant (voir section 8.1.1) en 630 avec un recours au *sens en emploi*.

Le paradigme sémantique, tel que nous l'avons catégorisé, recouvre ainsi différents phénomènes interdiscursifs (métabole, complétude, réintrointerprétation : voir section

3.2.4) basés sur la co-interprétation dans laquelle maitres et élèves recourent à l'usage de paronymes et/ou procèdent par définitions naturelles fortement liées au contexte.

Le paradigme suivant, lui, va s'éloigner quelque peu de la recherche du sens des mots pour les interroger sur le plan extralinguistique.

9.4 PARADIGME GÉNÉRIQUE : GLOSES SUR LA DIÉGÈSE ET GLOSES SUR LES REALIA (LE SENS EN ASSOCIATION)

Les *realia* sont « ces connaissances de type encyclopédique qui ne dépendent pas du système de la langue » (Douay, Steuckardt, 2005 : 8). Elles nous ramènent à la littérature comme « lieu de la reprise » (Gervais, 2007 : 43-44) et sont donc en lien avec les topoï et la stéréotypie.

Ce qui est en jeu dans ce type de glose c'est une pratique interprétative que nous avons appelée avec U. Eco « *intentio intertextualis* » (section 4.4.3.) dans la mesure où les commentaires de la communauté discursive portent sur les effets de sens véhiculés par la référence que fait le texte à d'autres discours ou de manière moins précise à d'autres stéréotypes du répertoire imaginaire (section 4.3.4.3). Les gloses sur les *realia* témoignent ainsi du fait que la littérature est le lieu où une certaine culture commune est à la fois déposée et réactivée (section 4.3.5.1.) comme le spécifiait J.-F. Bourdet (section 4.3.5.1.).

On rejoint là la conception de J.-L. Dufays qui considère dans *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire* (1994/2011a) que la lecture littéraire est à la fois réceptacle et mise en scène de la mémoire collective, ce qui est sa fonction anthropologique (Citton, 2007). Et de manière différente, celle de C. Tauveron qui avance que la lecture littéraire est une activité « à la jonction du cognitif et du culturel » instant d'ailleurs sur le fait que « le cognitif est largement piloté par le culturel » (2002 : 40), dans le sens de la psychologie culturelle d'un J. Bruner :

« Une fois que nous avons caractérisé la structure du texte et pris en considération son contexte historique, sa formule linguistique, son genre et ses différents niveaux de signification, notre curiosité peut nous pousser vers d'autres découvertes : comment, et selon quelles modalités le texte parvient-il à toucher le lecteur ? Qu'est-ce qui produit sur lui de tels effets ? Qu'est-ce qui fait que les grands

récits éveillent un écho aussi vivace dans nos esprits d'ordinaires si quelconques ? Qu'est-ce qui confère une telle puissance aux grandes fictions ? » (Bruner, 2000 : 18)

Les mots dans ce type de gloses ne sont pas interrogés dans leur signification en langue, connue de tous, mais la discussion s'engage sur leur *Charge Culturelle Partagée* pour reprendre et transposer un concept central de la didactique des langues de R. Galisson (1991), lequel définissait la *Charge Culturelle Partagée* comme « une valeur ajoutée à leur signification ordinaire » (*ibid.* : 120), donc comme l'ensemble des données culturelles qui peuvent affecter un mot et comme « le produit de la relation qu'entretient le signe avec ses utilisateurs » (*ibid.* : 131) : c'est l'apport décisif du concept de *langue-culture* (Galisson, 1991). Nous savons que ce dernier se gardait de toute idée d'une culture élitiste et parlait dans sa proposition didactique davantage d'une « culture transversale, qui appartient au groupe tout entier » (Galisson, *ibid.* : 116) et dont les implicites culturels doivent être révélés à des locuteurs non natifs. Celui-ci confessait cependant :

« [...] je dirai que tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d'autres. Ce qui signifie que la charge culturelle des uns est plus lourde, plus évidente, plus disponible que la charge culturelle des autres [...] » (Galisson, 1991 : 120).

Blondel et *alii.* ont repris cette idée qu'une sorte de hiérarchie en termes de « poids culturel » permet de dégager des priorités, en particulier pour des visées didactiques, et ils ont proposé la notion de « culturème » pour désigner ces mots carrefours (Blondel, Briet, Collès, Destercke, Sakhavat, 1998).

Même si R. Galisson se situe en didactique des langues, notre visée s'inscrit dans la sienne, qui consiste à montrer la nécessité, dans une perspective didactique mais aussi anthropologique, de ne pas cloisonner les concepts de langue et de culture car c'est leur intrication qui désigne précisément ce qui est à enseigner, donc à théoriser : l'enseignant de littérature est un professeur de *langue-culture*, de culture-langue, dans le sens d'une profonde articulation des contenus symboliques et de leur support linguistique. C'est précisément ce que nous avons appelé le *sens en association* (cf. section 3.2.1.2.), relevant d'une *intentio intertextualis* (section 4.4.3) dans la *Discussion à Visée Littéraire* (Bucheton, Soulé, Tozzi, 2008a). Pour R. Galisson, apprendre une langue ne se réduit pas à empiler les mots, mais bien plutôt à « connaître leur vie » en entrant dans certains usages de la langue à apprendre. Ce nous semble être le cas ici en littérature. Notre postulat correspond bien celui de J.-L. Dufays qui, dans son article « Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage » disait :

« [...] je voudrais à présent montrer que, comme la lecture, tout apprentissage, en particulier quand il concerne des langues-cultures (maternelles/premières ou étrangères/secondes), commence par *une phase de stéréotypage* consistant à mobiliser des savoirs (déclaratifs et procéduraux, linguistiques et culturels) déjà-là » (2010b : 27).

Dans notre corpus, les gloses sur les *realia* ont porté sur la charge culturelle symbolico-affective (éclairage anthropologique) du personnage de la marâtre (dont le terme n'apparaît pas dans le texte de *La Petite fille du livre* mais est issu de la parole sur l'œuvre) et sur celle du lieu symbolique de la forêt.

Les gloses sur l'énonciation ont porté attention à la question classique : « qui parle ? qui raconte ? » mais aussi à la manière dont sont situés les uns par rapport aux autres ce que G. Genette appelle les « seuils » des univers fictionnels, des diégèses (le livre dans le livre et son jeu sur les niveaux de narration).

Les gloses sur les caractéristiques du genre ont porté sur le « conte » (traditionnel et fantastique) par lesquelles nous allons commencer.

9.4.1. Les gloses génériques

Elles relèvent comme le disait J.-L. Dufays (2010b) du « procès de stéréotypage » qui consiste au cours de la lecture à réactiver les éléments appartenant à la « série de 'précadrages' » (2010b : 24) effectuée en amont de toute lecture. Les gloses portent ici sur la catégorisation générique du texte lu : comment les élèves et l'enseignant négocient-ils l'identification et la définition d'un *genre*. Ils apprennent à utiliser ici le métalangage de spécialité, le lexique de la théorie littéraire.

Ce type de gloses apparaît chez les trois enseignants observés. Chaque communauté discursive retrouvant différemment « les conventions thématiques et configurationnelles » (Dufays, *ibid.* : 25) du texte qu'elle lit.

Nous avons déjà vu dans la section 3.2.2 qu'elles peuvent s'accomplir dans la dénomination croisée de l'opération d'exemplification. C'est le cas chez l'enseignant A :

Annexe 3 : Verb.A1

62	Ens.	[...] j'arrête là et vous ne lisez pas la suite -- d'abord à tous là -- dans ce qu'on vient de lire ce type de texte il vous fait penser à d'autres textes et auxquels
63	él. ?	[XXXX]
64	Lucas	euh je sais plus mais je crois euh
65	Ens.	fort
66	Lucas	Cendrillon
67	Ens.	pourquoi Cendrillon
68	Lucas	parce que y a la maman fin la maitresse et euh
69	Ens.	qu'est-ce qui te fais penser à Cendrillon - Manon tu veux l'aider - fort
70	Manon	moi c'est pas par rapport à Cendrillon c'est à - Hansel et Gretel plutôt
71	Ens.	oui mais c'est quoi ce genre de livre alors
72	Emma	c'est un conte
73	Ens.	ce sont des contes Emma plus fort - pourquoi tu penses à Cendrillon Lucas
74	Lucas	parce que euh
75	Ens.	quelqu'un pense à Cendrillon
76	Lucas	elle se fait battre

L'exemple a semble-t-il valeur d'argument, il contient en lui-même des propriétés non explicitées. Le sens se construit donc dans ce cas de figure sur de l'implicite (que l'enseignant a la volonté de rendre explicite par ses questions aux tours de parole 67 et 73) ; implicite, qui pourtant cimente le vécu de la communauté discursive en une sorte de dictionnaire encyclopédique commun. L'enseignant orchestre cet échange par le biais des questions et de la reprise de l'autre dans son discours (au tour de parole 73). Parmi les exemples de contes fournis, on note toutefois qu'apparaît en filigrane un indice définitoire du conte : le personnage de la marâtre.

L'enseignant C aura recours lui aussi à la dénomination, à cette différence près, qu'elle n'est pas co-construite et que c'est le maître lui-même qui utilise l'UL *fantastique* pour définir *Zappe la guerre* :

Annexe 8 : Verb.C2

376	Ens.	mais là y sont comme l'a dit tout à l'heure Chahinez des zombies fantômes y sortent pour venir voir ce qui s' passe - c'est une histoire hein - fantastique hein
-----	------	--

Selon notre analyse, la dénomination fait ici figure de reformulation récapitulative (que nous avons repérée comme un geste professionnel spécifique se rapportant à la glose à thème lexical en littérature, voir section 8.1.1) qui ramasse en une seule UL qualificative et cataphorique, le contenu des échanges précédents qui ont eu lieu entre élèves. La glose soutient selon notre hypothèse une visée de savoir, paraphrasable en : « tout ce que vous venez de dire, sur les personnages, sur le caractère étrange de l'histoire, ça s'appelle... ».

L'enseignant A lui aussi soutiendra la même visée de savoir dans la séance sur *Zappe la guerre* cette fois, où il revient précisément par l'intermédiaire d'une reformulation explicative sur le genre du texte à lire, en le comparant à d'autres sous-genres du conte :

Annexe 6 : Verb.A2

95	Zuane	et bien moi je dis euh pour quand y sortent du monument aux morts moi je pense que c'est pour euh on va arranger l'histoire on va la mettre dans un livre pour que enfin
96	Ens.	ah c'est arranger l'histoire l'auteur il arrange l'histoire alors c'est un auteur qui écrit et il écrit un récit c'est quelque chose qui se raconte hein et c'est un récit fantastique on est dans le fantastique de morts-vivants ça se racon- on le trouve pas dans les contes de fées hein on voit pas la fée embrasser une grenouille euh le prince charmant qui meurt et qui redevient vivant c'est pas un conte merveilleux hein - d'accord - on est dans un roman fantastique on n'est pas non plus dans la science fiction - dans les récits y a plusieurs genres j'ai l'impression que voilà

[l'enseignant écrit au tableau « récit fantastique » et « morts-vivants »]		
97	Ens.	et bien ça c'est un récit fantastique parce que justement y a des morts-vivants - ce qui nous permet de dire que c'est un roman fantastique ce sont les morts-vivants -- que vont-ils re- re- vérifier certainement ce qu'ils vont vérifier s'il y a plus la guerre d'autres pensent qu'ils vont vérifier s'il y a encore des monuments aux morts avec d'autres morts qui sortent des monuments - Valentin ils vont vérifier quoi

Le savoir, en plus d'être posé par l'enseignant pour la communauté discursive est institutionnalisé par l'écriture au tableau et réitéré, comme le démontre le tour de parole 97 où « *morts-vivants* » est à nouveau répété, comme un indice définitoire du genre fantastique.

Ailleurs, l'enseignant B et sa classe vont également avoir recours à la dénomination par l'exemplification dont nous avons parlé en tout début de cette section : les élèves ne répondant pas à la question première du maître qui leur demande au tour de parole 82 quel est le genre de l'œuvre qu'ils lisent :

Annexe 4 : Verb.B1

82	Ens.	d'accord - alors et juste cette histoire - donc alors on a dit donc que dans cette histoire - à certains moments on est pas sûr que se soit la réalité ou la fiction - alors tous ces éléments là qu'on a de fiction - ça vous ferait penser à quel type d'histoire - quel genre -- que vous connaissez
83	él. ?	euh Le Petit Poucet
84	Ens.	alors Le Petit Poucet c'est c'est quoi comme genre
85	él. ?	fantastique
86	Ens.	fantastique oui mais X
87	él. ?	c'est un conte
88		c'est un conte -- alors trouvez-moi l'endroit --- y a deux mots qui devraient vous faire dire que c'est un conte - dans le livre pas sur la page de garde --- Jean

89	Jean	et aussi Le Petit Poucet c'est que de la fiction parce que les autres c'est XXXX
90	Basile	les autres
91	Ens.	alors ah- est-ce qu'elle dit il était une fois
92	él. ? et E(s)	non
93	Ens.	y disent
94	él. ?	c'était l'histoire
95	Ens.	donc ça ressemble quand même vaguement à un conte qu'est-ce qu'on peut retrouver comme autre élément du conte - Marie
96	Marie	euh y fait que ils vécurent heureux ils vécurent tous très heureux
97	Ens.	ils vécurent tous très heureux - et puis
98	él. ?	ça fait
99	Ens.	alors à à quelle histoire à quel conte ça pourrait vous faire penser
100	Basile	Blanche Neige
101	Ens.	Blanche Neige - Danvo
102	él. ?	Cendrillon
103	Ens.	Cendrillon
104	Basile	y a tous un peu ils vécurent à la fin tous heureux
105	Ens.	ouais elle l'a dit - oui - chut chut chut
106	E(s)	.....
107	Ens.	le -Le Petit Chaperon rouge
108	él. ?	oui
109	Ens.	quoi d'autre
[...]		
117	Ens.	quoi d'autre - d'autres idées - oui Théo
118	Théo	Hansel et Gretel
119	Ens.	Hansel et Gretel
120	E(s)	<u>ah oui</u>
121	Ens.	d'accord
122	E(s)	.....
123	Ens.	alors justement- dans toutes ces histoires - quel est le point commun - fin par rapport à celle-ci -- dans la Blanche Neige Cendrillon

124	Basile	ils vécutent tous très heureux
125	Ens.	oui alors à la fin ils vécutent tous heureux - oui - Zelda
126	Zelda	XXXXXX
127	Ens.	Céline
128	Céline	y a y a des femmes X
129	Ens.	y a des femmes méchantes

Après avoir écouté le premier exemple fournis par un élève (tout en validant *Le petit poucet* comme un conte fantastique...), le maître relance (« [...] *oui mais* [...] »... au tour de parole 86, « *quoi d'autre* » en 109) donne une tâche « *trouvez-moi l'endroit* [...] » en 88, rephrase, de manière à aboutir à une définition du genre « conte » qui lui convienne. Deux de ses composantes ont été retenues par la communauté discursive de l'enseignant B : la fin heureuse et le personnage de la marâtre.

Dans le cadre de ces gloses sur le genre, les trois communautés discursives ont eu recours à un acte de discours identique reliant le signe au monde : celui de la *dénomination* qui a répondu au « besoin de référer » (Benveniste, 1974 : 82) procédant de l'explicitation et de la nécessité de référer au genre, leitmotiv anthropologique.

En revanche, les gestes professionnels convoqués pour construire la référence n'ont pas été identiques : tandis que l'enseignant B a fait appel à des gestes de rephrasage et de relance, l'enseignant C, lui, a produit une reformulation et l'enseignant A a procédé par questions et mise en exergue des propos pertinents de certains de ces élèves.

D'autres gloses, elles, qui appartiennent aussi au paradigme générique, ne se rapportent plus au niveau macro du texte à lire, à la nomenclature, mais à la manière dont s'énonce la fiction. Elles interrogent autrement dit le point de vue sur la diégèse. Ce sont elles que nous allons analyser à présent.

9.4.2 Les gloses sur l'énonciation

Nous allons présenter dans cette section des échanges qui se rapportent à une des formes de résistance possible de l'œuvre littéraire et une des formes du « jeu littéraire » selon C. Tauveron « qui consiste à brouiller les notions d'auteur [et] de narrateur » et « à entretenir

cette confusion » (2002/2006 : 53). C'est le cas dans *La petite fille du livre* où les instances de narration ont du mal à être identifiées par les élèves.

Les gloses sur l'énonciation sont caractérisées en premier lieu par des échanges autour d'une terminologie problématique pour des élèves de cycle trois qui va au-delà des classes observées dans le cadre de cette étude et qui de fait les concerne.

Ce ne sont donc pas les mots qui vont poser problème ici mais la référence : de qui parle-t-on quand on parle de l'*écrivain* ? est-ce de l'*auteur*, Nadja, ou du *personnage* en train d'écrire, la femme écrivain ? etc. L'indétermination ou la confusion sur ce qui se cache derrière les mots (on se souvient de ce qu'en disait A. Culioli, les mots sont des notions, voir section 2.2.3, et ce n'est pas le fait de savoir ce qu'est un écrivain qui va résoudre le problème) va avoir une incidence sur la compréhension du texte à lire.

Annexe 3 : Verb.A1

123	Ens.	dans le livre dans quel livre
124	él. ?	[XXX]
125	Ens.	c'est pas ce que dit Marie - Marie elle dit que la petite fille elle est dans le livre et on dirait qu'elle vit -- elle est dans le livre qu'écrit l'écrivain et le livre qu'écrit l'écrivain il est où Marie
126	Marie	il est dans la maison de l'écrivain
[échanges entre élèves, l'enseignant circule entre les groupes]		
127	él. ?	bon alors c'est quoi
128	Ens.	alors ---- on va écouter - le groupe de Marie et Lucas Brémond - après Mattéo - par rapport à ce qu'ils ont dit au départ - voilà avec ce qu'on a lu ce que dit Marie de ce livre
129	Marie	euh ben en fait euh c'est c'est
130	Ens.	fort Marie parce qu'y a dont Julian qui joue avec les ciseaux - allez Marie
131	Marie	c'est un écrivain qui qui écrit un livre et euh c'est
132	Ens.	tu regardes tes camarades
133	Marie	qui écrit l'histoire d'une petite fille maltraitée et on a l'impression que la petite fille euh c'est comme si elle vivait puisque l'écrivain elle dit qu'elle <i>se retourne</i> qu'elle avait l'impression qu'elle s'était retournée pour la voir

134	Ens.	donc cet indice-là -- te fais penser que la petite fille - elle est où cette petite fille
135	Marie	ben dans le livre fin
136	Ens.	dans quel livre -- parce que y a celui-là de livre aussi hein
[l'enseignant montre le livre de Nadja]		
137	Ens.	elle est dans quel livre la petite fille
138	Marie	que l'écrivain est en train d'écrire
139	Ens.	alors la petite fille qui est dans le livre que l'écrivain est en train d'écrire --- tu as l'impression - c'est ce que tu dis Marie - qu'elle est vivante et qu'elle se retourne puisqu'elle dit elle se retourna j'ai l'impression qu'elle me regarde l'écrivain qui est en train d'écrire c'est ça

L'enseignant C recourt au phénomène linguistique de l'*ostension* (Benveniste, 1974 : 82) : "tout le monde l'a vu *ce* soi-disant" que nous associons à un geste d'étayage (voir section 10.3). Il s'efforce d'éclairer l'ambiguïté impliquée par l'usage du mot *livre* dans les commentaires, car il y a deux livres : le livre réel et le livre dans le livre, et des personnages qui sont des personnages pour d'autres personnages... ceci étant d'autant plus compliqué que l'auteure joue volontairement le brouillage métaleptique (Genette, 2004).

9.4.3. Les gloses sur les personnages stéréotypiques (explicitation de la Charge Culturelle Partagée de certaines UL clefs ou « culturèmes »)

Les gloses à thème lexical qui portent sur les stéréotypes (qu'il s'agisse de personnages comme dans la présente section ou de lieux comme dans la section suivante) relèvent de l'explicitation et de la négociation des mots à *Charge Culturelle Partagée*, donc d'une partie du *sens en association* (section 3.2.1.2) : ici nous traiterons des épisodes portant sur la 'mère mauvaise'.

Dans l'album, cette mauvaise mère est qualifiée comme suit : « une dame près de la forêt », « cette femme l'avait recueillie, mais elle était très méchante, la punissait, l'obligeait à travailler, comme une esclave dans sa maison » (page 6) ; « la cruelle femme » (page 8) ; « la méchante femme » (pages 19 et 24).

Les trois enseignants et leur élèves ont eu des échanges autour de ce personnage et ces échanges ont abouti à un traitement différencié : à la stabilité du schéma sémantique du stéréotype répond ainsi la polysémie de la mise en sens.

Pour l'enseignant A, on relève une conduite définitionnelle autour de la marâtre, que nous avons déjà donné en exemple lorsque nous nous interrogeons sur les limites à attribuer aux épisodes (voir section 1.2.4.). Dans cette définition le personnage de la mauvaise mère est identifié à partir du genre conte et par le tissage du réseau intertextuel (*intentio intertextualis*, section 4.3.3.) :

Annexe 3 : Verb.A1

73	Ens.	ce sont des contes Emma plus fort - pourquoi tu penses à Cendrillon Lucas
74	Lucas	parce que euh
75	Ens.	quelqu'un pense à Cendrillon
76	Lucas	elle se fait battre
77	Ens.	elle se fait battre qui la bat - dans Cendrillon
78	él. ?	sa belle-maman
79	Ens.	sa quoi sa belle-mère ou sa mère
80	E (s)	sa belle-mère
81	Ens.	sa quoi
82	él. ?	la marâtre
83	Ens.	qu'est-ce que c'est une marâtre
84	él. ?	c'est la belle-mère c'est la c'est la
85	él. ?	c'est une mère qui est violente
86	Ens.	la belle-mère qui est veuve non c'est le père qui est veuf et la marâtre qui est-ce
87	él. ?	c'est la belle-mère de Cendrillon
88	Ens.	c'est la belle-mère de Cendrillon

Pour l'enseignant B, la démarche est pour ainsi dire inversée puisque la discussion est impulsée par une préoccupation de désignation (l'enseignant attend que ses élèves relèvent dans le texte les mots qualifiant ce personnage) et suivie d'une préoccupation de dénomination en 165 : « *est-ce que vous connaissez un autre nom* » :

Annexe 4 : Verb.B1

129	Ens.	y a des femmes méchantes
130	Ens.	alors - vous allez me trouver dans l'histoire -- les mots – ou groupes de mots qui nous montrent qu'on a affaire à une femme méchante
131	E(s)	.....
132	Ens.	alors de quelle manière elle est désignée cette méchante femme – alors Jules
133	Jules	cruelle femme
134	Ens.	cruelle femme
[l'enseignant écrit « cruelle femme» au tableau]		
135	Ens.	Basile
136	Basile	femme méchante
137	Ens.	femme méchante - on va l'écrire là
[l'enseignant écrit « méchante femme» au tableau]		
138	él. ?	y faut que ce soit dans le livre ou
139	Ens.	ah oui - pour l'instant il faut que ce soit dans le livre -- Basile
140	Basile	très méchante
141	Ens.	très méchante d'accord ensuite - Céline
142	Céline	horrible femme
143	Ens.	horrible femme
[l'enseignant écrit « horrible femme» au tableau]		
144	Ens.	Clotilde
145	Clotilde	méchante femme
146	Ens.	méchante femme on l'a dit - y en a d'autres
147	él. ?	vieille dame
148	Ens.	vous dîtes
149	él. ?	mais c'est pas
150	Ens.	vieille dame
[les élèves cherchent dans le texte]		
151	Ens.	et on dit on nous dit dame près de la forêt alors - pourquoi ça nous fait - ça nous ferait éventuellement penser qu'elle est méchante
152	Jules	parce qu'elle vit dans une forêt

153	Ens.	alors on peut être vivre dans une forêt et être gentille - alors pourquoi ça nous fait penser qu'elle est méchante
154	él. ?	mais et
155	Ens.	Emma quand on nous dit dame dans la forêt
156	Jules	ça fait sorcière
157	Ens.	ça fait sorcière - bon - alors on le met
[l'enseignant écrit « dame dans la forêt» au tableau]		
158	Ens.	comment on pourrait l'appeler cette femme méchante comment on les appelle dans les contes est-ce qu'il y en a qui le savent
159	Jules	les sorcières
160	Ens.	non pas les sorcières
161	Basile	mais euh - je voudrais dire juste dans le livre que pour montrer que euh c'est une femme méchante elle dit <i>elle fût entraînée de force et battue sous l'œil de ses amis désolés</i>
162	Ens.	oui elle battait la petite fille – alors ça on le reprendra toute à l'heure pour autre chose - toutes ces dames méchantes qu'y a dans les contes --- Marie
163	Marie et E(s)	les belles-mères <u>ah oui ah oui</u>
164	Ens.	alors les belles-mères d'accord
[l'enseignant écrit « belles-mères» au tableau]		
165		est-ce que vous connaissez un autre nom
166	E(s)	.....
167	él. ?	les grands-mères
168	Ens.	non -- y en a qui me l'ont déjà dit sur d'autres histoires
169	David	les marâtres -- très bien
170	E(s)	.....
171	Ens.	les marâtres hein c'est souvent la belle-mère qui est pas gentille - dans Blanche-Neige - alors dans Blanche-Neige c'est différent c'est la méchante reine mais - voilà - on a toujours une dame méchante qui veut du mal aux personnages
172	él. ?	ou des vieilles dames - moi ma belle-mère elle est gentille
173		alors du coup j'ai un doute - tiens cherchez-moi dans marâtre dans

		le dictionnaire où je mets l'accent circonflexe
[les élèves cherchent dans le dictionnaire]		
174	E(s)	<u>marâtre</u>
175	Ens.	alors X Thalie alors lis-moi la définition
176	Thalie	mauvaise mère méchante avec ses enfants
177	Ens.	plus fort les autres ont rien entendu
178	Thalie	mauvaise mère méchante avec ses enfants
179	Ens.	hum voilà mauvaise mère méchante avec ses enfants --- Margaux
180	Margaux	non c'est des vieilles dames parce que
181	Ens.	ce sont des vieilles dames hein
182	él. ?	diablasses
183	Margaux	non mais non c'est des belles-mères et des vieilles dames hé
184	Ens.	on peut avoir une mère une belle-mère qui est jeune hein - d'accord -- alors je vais passais quand même je vais vous montrer les illustrations en couleur

Pour l'enseignant C, même si le mot « marâtre » n'est pas prononcé, le stéréotype est bien investi. Le maître n'a pas cette volonté de poser un savoir d'ordre lexical comme dans l'échange précédent et il ne procède pas à un tissage intertextuel (il y fait seulement référence de manière implicite en 168) comme chez l'enseignant A, mais, tout comme l'enseignant B, il demande de relever les mots du texte. Ce qui est intéressant c'est la manière dont les élèves s'approprient le stéréotype en le ramenant à leur réalité (voir la section 5.2.3 où nous parlions d'entour sociologique):

Annexe 5 : Verb.C1

167	Myriam	parce que sa belle-mère et bè - euh - sa XX sa deuxième mère
168	Ens.	tu peux dire sa belle-mère si tu veux - il serait intéressant de voir pourquoi tu as dit sa belle-mère d'ailleurs

Et :

185	Ens.	non - là tu réponds pas à ma question - qu'est-ce qu'on sait sur elle sur cette femme qui s'occupait d'elle -- Smain
-----	------	--

186	él ?	qu'elle est cruelle
187	Ens.	comment tu le sais - où c'est que c'est écrit --- comment tu sais qu'elle est cruelle - je te dis pas le contraire - je te demande comment tu sais qu'elle est cruelle
188	Smaïn	parce que - on lui fait toujours faire des corvées
189	Ens.	non mais pourquoi tu utilises le mot cruelle - pourquoi t'as pas dit méchante - pourquoi t'as pas dit
190	Smaïn	cruelle parce que moi je crois que c'est que c'est - qu'elle - qu'elle a pas le droit de maltraiter les enfants
191	Ens.	d'accord - ça c'est ton interprétation - mais alors là on parle pas de cruelle - comment on nous l'a décrit cette femme
192	E(s).	<u>ah</u>
193	él ?	<i>horrible</i>
194	Ens.	<i>horrible</i> - on pourrait regarder -- on le fera plus tard mais - les adjectifs qui sont utilisés - avec cette dame qui s'occupe d'elle - cette fois elle est <i>horrible</i> -- et si cruelle tu l'as dit tout à l'heure c'est peut-être aussi parce que quelques images auparavant - on nous a dit que la femme <i>cruelle</i> avait fait différentes choses donc c'est pas pour rien qu'on sait qu'elle est <i>cruelle</i> -- oui Sam
195	Sam	et euh c'est que bè elle l'a déteste et parce qu'elle l'a traite comme une esclave mais c'est - on sait que maintenant elle la déteste - comme elle la traite elle la prenait juste pour une femme de ménage et c'est tout
196	Ens.	d'accord

Les gloses dont nous venons de parler relèvent selon nous du stéréotypage de niveau 1 qui consiste selon J.-L. Dufays « à intégrer des données nouvelles dans un schéma familial » (Dufays, 2010b : 29).

On va retrouver ce stéréotypage pour les gloses autour du lieu symbolique de la « forêt ».

9.4.4. Les gloses sur les lieux stéréotypiques (explicitation de la Charge Culturelle Partagée de certaines UL clefs ou « culturèmes »)

Les trois classes ont traité de la forêt comme élément symbolique qui détermine par son ambivalence, et sa transformation du *locus terribilis* en *locus amoenus*, une évolution dans le parcours initiatique du personnage de la petite fille, dont la trajectoire de vie se déroule du malheur vers le bonheur comme dans tout conte. On observe toutefois des orientations différentes selon les trois communautés discursives.

Pour l'enseignant A, le caractère double de la forêt est clairement marqué dans un seul échange, avec une reformulation synthétique de la part du maître au tour de parole 117, qui l'institutionnalise comme « lieu de passage le lieu de transformation » et pose la parole du maître comme magistrale. La question qui débute l'échange et qui va thématiser l'UL est une question qui s'appuie sur le geste professionnel du tissage (voir section 8.1.2). Tissage intertextuel ici, puisque l'enseignant rappelle à la mémoire de ses élèves une discussion qui a eu lieu antérieurement dans la classe à propos des contes de Charles Perrault :

Annexe 3 : Verb.A1

100	Ens.	qu'est-ce qu'on avait dit euh il me semble que c'était quand on a lu l'Annonce et qu'on avait vu les différents contes
101	él. ?	ah oui
102	Ens.	de Charles Perrault - qu'est-ce qu'on avait dit de la forêt
103	E(s) et él. ?	[XXX] c'est un - c'est un lieu où tous les contes se passent
104	él. ?	il fait peur aux enfants
105	Ens.	non - on avait pas dit ça
106	él. ?	ah oui on avait dit
107	él. ?	ah oui où y a toujours quelque chose qui se passe
108	Ens.	c'est un lieu de passage - c'est que - alors il y ait là-dedans ce lieu de passage et elle passe de quoi à quoi la petite dans la forêt
109	él. ?	de la méchanceté à la gentillesse

110	él. ?	du-du malheur à la joie
111	Ens.	du malheur à la joie d'accord - donc y a la forêt comme élément du conte - y a la marâtre -- donc effectivement ça nous fait penser aux contes que l'on connaît - par rapport à ce que vous avez dit -- de ce que ça pouvait être - d'abord je vais vous laisser une minute maintenant par rapport à vos hypothèses - c'est l'histoire de quoi alors - une minute entre vous et après je vous donne la parole
112	E(s)	[XXXXXXXXXXXXXXXXXX]
113	Ens.	qui parle – euh Luca Boughanim pense aussi à Blanche-Neige parce que les animaux là et c'est moi qui ait terminé en disant -
114	Lucas	[XXXXXX]
115	Ens.	chut
116	E(s)	[XXXXXXXXXXXXXXXXXX]
117	Ens.	on revient sur la forêt le lieu de passage le lieu de transformation

On remarque que cet enseignant écarte toute représentation émotive de la part de ses élèves (et cela se reproduit ailleurs) puisque la réponse de l'un d'entre eux : « *il fait peur aux enfants* » au tour de parole 104, ne sera pas prise en compte (ne correspondant pas à son attente ?, préoccupé qu'il est sans doute par l'avancée de la discussion et par la nécessité de poser un savoir ?).

Pour l'enseignant B, les échanges autour de ce que nous avons appelé la *Charge Littéraire à Partager* de ce vocable sont au nombre de deux. Ils prennent appui sur l'illustration de l'album. Le premier correspond à une sous-tâche prévue dans la programmation de la séance : *classer des mots du texte à lire*, qui dans le cadre disciplinaire de la littérature, reprend une tâche spécifique de l'enseignement du vocabulaire : le tri de mots, comme nous l'avons déjà dit dans la section 5.1.2. Ici, on peut analyser ce qui se passe comme une analyse sémique, à la recherche d'une logique isotopique.

Dans un premier temps, la forêt a donc été classée dans la colonne « peur ».

Annexe 4 : Verb.B1

292	Oscar	euh la forêt sombre - on peut
293	Ens.	la forêt sombre oui
[l'enseignant écrit « sombre » au tableau dans la colonne « peur »]		

Cette *manière de faire du vocabulaire en littérature* replace ici le stéréotype dans l'isotopie éponyme qui en fait un *locus terribilis*. On pourrait dire seulement dans l'isotopie de la peur, car l'ambivalence n'est pas ici retenue.

Plus loin dans la séance, ce même enseignant recourt à l'illustration de l'album qu'il présente à ses élèves, livre ouvert à la double page 8-9. Sa stratégie semble bien être en effet d'amener ses élèves à porter leur regard sur l'illustration : par la monstration d'une part (présentation physique de l'album à l'ensemble de la classe) et par la réorientation du discours d'autre part, avec l'utilisation du connecteur « *mais* » au tour de parole 321 : « *mais sur l'image [...]* ». Nous n'allons pas revenir ici sur ce que nous avons déjà analysé dans la section 5.1.2, où nous avons vu que cet enseignant entrant dans le métier (EEM) pensait travailler le champ lexical de la peur, alors qu'il travaillait sur son champ notionnel, mais nous insisterons ici sur la manière dont est investi le stéréotype. Dans cette classe, c'est bien la conduite particulière de l'enseignant qui tend à transformer le *locus terribilis* en un lieu presque fantastique, qui laisse place à une imagination débordante. Conduite particulière dans le sens où ce professeur des écoles semble se présenter dans l'action conjointe comme un herméneute, au même titre que ses élèves : si notre hypothèse était confirmée, on passerait alors d'une sur-énonciation explicative (enseignant A) à une réception co-énonciative, ici en 333 : « *fin moi ça me fait penser à un œil* » :

Annexe 4 : Verb.B1

311	Oscar	elle est seule fin y a aucun animal sur le dessin ça fait un peu - fin peur parce que si elle est seule en général dans la forêt il y a des animaux donc euh
312	Ens.	d'accord qu'est-ce qui peut être inquiétant
313	Jules	c'est mieux qu'elle soit seule
314	Ens.	c'est mieux qu'elle soit seule qu'y a un loup c'est ça
315	Jules	oui

[...]		
321	Ens.	mais sur l'image là vous voyiez rien qui vous fait euh – alors c'est peut-être moi qui c'est peut-être mon interprétation mais - Bastien
322	Bastien	on a l'impression qu'elle a mal
323	Ens.	dans le décor
324	Marie	elle a des habits tout déchirés
325	Ens.	oui - mais est-ce que ça fait peur ça ça relève plutôt du drame - oui
326	él. ?	les arbres
327	Ens.	ah alors les arbres
328	Oscar	y y se referment sur elle
329	Ens.	on dirait qu'y se referment sur elle mais ici là - ça vous fait penser à rien
330	Marie	si - a des yeux
331	Ens.	ah qui est-ce qui a dit a des yeux
332	Basile	à un oeil
333	Ens.	fin moi ça me fait penser à un oeil - comme si on était en train de la regarder

La forêt, d'inquiétante (tours de parole 311 et 312) se transforme en un quasi personnage anthropomorphique.

L'enseignant C, quant à lui, affiche une posture encore différente, celle d'une écoute/relance. Il laisse ses élèves délivrer leur interprétation symbolique :

Annexe 5 : Verb.C1

56	Ens.	d'accord donc ça veut dire qu'elle part dans la forêt comme les autres personnages - et pourquoi les autres personnages partaient dans la forêt - qu'est-ce qu'on avait noté là-dessus - oui
57	él ?	c'est un endroit qui fait peur
58	Ens.	d'accord c'est un endroit qui fait peur tout le temps ou est-ce qu'il y a des moments où il fait plus peur que d'autres
59	él ?	oui la nuit
60	Ens.	la nuit il fait plus peur que d'autres - que la journée - ouais oui Myriam

61	Myriam	et quand les XX par exemple les petites filles qui vont dans la forêt eh ben elles sont toujours protégées de quelqu'un ou de quelque chose
62	Ens.	est-ce qu'elle sera protégée de quelqu'un je sais pas en tout cas elle part dans la forêt - qu'est-ce que - pourquoi elle va dans la forêt cette petite fille

Nous venons de voir que même si le stéréotype est défini comme un invariant sémantique, il est retravaillé par des chaînes d'identification différentes, auxquelles participent les variations sémantiques de réception :

La forêt	
Enseignant A	Lieu de transition ambivalent : passage de /méchanceté/ à /gentillesse/, de /malheur/ à /joie/.
Enseignant B	Lieu /inquiétant/ vs /solitude/ ; /inquiétant/ vs /danger/ (présence du loup) ; /inquiétant/vs /étrange/ (interprétation de l'illustration).
Enseignant C	Lieu ambivalent, anxyogène et protecteur : aspect /sombre/, aspect /lumineux/ (anthropologie de l'imaginaire).

Peuvent correspondre également des types de lectures différents et notre corpus nous donne à en lire trois :

- L'enseignant A oriente ses élèves vers une « hyper-lecture » du stéréotype, c'est-à-dire vers une « lecture intensive et réflexive » comme le dirait J. Kauffmann (2005 : 15) commentant sa propre attitude de lecteur universitaire (« l'(auto)portrait d'un parasite » [*ibid.* : 18]) qui constitue selon elle une des facettes de l'activité du lecteur de littérature : celle du lecteur expert, attentif au texte et à la culture.
- L'enseignant B, pousse ses élèves à entrer dans le stéréotype par l'intermédiaire de sa propre interprétation (même feinte...) de l'illustration (invitation à faire jouer le *sens pour soi*). Il se conduit comme un « parasite (sur)interprète » (*ibid.* : 24) qui déborde le stéréotype et lui assigne une « valeur ajoutée » (Galison, *op.cit.*).

- L'enseignant C, lui, laisse la parole circuler ; ses élèves se comportent ici comme des parasites « rêveurs de mots » (Kauffmann, *ibid.* : 22) qui investissent la fonction de la forêt de leur propre imaginaire.

La *Charge Littéraire à Partager* (dérivée de la *Charge Culturelle Partagée* de R. Galisson, voir section 9.3.) participe donc du *sens en association* (cf. section 3.2.1.2.) relevant de l'*intentio intertextualis* qui fait du *stéréotypage*, pour reprendre J.-L. Dufays, « une clé de la réception et de l'apprentissage ». Elle nous invite à ne plus considérer les stéréotypes « comme des unités immanentes » mais comme « *des produits* [souligné par l'auteur], comme les résultats d'un processus d'énonciation et/ou de réception » (2010b : 22) : une production de sens liée à la constitution d'un champ notionnel. Ainsi envisagée, la *Charge Littéraire à Partager* devient pour nous une modalité spécifique de production du sens dans la classe de littérature, un enjeu dans l'interprétation du texte littéraire comme symbolisation, mais également un enjeu d'apprentissage car, comme le signale une fois encore J.-L. Dufays (*ibid.* : 28), c'est « en rattachant et intégrant les savoirs qui nous sont communiqués [...] à différentes strates de nos connaissances antérieures qu'on apprend » et on apprend d'autant mieux que l'on parvient à mobiliser de « stéréotypies antérieurement installées » de manière de plus en plus étendue.

Les gloses génériques, les gloses sur l'énonciation ainsi que les gloses sur les *realia* (personnages et lieux stéréotypiques) participent, en tant qu'éléments de comparaison du réseau intratextuel et comme repérage du motif littéraire, à la construction de savoirs encyclopédiques (pouvoir citer d'autres œuvres, d'autres auteurs ; faire des liens, des comparaisons entre plusieurs textes ; savoir comment se construit une œuvre ; mais aussi quels « motifs universels » on peut repérer ; etc.) pour constituer un fond anthropologique commun collectant des *sens en association* disponibles pour d'éventuelles activations sous forme d'afférences. On peut considérer ici, pour retrouver la notion de R. Galisson, que ce qui construit ici n'est plus le dictionnaire de langue, ni son adaptation « en discours », mais ce qu'on pourrait appeler une sorte d'encyclopédie lexicoculturelle (Galisson, 1988).

Reste à explorer maintenant le paradigme personnel qui nous donne des indications sur l'expérience singulière de lecture qui est une des dimensions spécifiques de la lecture littéraire.

9.5 PARADIGME PERSONNEL (LE SENS POUR SOI)

Nous revenons à ce que nous avons appelé des gloses fantasmatiques, imageantes et axiologiques, en empruntant au modèle de G. Langlade et *alii* (section 5.2.3). Précisons que nous n'abordons que des traces langagières, sans préjuger des corrélats psychologiques de ces traces d'activité.

J.-L. Dufays a déjà traité de ces limites méthodologiques au colloque *Le texte du lecteur* organisé à Toulouse en 2008, en précisant que les textes du lecteur ne sont qu'une « manifestation indirecte de la lecture ». Mais ce qui nous intéresse ici relève de la *pratique didactique* de la lecture littéraire. Après tout, l'enseignant ne dispose, en contexte didactique, que de telles traces : les hypothèses que nous essayons de développer sont par nécessité professionnelle les siennes, sur la base desquelles il oriente son intervention.

La section qui s'ouvre s'oriente vers le ressenti, l'imaginaire, la relation émotionnelle au texte. Elle ne met plus l'accent sur des propriétés de l'objet-texte comme la caractérisation du genre, l'identification des instances d'énonciation ou sur les charges culturelles portées par tel ou tel signe emblématique, mais concerne les phénomènes de projection et d'introjection (voir section 4.3.2.) évoqués par H.-R. Jauss : la projection (le fait que le lecteur se « reconnaît » et s'investit dans la fiction), et l'introjection (le fait que le lecteur dégage de ses lectures des valeurs, des modèles identificatoires, ce que Jauss appelle l'exemplarité):

« L'expérience esthétique est amputée de ses fonctions sociales primaires tant [...] que l'on n'introduit pas les catégories intermédiaires d'identification, d'exemplarité et de consensus ouvert – ces catégories qui, dans l'expérience de l'art, ont été à la base de toute activité communicationnelle, et pourraient aujourd'hui faire sortir les arts de l'impasse où l'on a souvent déploré de les voir enfoncés » (Jauss, 1978: 157).

9.5.1. Des définitions endolexicales : sens pour soi et modalisation

Donnons à présent quelques exemples de ces gloses que nous nommons *endolexicales* pour signifier que la définition proposée par l'élève a à voir avec une intériorisation. On touche ici à d'autres composantes de l'activité de lecture. Ce que l'on observe, c'est que les définitions sont tributaires d'éléments parfois énigmatiques qui proviennent de la

projection d'un « nuage de sèmes » afférents dont l'origine nous échappe, que l'on retrouve dans chaque classe et qui peut être parfois plus qu'énigmatique comme dans cet exemple (*Zappe la guerre*) de la classe de l'enseignant A, où l'« *esgourdomètre* » devient « *une espèce de bombe* » :

Annexe 6 : Verb.A2

238	Maxine	je pense euh je je pense que euh je pense qu'après il va amener euh - un esgourdomètre c'est une espèce de bombe
-----	--------	--

Esgourde, esgourdir au sens dialectal d'« utiliser un gourdin » ? Puis par association : « frapper » dont le sème /violence/ sié au contexte de guerre ? On n'en saura rien car l'enseignant ne donne pas suite à l'intervention de son élève.

Dans la classe de l'enseignant B, la définition endolexicale de Marie porte sur *cortège brinquebalant* toujours dans *Zappe la guerre* :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

122	Ens.	hum hum d'accord Marie -- brinquebalant
123	Marie	c'est tout plein de blessés graves et de sang

Sa définition est fortement marquée par le contexte et peut-être même par le cotexte qui contient le sème /mort/ : « la liste des 288 hommes de Rézé tombés un peu partout sur et pour la France » (même si l'on peut supposer que l'élève ne connaisse pas l'expression « tombé pour la France ») et le sème /douleur/ à travers « *blessés graves* ».

Pour l'enseignant C, ce sera aussi à propos de *cortège brinquebalant*, à cette différence près qu'il s'agit d'une série de définitions endolexicales produites dans l'interdiscours. La première en 253 est semble-t-il davantage induite par le caractère sonore du mot *brinquebalant* (avec l'occlusive sonore [b] et l'occlusive aspirée [q]) et elle oriente la discussion (puisque les interactants vont expliquer l'origine supposée de ce bruit jusqu'en 259) jusqu'à ce qu'un autre élève en 261, apparemment toujours influencé par une paraphrase antérieure qui proposait le sens 'tout cassé' –, ajoute le sème /malaise/ où « *tout le monde est malade et tout* ». Ensuite en 263 la définition endolexicale est plus

problématique car elle ne semble ni influencée par le contenu de l'échange, ni par le signifiant :

Annexe 8 : Verb.C2

251	Ens.	le cortège brinquebalant qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire selon vous
252	él ?	brinquebalant
253	él ?	qui fait beaucoup de bruit
254	Ens.	qui fait beaucoup de bruit - pourquoi il fait beaucoup de bruit
255	él ?	parce que euh ils sont plusieurs
256	Ens.	parce qu'ils sont nombreux alors pourquoi pas - image de bruit il y a autre chose dans brinquebalant
257	él ?	euh parce que comme y a des gens blessés qui ont mal y a des cris
258	Ens.	alors ça rejoint l'image de bruit quoi tu penses à l'idée du bruit ouais est-ce que vous auriez quelque chose qui ferait un bruit qui ferait un bruit euh enfin qui serait un cortège - imaginons brinquebalant là actuellement qu'est-ce qu'on pourrait imaginer qu'on pourrait associer à ça - un cortège brinquebalant si je vous dis hein en arrivant à l'école j'ai vu un cortège brinquebalant qu'est-ce que j'ai bien pu voir parce que des soldats comme ça en fantômes je préfère pas en croiser à quoi ça pourrait être associé - oui Wassim
259	Wassim	un cortège qui n'écoute rien
260	Ens.	oui mais j'aurais pu voir quoi dans la rue concrètement j'aurais pu voir quoi - Mounir
261	Mounir	c'est qui euh un cortège tout cassé euh un perso - euh tout le monde est malade et tout
[quelques rires]		
262	Ens.	donc ça reviendrait un peu à ça - ouais
263	él ?	un cortège où y a que des soldats qui marchent au pas
264	Ens.	que des soldats des soldats qui marchent au pas je ne pense pas vraiment qu'ils marchent comme des soldats
265	él ?	euh qui marchent
266	Ens.	oui

267	él ?	un cortège de fous
268	Ens.	de fous donc tu as cette image là toi - bon brinquebalant on va associer on va le garder mais on verra ce qu'il y a derrière si on a une photo - est-ce que vous avez l'impression par exemple que l'image la photo plutôt qu'est prise en bas serait une image de cortège brinquebalant
[l'enseignant montre la photo du texte historique en bas de page]		
269	E(s).	<u>oui non oui oui</u>
270	Ens.	est-ce que celui-là serait un cortège brinquebalant et pourquoi
271	E(s).	<u>non</u>
272	Ens.	Myriam pourquoi
273	Myriam	oui ben parce que ben pour moi brinquebalant peut-être c'est ce qui représente les soldats qui sont en bas qui font des colonnes et qui marchent
274	Ens.	donc comme ça bien alignés l'un derrière l'autre et qui marchent au pas comme il faut - est-ce que certains ne pensent pas ne pensent pas comme Myriam - est-ce qu'il y en a qui pensent que ce cortège là n'est pas un cortège brinquebalant ou est-ce que tout le monde pense que c'est un cortège brinquebalant - tous ces soldats alignés les uns derrière les autres est-ce que vous pensez que les soldats qui sont sortis du monument aux morts là ils sont en train d'arriver dans la rue de Rézé ils sont comme ça
275	E(s).	<u>non</u>
276	Ens.	non ils ne sont pas comme ça - donc le cortège brinquebalant n'est pas tout à fait comme ça il va peut-être même être à l'opposé de celui-ci
277	él ?	peut-être qu'ils sont ils sont ils sont tout éparpillés ils marchent euh
278	Ens.	peut-être qu'ils marchent comme ils peuvent
279	él ?	voilà et euh
[l'enseignant revient en arrière et projette l'illustration représentant les soldats sortant du monument aux morts, page 6]		
280	Ens.	le cortège brinquebalant il est là
[réaction d'étonnement des élèves]		
281	E(s).	ah ah
282	Ens.	le cortège brinquebalant ils ont du mal ces gens-là à marcher comme on a vu tout à l'heure les soldats - voilà on continue

On retiendra ici que le sens se construit par *effet de contamination* de l'*endolexical* vers un sens co-construit. On pourrait dire même que c'est l'*endolexical* qui impulse la discussion de la communauté interprétative, d'où l'importance de ne pas occulter ces définitions personnelles et singulières.

Du point de vue de la théorie littéraire, les gloses fantasmatiques renvoient à la lecture participative, et même à la lecture « naïve » si décriée, mais dont nous faisons ici l'hypothèse qu'elle joue un rôle important comme problème didactique (voir section 4.3.2).

Du point de vue de la linguistique, elles peuvent être mises en relation avec la notion de modalisation à laquelle nous avons consacré un encart aux pages 131 et 132 dans la section 3.2.7.

Les phénomènes que nous cherchons à cerner relèvent à la fois de la modalité de type 3 (expression de valeurs, appréciation, et expression d'affects) selon A. Culioli et de la modalité de type 4 (jeu d'influence entre co-énonciateurs). Ces deux modalités qui dans certains types de discours sont supposées avoir été neutralisées (par exemple dans le discours de la science ou du droit) semble constitutives du littéraire comme pratique anthropologique, comme le soutient H.-R. Jauss dans le même article sur l'expérience esthétique :

« L'expérience esthétique est amputée de sa fonction sociale primaire précisément si la relation du public à l'œuvre d'art reste enfermée dans le cercle vicieux qui renvoie de l'expérience de l'œuvre à l'expérience de soi et inversement, et si elle ne s'ouvre pas sur cette expérience de l'autre qui s'accomplit depuis toujours, dans l'expérience artistique, au niveau de l'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire » (Jauss, 1978 : 147).

Dans l'extrait proposé ci-dessus, l'expression d'un ressenti subjectif est appelée (peut-être involontairement) par l'enseignant : « *selon vous* » en 251.

Ces gloses ne sont pas nombreuses dans notre corpus, on remarque qu'elles portent sur des UL rares. La signification d'un mot inconnue des élèves laisse la place à des effets de projection d'hypothèses de sens qui sont des indices de l'investissement et de l'appropriation personnels du texte, la production de *sens pour soi* que l'enseignant comme le chercheur ne peuvent écarter d'emblée comme illégitime ou parasitaire : a minima, ce

sont des marques d'engagement dans l'interaction, qui participent de la dynamique interprétative – quelquefois au corps défendant de l'enseignant.

D'autres gloses, plus nombreuses relèvent aussi de l'activité du sujet lecteur (voir notamment les sections 4.3.4.2 et 4.3.4.3.). Il s'agit des gloses qui se rapportent à l'activité fictionnalisante mise au jour par G. Langlade et son équipe dont nous avons parlé dans la section 4.3.5. Langlade et *alii.* distinguent plusieurs types de gloses qui se rapportent à l'activité fictionnalisante : les gloses fantasmatiques, les gloses imageantes et les gloses axiologiques. Ces mots de la réception se rapportent à notre questionnement à la croisée de la littérature et du vocabulaire car ils disent quelque chose de la projection du lecteur dans le texte.

9.5.2. Les gloses fictionnalisantes : axiologiques, fantasmatiques, imageantes

9.5.2.1 Les gloses axiologiques

Et puisqu'on parle de modalité, commençons par la plus évidente, celle que l'on trouve dans les gloses axiologiques qui disent quelque chose de l'investissement du sujet lecteur dans l'expression d'un jugement de valeur lorsque celui-ci porte sur une des dimensions de l'objet littéraire, en l'occurrence le personnage de fiction, à partir des choix lexicaux sélectionnés dans l'œuvre : «*cruelle*», «*méchante*» etc.

Dans notre corpus, ces gloses axiologiques ont porté sur le personnage stéréotypique de la marâtre, comme dans l'exemple suivant (corpus de l'enseignant C) déjà évoqué dans la section 3.2.7 dans lequel l'élève fait ressortir le sème afférent /violence physique/ de l'adjectif 'cruelle' par une relation d'implication, comme le dirait F. Rastier (1987/2009 : 116), car pour cet élève et dans le contexte, /cruauté/ implique /violence physique/. Cet agissement est inacceptable pour ce dernier qui argumente en se tournant vers les droits de l'enfant :

Annexe 5 : Verb.C1

190	Smaïn	cruelle parce que moi je crois que c'est que c'est - qu'elle - qu'elle a pas le droit de maltraiter les enfants
-----	-------	---

De même chez l'enseignant A, un élève exprime son point de vue qui, selon une formule benvenistienne bien connue, « est dans la langue » :

Annexe 3 : Verb.A1

214	Marie	elle essaie de s'échapper de la maison -- et euh - et euh la femme cruelle qui se comporte pas bien - vraiment -- la marâtre -- fin la dame qui l'a recueillie elle -- elle l'entend - donc elle court pour la rattraper et
-----	-------	---

La présence de l'adverbe «*vraiment*», marqueur de modalité, ramasse selon notre hypothèse (si l'on se reporte à la pause précédent cet adverbe, marquée d'un tiret) la formulation plausible suivante : « je le pense vraiment » et donc sous-tend une position morale réitérée par la présence de l'énoncé évaluatif «*se comporte pas bien*».

On retrouve aussi dans la séance de l'enseignant B portant sur *La Petite fille du livre* une réaction d'élève de ce type, mais il s'agit dans l'extrait que nous présentons d'une atténuation (par la double utilisation du connecteur «*mais*» et du marqueur de modalisation «*quand même*») paraphrasable en «certes la marâtre est méchante mais c'est dur ce qui lui arrive» :

Annexe 4 : Verb.B1

250	Jules	mais la femme euh elle est méchante mais quand même elle tombe dans une crevasse
-----	-------	--

D'un point de vue linguistique l'ensemble de ces gloses relève de l'expression de la modalité (*modus*). En se référant une fois encore à A. Culioli, on dirait que dans les exemples que nous avons proposés, les gloses axiologiques correspondent à la modalité de type 3, celle qui renvoie à l'appréciation ou à la modalité affective toutes deux centrées sur le jugement de l'élève énonciateur.

9.5.2.2. Les gloses fantasmatiques

D'autres gloses, que nous avons nommées voix indépendantes car elles prennent des voies de traverse par rapport à celles, plus routinières, autorisées par le texte (on parlerait en théorie littéraire de droits du texte) s'avèrent problématiques pour les enseignants (les vidéos montrent leur étonnement, leur évitement de ces interventions surprenantes, leur déstabilisation parfois). Nous avons déjà parlé dans la section 5.2.3 de ce «*moi ma belle-*

mère elle est gentille» qui montre que l'élève ne se situe pas dans une secondarisation (Bautier, 2005) du discours.

Elles renvoient également à l'expression de la modalité mais cette dernière n'est plus motivée par un point de vue, elle peut s'exprimer sous la forme assertive (une modalité de type 1 pour A. Culioli), comme dans les deux extraits suivants (corpus de l'enseignant A) :

Annexe 3 : Verb.A1

203	Julien	oui je pense qu'à la fin euh la petite fille
204	Ens.	chut Julien parle -- moi je sais pas
205	Julien	elle va sortir du livre

Et :

332	Julien	je sais pas je pense que euh la petite fille après elle va elle va partir il va y avoir une suite elle va partir elle va réaller dans les bois elle va voir encore une précipice
-----	--------	--

ou sous la forme d'une hypothèse (« *peut-être* ») qui est une modalité de type 2 pour A. Culioli :

330	Eliott	oui voilà mais [XXX] qu'elle a perdu ses parents et peut-être qu'elle les a jamais connu aussi
-----	--------	--

Ces trois gloses d'élèves nous semblent pouvoir être rapprochées de la rêverie (Lagoutte, *op.cit*) qu'autorise la lecture littéraire.

D'autres gloses fantasmatiques se manifestent en termes de points de subjectivations symboliques. Elles se retrouvent dans les trois classes observées. Il s'agit de celles qui, dans *La Petite fille du livre*, assimilent le personnage de l'écrivain à la mère de la petite fille comme suit :

Annexe 3 : Verb.A1

314	Mathilde	donc la femme écrivain c'est un peu sa mère comme c'est elle qui
-----	----------	--

		l'a fait
--	--	----------

Annexe 4 : Verb.B1

547	Lisa	c'est parce que elle va la petite fille elle va se réveiller comme sa mère
548	Ens.	hum ah elle va devenir comme la maman la petite fille elle va devenir comme sa maman
549	él. ?	c'est peut-être sa maman
550	Ens.	tu crois que ça serait sa maman - non

Annexe 5 : Verb.C1

499	Wassim	euh tous les deux les deux mères y tiennent un livre dans la main [l'élève compare deux albums de Nadja]
-----	--------	--

Nous avons déjà parlé de ce dernier exemple dans la section 5.2.2 lorsque nous mettons en relation les épisodes et figures de l'ajout avec les diverses manifestations de la lecture littéraire dans la *Discussion à Visée Littéraire* en disant que Wassim activait le sème /protection/ de l'UL *mère*. Dans le premier extrait Mathilde active, elle, celui d'/enfantement/. Si l'écrivain est reconnue comme la mère de la petite fille par certains sujets lecteurs c'est donc bien parce certains éléments épars dans l'œuvre et appartenant aux deux sémiotiques (illustration et texte) induisent cette interprétation symbolique. Remarquons cependant que l'enseignant débutant n'a pas retenu dans sa propre lecture cette symbolique de l'œuvre, pourtant prégnante, et prive ses élèves d'une interprétation plausible de l'œuvre.

On notera pour conclure une fois encore sur le fait que ces gloses se retrouvent dans les trois *Discussions à Visée Littéraire*, comme si elles s'imposaient à toute lecture de l'album. Ce qui tend à asseoir notre hypothèse selon laquelle on peut dégager, par l'analyse *a priori*, des « parcours mots » qui relèvent d'éléments saillants des textes.

9.5.2.3. Les gloses imageantes

Nous avons repris à notre compte ce que l'équipe toulousaine de G. Langlade a nommé l'activité imageante. Pour ces derniers, comme nous l'avons déjà dit, il s'agit d'une activité plus large qui correspond à ce que le lecteur retient de l'ensemble de sa lecture sous forme d'image tandis que pour nous, qui l'adaptions à notre objet, cette activité devient glose imageante, dans la mesure où le lecteur associe une image à un mot.

On rangera dans ces gloses imageantes des gloses sur le signifiant et des gloses sur le signifié. Celle qui ont trait au personnage de la marâtre relèvent des deux. Ainsi, le suffixe péjoratif *-âtre* couplé d'une sonorité amenée par l'occlusive sourde /t/ combinée à la consonne vibrante /R/ amène un élève (corpus de l'enseignant B) à dire :

Annexe 4 : Verb.B1

156	Jules	ça fait sorcière
-----	-------	------------------

La construction syntaxique utilisée : pronom démonstratif neutre 'ça' (inanimé abstrait) + 'faire' donne au verbe le signifié global de /avoir l'air de / ou /donner l'impression de/ et introduit une relation avec la lexie *marâtre* précédemment énoncée. L'élève projette alors à partir du signifiant un «nuage de sèmes» qui peuvent être les suivants : /méchanceté/ + /laideur/ + /perfidie/.

Ailleurs, il nous semble que l'image produite chez les élèves l'est davantage à partir du signifié. Les marâtres sont pour certains des « *vieilles dames* » :

Annexe 4 : Verb.B1

172	él. ?	ou des vieilles dames [...]
-----	-------	-----------------------------

quand d'autres y voient (à partir de l'illustration de l'album) le sombre « *yéti* », cette créature anthropomorphe vivant dans les forêts et issue de l'imaginaire collectif. Jules actualise sans doute ici le sème afférent /monstruosité/ :

398	E(s) et él. ? <u>on dirait un homme</u> ouais on dirait un homme
-----	------------------	---

399	Ens.	alors fin- oui
400	Jules	un yéti
401	Ens.	on dirait un
402	Jules	un yéti
403	Ens.	un yéti

Dans *Zappe la guerre* (enseignant C), la glose imageante porte sur les soldats sortant du monument aux morts qui évoque pour une élève l'image du «zombie» :

Annexe 8 : Verb.C2

79	Chahinez	on dirait un zombie
----	----------	---------------------

L'association entre l'image (celle de l'illustration) et l'image (la projection de l'élève) se syncrétise pourrait-on dire dans le mot de la réception. Dans ces trois éléments qui font signe, on retrouve la présence de sèmes communs /inanimé/, /mort/ et /sang/ + /vie/ et /animé/ + /étrange/.

Toutes les gloses dont nous venons de parler peuvent surgir sans prévenir comme ces figures de l'ajout qui, voix indépendantes, peuvent parfois déstabiliser l'enseignant et relever de la *subjectivité accidentelle* ou être davantage prévisibles, comme ces gloses impulsées par la *subjectivité nécessaire* (Jouve, *op. cit*) de l'œuvre qui sont des « passages obligés », à l'instar de l'UL *marâtre* qui est lui-même un mot de la réception.

9.6 CONCLUSION

Dans ce chapitre 9 nous avons essayé de montrer que la réalité de ce qui se passe dans les épisodes est bien plus complexe que ce que les enseignants l'avaient imaginé lorsque, au tout début de notre recherche, ils pensaient que le travail sur le vocabulaire en littérature portait essentiellement sur des conduites de définition et sur le sens en langue.

Nous avons pu montrer que le travail sur le sens se déployait certes en *sens en langue* (gloses sur la signification, relevant d'une *intentio auctoris* renvoyant au dictionnaire), mais aussi en *sens en emploi* (gloses sur le sens) correspondant aux sens

textuel et contextuel, puis en sens en association (cf. section 3.2.1.2.) et en *sens pour soi* (gloses fantasmatiques, imageantes) et qu'il se construisait dans des conduites variées (définir, expliquer, désigner, auto-désigner, paraphraser, reformuler).

CHAPITRE 10 : DIMENSION DIDACTIQUE DE LA QUESTION : GESTES PROFESSIONNELS DANS LA RÉGULATION DE LA GLOSE À THÈME LEXICAL

10.1 INTRODUCTION

Dans cette partie, nous replaçons notre travail d'analyse du point de vue du caractère *didactique* des situations observées. Nous entendons par didactique, modestement, ce qui fait que ces dernières sont caractérisées prioritairement par le fait qu'elles visent des apprentissages. Cette dimension, nous l'avons déclaré dans l'introduction, est à l'horizon d'application de notre travail : la formation des enseignants en matière d'enseignement du lexique en contexte littéraire.

Mais comme nous avons pu le dire précédemment, il n'est pas question de se focaliser exclusivement sur le travail langagier de l'enseignant (même si c'est la fenêtre par laquelle nous entrons). Tout en pointant notre laser analytique sur [son] *outil de travail principal* [c'est l'auteur qui souligne] » (Chabanne, 2008b : 22 ; Canelas-Trévisi et al., 2009), « médiateur [...] des interactions maître/élèves lors des apprentissages [...] » (Bucheton et alii, 2004), nous allons regarder son implication langagière dans l'action conjointe par rapport à la glose à thème lexical, en ayant à l'esprit ici deux aspects qui nous semble fondamentaux :

- Le langage est une forme d'existence du savoir en jeu (le « texte du savoir », Chevallard, 1992, chap. VI) ;
- Le langage est un organisateur didactique⁴⁷.

Notre intention est de mettre au jour, par delà les variations individuelles des maîtres, certaines compétences professionnelles spécifiques liées à la gestion des gloses dans la classe de littérature. Nous entrons donc ici par les gestes professionnels déjà définis dans la section 7.2. qui constituent un horizon pour notre travail mais n'en sont pas l'objectif premier.

⁴⁷ Il est aussi une porte d'accès à la boîte noire de l'activité enseignante comme nous l'avons traité dans la troisième partie ou encore un médiateur social, pédagogique mais ce n'est pas notre entrée d'analyse.

Nous allons donc voir à présent le lien entre notre objet et les formes de pilotage, (pointer une UL pour lancer un épisode, ou fermer la parenthèse), les formes de tissage (apprendre aux élèves à « faire des liens » sémantiques, intertextuels, avec le dictionnaire ou l'encyclopédie), les formes d'étayage (l'enseignant apprend à apprendre) et le geste d'atmosphère (l'enseignant instaure une relation qui permet d'apprendre, il écoute, reçoit, s'ouvre aux interprétations de ses élèves et cherche à leur donner du sens).

L'ambition de cette partie est de poursuivre le projet d'une analyse située du langage du travail : pour nous, il y a un lien étroit entre les formes langagières du travail sur le lexique et le contexte spécifique de travail des élèves et de l'enseignant. Une analyse *didactique* de l'interaction verbale nous semble le prolongement naturel de son analyse linguistique et littéraire.

10.2 LES FORMES DE PILOTAGE

Rappelons que nous empruntons la notion au modèle de D. Bucheton, qui définit le pilotage comme la gestion des « diverses contraintes pratiques spatiales et temporelles de la situation : avancée de la leçon, déplacements, gestion [matérielle] » (cf. section 7.2).

Dans le cadre de notre problématique, les formes de pilotage sont liées à la relance, à la coupure ou à l'accélération d'un épisode portant sur une UL discutée. Nous avons identifié deux gestes de pilotage : le premier celui d'ouvrir un épisode (l'*amorçage* dirait Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008b) pour expliquer une UL (en contexte ou hors contexte), la mettre en débat ou lever une ambiguïté contextuelle ; le second pour le clore un épisode, soit parce que la discussion a résolu un problème d'ordre lexical, soit pour contourner une difficulté.

10.2.1. Pointer une UL pour lancer un épisode

Dans notre corpus, ce geste, retrouvé chez les trois enseignants peut correspondre à des intentions différentes. Celle de vérifier par exemple la compréhension, en demandant (enseignant A) de « *quel* » livre on parle à un moment donné de la lecture de l'album *La Petite fille du livre* pour mettre en débat un élément problématique de l'énonciation par une question directe qui va provoquer une discussion entre pairs :

Annexe 3 : Verb.A1

122	Marie	dans le livre
123	Ens.	dans le livre dans quel livre

Le pilotage peut aussi correspondre à la volonté de rendre explicite un jeu de mots comme ici à propos de l'expression (*ne plus avoir toute sa tête*) où l'enseignant C s'appuie sur une réaction d'élève pour lancer un épisode en l'invitant à s'exprimer sur sa réaction au tour de parole 285, et en profiter ensuite (voir section sur l'étayage 10.3.3.) pour orienter l'interprétation du texte :

Annexe 8 : Verb.C2

285	Ens.	<i>ch'sais pas bien lire mon lieutenant - la mémoire - faut pas m'en vouloir j'ai plus toute ma tête</i> - oui Smaïn qu'est-ce qui t'a fait sourire je t'ai entendu sourire
286	Smaïn	euh ben parce qui z'ont pas de tête

ou tout simplement de demander la signification d'une UL hors contexte :

Annexe 3 : Verb.A1

83	Ens.	qu'est-ce que c'est une marâtre
----	------	---------------------------------

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

205	Ens.	<i>Zappe la guerre</i> - alors qu'est-ce que ça veut dire zapper
-----	------	--

Annexe 8 : Verb.C2

480	Ens.	qu'est-ce que c'est un périscope
-----	------	----------------------------------

et :

396	Ens.	<i>la petite - épuisée arrivait à l'orée du bois</i> - c'est quoi l'orée du bois
-----	------	--

ou un sens en contexte :

Annexe 6 : Verb.A2

124	Ens.	si ça valait la peine de faire la guerre alors ça veut dire quoi ça si ça valait la peine - Marianne
-----	------	--

Annexe 7 (séance 1) : Verb.B2

Enseignant B (à propos des éléments de l'univers citadin moderne non connu des soldats) :

259	Ens.	[...] donc il faut trouver dans le livre les informations qui vous montrent qu'ils ne savent pas ce que c'est [...]
-----	------	---

et :

278	Ens.	alors ce serait quoi
-----	------	----------------------

ou encore :

450	Ens.	alors c'est une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre qu'est-ce que c'est à votre avis
-----	------	---

Annexe 8 : Verb.C2

531	Ens.	d'accord tout à fait complètement détruit et puis qu'est-ce qui y a d'autre - <i>des corps vidés de vie</i> qu'est-ce que ça veut dire des corps vidés de vie
-----	------	---

ou encore :

251	Ens.	le cortège brinquebalant qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire selon vous
-----	------	---

Nous classons aussi dans ce type de geste, les gestes où le maître ne se focalise pas de sa propre initiative sur une UL problématique du texte à lire mais où, comme dans un méta-pointage, il décide de considérer comme important d'ouvrir un épisode à partir d'une proposition d'élève énoncée en aparté et restée inaperçue. Ici l'enseignant A rebondit sur

une difficulté d'élève et la remet sur le devant de la scène interdiscursive pour la soumettre à discussion. C'est à propos de la métaphore *orphelins de leurs godillots* :

Annexe 6 : Verb.A2

16	Ens.	y a plus de quoi - alors votre copain Anthony se pose une question sur euh il ne sait pas ce qu'ils vont vérifier et il me demande - y a quelque chose qui le gêne donc je vais lire ce qui le gêne - je relis la phrase Anthony hein - <i>de l'un était parti la moitié du village du visage à l'autre manquait une main ou un œil ses jambes presque emportées et toute cette boue séchée en plaques et toute cette poussière autour des molletières des pieds nus rétrécis par la terreur orphelins de leurs godillots</i> - donc Anthony il arrive pas à comprendre euh orphelins de leurs godillots - est-ce que quelqu'un peut me l'expliquer est-ce que quelqu'un le comprend ou est-ce que c'est incompréhensible pour tout le monde - qu'est-ce qu'on comprend dans orphelins de leurs godillots
----	------	---

Cette métaphore a été identifiée par l'enseignant comme source de problème de compréhension (il sait l'album « difficile » selon ses propres termes relevés en 13 dans l'entretien en autoconfrontation) et il profite qu'un élève lui montre son incompréhension pour rebondir et pour mettre en discussion la métaphore avec l'ensemble de la classe. Ici le pilotage pourrait aussi être associé à « un art du tempo » (Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008b : 11) ; voir aussi ce que dit A. Jorro du *kairos* : « le sens du moment opportun marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre » (2002 : 81), dans la mesure où le pilotage du maître lui permet d'aborder plus rapidement une UL problématique et de faire que le débat avance. La question professionnelle est la suivante : selon quelle logique doit-il décider d'ouvrir, de prolonger ou de clore un épisode ? Comment identifie-t-il des priorités ? Dans quelle mesure un modèle des épisodes métalexicaux combiné à une analyse a priori des priorités lexicales dans un texte serait de nature à éclairer ses choix ?

Nous venons de voir que le pilotage, geste professionnel clé de la conduite du groupe, intervient dans notre objet au niveau du lancement des épisodes mais il intervient également quand il s'agit d'y mettre un terme.

10.2.2. Fermer la parenthèse métalexicale

Clôturer un épisode peut aussi répondre à des intentions différentes comme nous l'avons dit en introduction de cette section.

La plus naturelle, pourrait-on dire, correspond au moment où le maître estime que l'explication sur une UL, ou sa mise en débat, est suffisante, satisfaisante. Après avoir relancé ses élèves à plusieurs reprises en leur demandant des précisions (« *c'est quelle signification* » « *c'est tout ce que tu as comme définition* », « *il y a deux autres significations de zapper* » « *c'est-à-dire* », « *pourquoi* » etc. entre les tours de parole 205 et 274) l'enseignant B terminera la discussion sur *zapper* en acquiesçant (« *très bien* ») et en utilisant un « *finalement* » conclusif qui signale la fin de la discussion sur cette UL avant de relancer la discussion sur *devoir de mémoire* :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

275	Ens.	souvenir - très bien - et donc finalement l'instituteur fait en sorte justement de transmettre ce qu'il sait pour que ce ne soit pas oublié et en espérant justement pouvoir faire en sorte que les guerres s'arrêtent hein - et donc là depuis peu - depuis une quinzaine d'années dans certains pays y a ce qu'on appelle le devoir de mémoire - à votre avis qu'est-ce que c'est - qu'est-ce que ça peut être le devoir de mémoire
-----	------	---

Les deux autres enseignants utilisent aussi ce geste de pilotage quand ils estiment que ce qui a été dit à propos d'une UL peut être approuvé (« *ah oui* », « *ils sont bien* » pour l'exemple suivant et « *ok* », « *d'accord* » pour l'exemple d'après) comme ici avec cette intervention de l'enseignant A à propos de *gueules cassées* :

Annexe 6 : Verb.A2

184	Ens.	ah oui eux ils sont bien mutilés ils sont bien abimés hein les bras la poitrine ils sont morts tout-à-fait et on le voit bien sur les
-----	------	---

		images ils sont très rouges
--	--	-----------------------------

même s'ils annoncent comme l'enseignant C (à propos de *périscope*) qu'il sera nécessaire de revenir sur une partie de la discussion (l'aspect morphosémantique du regroupement d'UL *périscope, télescope, microscope, magnétoscope*) :

Annexe 8 : Verb.C2

498	Ens.	ok à découper sa vision - d'accord - à revoir en tout cas ça sert à voir pour le périscope le télescope le microscope bon on pourrait tout simplement aller aussi vers le magnétoscope même si c'est un peu vieux maintenant mais ça existe quand-même - - alors je continue
-----	------	--

La fermeture peut être due au fait qu'un problème rencontré à propos d'une UL n'a pas été résolu et être, comme le démontre ce « *bon on verra - on continue* » de l'enseignant C, associée à la contrainte de devoir continuer à avancer :

Annexe 5 : Verb.C1

79	Ens	la petite fille elle a voulu s'échapper - c'est ça - <i>absolument</i> - peut-être mais le <i>absolument</i> parle plutôt de la méchante femme qui l'envoie dans la forêt parce qu'elle en a <i>ab-so-lu-ment</i> besoin bon on verra - on continue <i>elle se perdit bientôt car il faisait très sombre - elle se coucha au pied d'un arbre pour essayer de dormir - terrifiée par les bruits inquiétants de la forêt dans la nuit</i> -- alors qu'est-ce qu'on peut dire
----	-----	--

Clore un épisode peut aussi correspondre à la volonté d'institutionnaliser un savoir comme dans cet extrait issu du même corpus de l'enseignant C :

223	Ens.	alors on pourrait dire comme Adem tout à l'heure que la forêt a joué son rôle alors - puisque si tu me dis que c'est la forêt qui l'a sauvée c'est que la forêt avait un rôle un peu comme un personnage de l'histoire - oui Myriam
-----	------	---

Dans ce tour de parole, l'enseignant mêle trois gestes : le pilotage (clôture de l'épisode sur *forêt*), le tissage que nous allons voir dans la section suivante (« *alors on pourrait dire comme Adem* ») et l'étagage qui consiste à accompagner les élèves dans leur apprentissage. Ailleurs, la clôture de l'épisode comprend une conclusion (« *donc* ») et un étagage (« *il n'est pas il n'a pas que le sens...* ») :

Annexe 8 : Verb.C2

223	Ens.	donc le mot orphelin il n'est pas il n'a pas que le sens d'enfants privés de parents orphelins donc privés de quelque chose donc privés de leurs chaussures hein ils sont ils sont pas en super état nos soldats donc y en a certains qui n'ont plus leurs godillots aux pieds - oui
-----	------	--

La clôture peut ainsi ne pas être une simple fermeture mais un enchâssement de gestes (pour reprendre la terminologie de D. Bucheton).

10.3 LES FORMES DE TISSAGE

Pour D. Bucheton et O. Dezutter, le tissage est une préoccupation centrale : « Cette forme d'étagage spécifique cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé [elle joue] un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, de raccrocher à ce qui se dit, se fait [de] les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon [...] » (Bucheton, Dezutter, 2008b : 42-43). Le tissage est une « construction guidée » qui permet à l'enseignant de construire un ensemble de « cohérences » (Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, *ibid.* : 27) qui pour ce qui concerne notre objet, portent le lien entre les UL du texte à lire et le discours des élèves, entre certaines UL entre elles, entre les UL et l'intertexte et entre les UL et l'illustration.

10.3.1. Tissage avec les discours des élèves

Dans notre corpus, on rencontre des tissages qui prennent appui sur les propos formulés par les élèves. Ils sont dans l'ensemble utilisés pour opérer des synthèses et pour s'assurer de la compréhension de tous, soit de manière intermédiaire, comme le fait ici l'enseignant

C, lorsqu'il réutilise un mot de la réception de ses élèves : « *fantômes* » pour bien spécifier le genre « récit fantastique » :

Annexe 8 : Verb.C2

150	Ens.	[...] on a des soldats de 1914-1918 qui ont l'air quand-même mal en point - certains ont dit ceux qui sortent de la statue comme des fantômes [...]
-----	------	---

Soit avant de clore un épisode, comme ici pour l'enseignant A en 134 :

Annexe 6 : Verb.A2

134	Ens.	alors je reprends ce que dit Maxine tu entends Lina Lisa si ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre est-ce que ça en voudrait la peine d'avoir fait la guerre et Maxine dit ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre si y a plus la guerre après
-----	------	---

avant de dire en 136 :

136	Ens.	s'il n'y a plus de guerre quand ils sortent du monument aux morts alors ils auront combattu pour la paix
-----	------	--

Mais parfois le tissage sert à poser des jalons sémantiques (ici, zapper = changer de chaîne). L'enseignant C, encore lui, s'appuie une nouvelle fois sur les propos qui ont été tenus par ses élèves : « *ça revient à ce qui avait été évoqué* », en les reformulant :

Annexe 8 : Verb.C2

565	Ens.	ah zappe la guerre hein ça ça revient à ce qui avait été évoqué par certains sur zappe la guerre - il avait la télécommande dans la main le monsieur et il regarde de la guerre à la télé en tout cas des gens qu'ont l'air un peu mal en point [...]
-----	------	---

On relève également chez les enseignants observés des reformulations qui contiennent les deux visées (récapitulative et explicative) qui associent tissage et rappel,

comme dans l'exemple suivant pour « *monument aux morts* » (enseignant C, même corpus) :

151	Adel	c'est un monument aux morts
152	Ens.	euh oui
153	Adel	c'est un monument aux morts
154	Ens.	d'accord - la statue dont on parlait tout à l'heure est un monument aux morts qui sert comme ont dit certains à rendre hommage aux soldats décédés - ça confirme un peu ce qu'on a pu dire [...]

Le sens se construit donc par enchaînement sur la réception vs tissage par enchaînement sur un mot du texte. Il se matérialise dans l'entrecroisement de deux paroles, comme dans une sorte de tissage de deux fils langagiers, pour ne faire ensuite qu'un. Ici, c'est un mot de la réception (« *mère* ») qui est thématiqué. Ailleurs, l'échange porte sur le genre :

Annexe 3 : Verb.A1

169	Ens.	ça nous fait penser aux contes que vous connaissez de Charles Perrault et les autres - et à l'intérieur Marie dit que la petite fille qui est dans le livre qui est en train d'écrire l'écrivain qui là-dedans la dame
-----	------	--

Chez cet enseignant A, ce geste de métier, geste de reprise de la parole de l'élève par entrecroisement de la parole de l'adulte avec la sienne est fréquent, alors qu'il est moins exploité par l'enseignant B entrant dans le métier (EEM). Celui-ci utilise le tissage en début de séance dans des demandes de rappel de ce qui a été fait précédemment ou dans des moments où il oriente la discussion comme ici où il revient sur son opposition réalité/fiction posée en début de séance :

Annexe 4 : Verb.B1

82	Ens.	d'accord - alors et juste cette histoire - donc alors on a dit donc que dans cette histoire - à certains moments on est pas sûr que se soit la réalité ou la fiction - alors tous ces éléments là qu'on a de fiction - ça vous ferait penser à quel type d'histoire - quel genre -- que vous
----	------	--

		connaissez
--	--	------------

mais il ne se sert pas de ce geste pour tisser des liens avec le discours des élèves.

L'enseignant C, expérimenté lui aussi, use également très régulièrement de cette stratégie discursive comme une nouvelle fois dans l'exemple suivant, où la récapitulation est repérable dans l'énoncé « *comme a dit Myriam* » :

Annexe 8 : Verb.C2

360	Ens.	une personne cul-de-jatte c'est une personne qui n'a plus l'autre partie de son corps comme a dit Myriam - cul-de-jatte elle n'a plus que le haut elle n'a plus ses jambes - d'accord - donc elle a perdu ses deux jambes et c'est pour ça qu'il est donc au ras du sol Brosseaud parce qu'il est cul-de-jatte d'où l'expression enfin l'expression le vocabulaire utilisé pour dire ça
-----	------	---

ou dans (« *comme on l'a dit - vu tout à l'heure* ») :

282	Ens.	le cortège brinquebalant ils ont du mal ces gens-là à marcher comme on l'a dit - vu tout à l'heure les soldats - voilà on continue
-----	------	--

ou encore dans « *Sam dit c'est bizarre ces animaux qui arrivent* » qui permet à l'enseignant d'ouvrir le champ interprétatif à partir cette fois d'un mot de la réception d'un élève, « *bizarre* » :

Annexe 5 : Verb.C1

344	Ens.	donc si je résume bien il y a une deuxième proposition - ce ne sont - ce n'est que son rêve elle est en train de rêver - mais autre solution - Sam dit c'est bizarre ces animaux qui arrivent - donc peut-être que c'est une histoire vraie qui se passe pendant qu'elle raconte mais autre proposition la femme écrivain est en train de rêver ce qui se passerait dans son histoire
-----	------	---

mais il est moins mis en valeur que chez l'enseignant A qui, lui, hausse le ton à chaque fois qu'il y a recours.

10.3.2. Tissage sémantique

Nous parlons de tissage sémantique car il relie plusieurs UL entre elles. Ce type de tissage peut être de l'ordre du retour en arrière (vers l'amont) ou être conjointement vers l'amont et vers l'aval.

10.3.2.1 Vers l'amont

Un premier type de tissage sémantique donc, est le tissage vers l'amont : le plus fréquent dans notre corpus dont nous donnons ici quelques exemples. Dans le premier, l'enseignant C prend appui sur deux mots de la réception d'un élève mais pour les intégrer dans le trajet sémantique suivant : *zombie* > *fantôme* > *fantastique* dont le sème commun est /étrange/ :

Annexe 8 : Verb.C2

376	Ens.	mais là y sont comme l'a dit tout à l'heure Chahinez des zombies fantômes y sortent pour venir voir ce qui s'passe - c'est une histoire hein - fantastique hein
-----	------	---

Un deuxième exemple concernent le tissage entre les UL *cortège brinquebalant* discuté en amont et *course désarticulée* toujours chez le même enseignant dans la même séance :

707	Ens.	d'accord - donc ils doivent courir un peu en bougeant un peu dans tous les sens ça revient à c'qu'on a dit tout à l'heure ça revient à l'image qu'on a dit tout à l'heure à c'qu'on a dit tout à l'heure sur le cortège hein le cortège brinquebalant les difficultés à marcher ça revient un peu à ça [...]
-----	------	--

Ici encore le tissage consiste dans le rapprochement de deux UL autour d'un sème afférent (section 3.2.8.) commun, celui de /oscillation désorganisée/.

10.3.2.2. Vers l'amont et l'aval

Vient enfin un tissage sémantique mixte (un seul relevé dans notre corpus) : le tissage programmatif (sous forme d'annonce : « *on pourrait regarder* ») et rétroactif (« *et si cruelle tu l'as dit tout à l'heure c'est peut-être aussi parce que quelques images - on nous a dit...* »). Il participe dans le cas présenté à la construction du champ lexical (voir section 5.1.2) de la « peur » (horrible/cruel) et se rapporte à la glose sur les *realia* qui met en valeur la cruauté du personnage :

Annexe 5 : Verb.C1

194	Ens.	<i>horrible</i> - on pourrait regarder -- on le fera plus tard mais - les adjectifs qui sont utilisés - avec cette dame qui s'occupe d'elle - cette fois elle est <i>horrible</i> -- et si cruelle tu l'as dit tout à l'heure c'est peut-être aussi parce que quelques images auparavant - on nous a dit que la femme <i>cruelle</i> avait fait différentes choses donc c'est pas pour rien qu'on sait qu'elle est <i>cruelle</i> -- oui Sam
-----	------	--

10.3.3. Tissage intertextuel

On peut observer également des tissages qui résultent de la mise en réseau (tissage intertextuel, relevant du sens en association). Ici, ce geste se réalise à partir de l'UL *mère* qui est un mot issu de la réception d'un élève qui identifie la femme écrivain dans *La Petite fille du livre* :

Annexe 5 : Verb.C1

508	Ens.	parce que le rôle de la femme écrivain là c'est de faire le rôle de la maman comme on a vu dans les autres histoires - d'accord alors revenons au livre - qu'est-ce que tu voulais nous dire
-----	------	--

Ailleurs, dans la même séance, le tissage intertextuel (réseau sur l'auteur Nadja) peut se réaliser dans une mise en scène iconique puisque, par le moyen du vidéoprojecteur, l'enseignant C réunit deux images, une de l'album *Violette* et l'autre de *La Petite fille du livre* :

112	Ens.	d'accord alors j'avais mis puisque j'avais préparé un peu mais euh - puisque qu'on en avait parlé -- les deux histoires que l'on avait euh
-----	------	--

Et ce montage conduit les élèves à s'exprimer sur les ressemblances : « *elles sont toutes les deux dans la forêt* » dira une élève, « *apeurées* » et « *blotties* » (mots apportés par le maître) contre l'arbre, dans une attitude prostrée qui participe à la peur engendrée par le *locus terribilis*.

Les exemples ne sont pas très nombreux dans notre corpus mais ils peuvent donner des indications relatives à ce sur quoi peut porter le tissage en classe de littérature et outiller un agir spécifique du maître y gérant les gloses à thème lexical.

10.3.4. Tissage intratextuel intersémiotique

Commençons par le tissage intersémiotique. L'enseignant B, l'utilise souvent dans la *Discussion à Visée Littéraire* pour mettre en lien entre le vocabulaire de l'oeuvre et l'image (« *si on regarde les illustrations maintenant* ») qu'il sélectionne (« *je vais vous en montrer deux en particulier alors celle-ci* »). Après avoir classé la collocation « *la forêt sombre* » et l'UL « *battue* » respectivement dans la colonne « peur » et dans la colonne « drame » du tableau que les élèves devaient compléter, celui-ci les oriente vers la sémiotique de l'image qu'il présente comme la suite logique de ce qui est décrit dans le texte :

Annexe 4 : Verb.B1

298	Ens.	[...] alors si on regarde les illustrations maintenant - alors je passe je vous en montre une par exemple - je vais vous en montrer deux en particulier alors celle-ci - vous vous l'avez hein - alors c'est un jour la cruelle femme envoya l'enfant dans la forêt - alors pourquoi on peut penser que ça donne au décor un air inquiétant --- je vous montre celle-ci
-----	------	---

10.3.5. Tissage avec le dictionnaire

Le dictionnaire est un outil qui sert le geste professionnel du tissage. Il est utilisé dans notre corpus par deux maîtres sur trois (seul l'enseignant A n'y a pas recours). Il est intéressant de noter que ce tissage outillé peut intervenir soit pour vérifier une hypothèse morphosémantique comme dans cet extrait de corpus de l'enseignant C :

Annexe 5 : Verb.C1

548	Ens.	d'accord ça sert à mesurer et y a mètre donc ça servira peut-être à mesurer on va voir - dès le début je n'pense pas qu'on le connaisse ce mot hein c'est un mot qu'on utilise pas trop - alors qui est-ce qui est par là-bas - tiens Adem tu empruntes le dictionnaire pendant qu'on avance un peu tu regardes ce que ça veut dire - est-ce que dans le dictionnaire y a pas un mot qui pourrait ressembler à ça et est-ce qu'avec le sens de la phrase on pourrait imaginer ce que ça peut être - l'esgourdomètre - a quoi ça peut bien servir l'esgourdomètre - il nous dit ça fonctionne entre les sacs et les boisages des tranchées donc ça fonctionne dans la tranchée - ça ne va pas se laisser impressionner par une vitre
-----	------	---

ou compléter des propositions définitives d'élèves (enseignant B) :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

212	Oscar	zapper la guerre euh enfin c'est changer d'époque
213	Ens.	changer d'époque - alors vous allez - Oscar tu prends un dictionnaire Killian tu prends un dictionnaire Fany tu prends un dictionnaire et cherchez le mot zapper --- Oscar ils sont là sur la table - c'est bon

10.3.6. Tissage avec l'encyclopédie

Nous avons relevé un autre type de tissage qui consiste à la mobilisation par le maître d'un savoir de type encyclopédique (définitions hyperspécifiques) pour expliquer aux élèves :

Annexe 8 : Verb.C2

320	Ens.	d'accord - ce sont des masques qu'ils mettaient contre des bombes un peu toxiques avec des gaz qui pouvaient les tuer - d'accord euh - [...]
-----	------	--

Annexe 6 : Verb.A2

86	Ens.	ça s'appelle un monument aux morts mais ils ne sont pas enterrés là-dessous vous le verrez euh en histoire ça - donc ils sortent du monument aux morts on est dans quel genre de texte - mademoiselle euh Alexandra vous rêvez - on est dans quel texte là c'est courant de voir dans un texte de littérature des gens qui sortent de monuments aux morts
----	------	---

suit d'un autre qui mêle correction et visée explicative (enseignant C) sans concerner de près la séance de lecture littéraire mais concernant la partie documentaire contenue dans *Zappe la guerre* :

Annexe 8 : Verb.C2

175	Ens.	des cimetières non c'est pas des cimetières mais de votre place vous voyez pas il y a écrit <i>au début du 20^{ème} siècle</i> euh enfin je ne peux pas lire moi non plus je fais arrêt sur image <i>au début du 20^{ème} siècle les grands pays industriels menacent la paix la course aux armements crée des situations dangereuses - l'Europe ressemble à un baril de poudre prêt à exploser à tout instant</i> - en fait ce sont des entrepôts où il y a des missiles des bombes qui sont stockés hein [...]
-----	------	--

On peut conclure cette section en dégageant une hypothèse : ce qui est en jeu est aussi un apprentissage technique : montrer comment la lecture devient *méthodique* en s'imposant un *travail de mise en relation systématique* qui obéit à des règles précises et à un principe d'établissement de la preuve : relations à l'intérieur du vocabulaire du texte, à l'intérieur d'un réseau de textes, étendu à des images éventuellement ; relations à l'intérieur du lexique (référence au sens en langue). Ce qui semble toutefois spécifique de la dimension littéraire de l'activité métalexical, c'est peut-être la place donnée au tissage entre les *sens pour soi*, soit les propositions interprétatives avancées par les élèves, y compris celles qui sont les plus aventureuses.

10.4 LES FORMES D'ÉTAYAGE

Rappelons que l'étayage concerne l'ensemble des interventions liées aux apprentissages proprement dits, et donc en lien avec les *contenus enseignés et appris*, le « savoir » au sens large que nous avons défini en 6.2.1. Peut-on identifier des formes d'étayage remarquables dans nos épisodes métalexicaux, apparaissant comme des difficultés professionnelles mais aussi comme les clefs d'un savoir faire propre à ce qui s'y joue ?

10.4.1. Étayage en langue hors contexte et en contexte

Ce type d'étayage correspond à un savoir sémantique que le maître apporte à ses élèves parce qu'il s'aperçoit d'une difficulté de compréhension ou veut la prévenir ; il faut noter la difficulté que représente son *intégration* dans l'intervention. La problématique professionnelle est la suivante : résoudre un problème lexical consiste-t-il simplement à « donner le sens du mot », comme on se le représente spontanément ? Ou encore, comment les enseignants apportent-ils le sens en langue ? Est-ce toujours un geste simple ?

Dans l'exemple suivant, l'étayage passe par la définition (définition paraphrastique basée sur la synonymie) donnée par le maître de l'UL *trépassé* et de l'expression « être sur le qui-vive » :

Annexe 8 : Verb.C2

342	Ens.	non pas tout à fait ça ça serait trépassé - trépassé c'est là qu'il meurt - qu'est-ce qui lui arrive à ce Brosseaud le 18 septembre 1916
-----	------	--

et :

632	Ens.	d'accord ils surveillent ils sont prêts à réagir être sur le qui-vive hein c'est être prêt à réagir s'il se passe quelque chose [...]
-----	------	---

L'étayage peut aussi intervenir pour neutraliser la polysémie d'une UL, en l'occurrence de l'UL « *histoire* » de manière à bien distinguer deux champs disciplinaires qui n'ont pas la même visée :

Annexe 8 : Verb.C2

371	Ens.	[...] l'histoire mais l'histoire la la matière histoire hein l'histoire qui s'est déroulée en vrai - pas l'histoire que l'on raconte - avec un petit commentaire chaque fois donc une vraie photo prise et puis des commentaires correspondant à ce qui s'est passé historiquement - pas dans notre histoire à nous - donc l'illustration
-----	------	---

ou, au contraire, pour pointer la polysémie (enseignant C) de l'expression « ne plus avoir toute sa tête » quand elle intervient dans le contexte de guerre de *Zappe la guerre* :

Annexe 8 : Verb.C2

289	Ens.	chut chut - y a une petite astuce là de l'auteur
-----	------	--

et peu après :

293	Ens.	hum - est-ce qui joue pas sur deux expressions
-----	------	--

Le même enseignant recourt une nouvelle fois dans la même séance à un étayage, basé cette fois-ci sur l'exemplification, pour permettre à ses élèves de comprendre le *sens en emploi* de ce « *cortège brinquebalant* » :

249	Ens.	c'est leurs blessures qui fait qu'il leur est difficile sûrement de tenir le garde-à-vous comme ça leur était demandé [...]
-----	------	---

Nous terminerons cette section par la mise en évidence d'un phénomène discursif qui croise tissage et étayage. Nous le classons plutôt dans l'étayage car le maître orchestre deux paroles pour n'en faire plus qu'une : la sienne dont la visée est ici d'aider à comprendre la symbolique de *La Petite fille du livre*. Cet agir langagier nous semble en effet fonctionner comme un révélateur en puissance de la coactivité en tant qu'elle est un travail à plusieurs voix. Dans l'extrait suivant, deux voix s'imbriquent : celle du maître (qui l'organise) et celle de l'élève (dont le maître estime l'analyse du texte pertinente puisqu'il la reprend) :

Annexe 3 : Verb.A1

314	Mathilde	donc la femme écrivain c'est un peu sa mère comme c'est elle qui l'a fait
315	Ens.	donc la femme écrivain est un euh la mère de la petite fille parce que
316	Mathilde	elle l'a dessinée
317	Ens.	elle l'a dessinée - elle l'a inventée - elle l'a créée -- et elle devient aussi - sa mère dans le livre vous avez entendu ce que dit Mathilde soit vous rajoutez quelque chose soit vous contredit-disez ce qu'elle dit

Comme nous l'avons montré dans ces phénomènes de « glose à deux voix », l'étayage consiste justement dans l'instauration d'une langue réalisée à deux voix. On ne peut être plus près de ce que J. Bruner cherche à cerner par la métaphore du scaffolding : le passage de relais à échelle très fine : ma parole devient ta parole, mes mots deviennent insensiblement les tiens.

10.4.2. Étayage et didactique du vocabulaire (étayage morphosémantique et appui sur le cotexte)

Parmi l'étayage en langue qui prend appui sur le contexte mais s'en détache pour désigner un savoir faire (paraphrasable en « « pour calculer le sens d'un mot inconnu, on peut étudier ses affixes ») on relève l'étayage morphosémantique qui consiste à mettre en valeur un savoir faire (utiliser les affixes) en prenant appui sur les relations morphologiques qui lient certaines UL comme *périscopé* (mot du texte à lire), *télescope*, *microscope*, *magnétoscope* (mots de la réception) :

Annexe 8 : Verb.C2

488	Ens.	[...] si on parlait des préfixes, suffixes, etc. là il y a quelque chose à dire sur périscopé
489	él ?	périscopé c'est peri- et scope euh
490	él ?	dans télescope
491	Ens.	dans quoi on a des scopes - autres mots - télescope d'accord
492	él ?	microscope

[...]		
498	Ens.	[...] ça sert à voir pour le périscope le télescope le microscope bon on pourrait tout simplement aller aussi vers le magnétoscope même si c'est un peu vieux maintenant mais ça existe quand-même -- alors je continue

Et plus loin :

546	Ens.	esgourdomètre - alors là dedans si on s'aide des préfixes et suffixes est-ce qu'y a pas quelque chose déjà qui pourrait nous aider
-----	------	--

L'étayage peut aussi se baser sur lien contrastif que les linguistes (dont Saussure) assimilerait à un traitement différentiel du sens, comme dans l'extrait suivant où *autobiographie* et *biographie* sont à la fois mis en relation et opposées sur la base du signifié du préfixe :

Annexe 3 : Verb.A1

38	Ens.	c'est pas obligé que ce soit une biographie que ce soit l'histoire de sa vie qu'on raconte - ou l'histoire qu'elle écrit elle-même de sa vie son autobiographie [...]
----	------	---

ou dans un autre, où l'enseignant C revient sur le sens d'« *effaré* » déjà défini en amont (visée récapitulative) qu'il explique par le recours à l'exemple (visée explicative), en l'occurrence, ce que les soldats voient à la télévision afin que les élèves comprennent bien que ces derniers sont « *effarés [...] de c'qu'ils voient* » :

Annexe 8 : Verb.C2

665	Ens.	on voit le petit garçon la télécommande - des avions y a peut-être des endroits où c'est pas des informations peut-être ce sont des films pourquoi pas aussi hein - et donc là les soldats ben y voient tout ça et celui-là là il a l'air avec leurs yeux là ils ont l'air quand-même assez effarés de tout à l'heure de c'qu'ils voient
-----	------	--

Un autre étayage consiste pour le maître à s'appuyer sur l'environnement syntaxique immédiat (cotexte) d'une UL pour en comprendre le sens. Dans l'exemple

suisant (il s'agit de résoudre le problème posé par la métaphore *orphelins de leurs godillots*), les élèves se focalisent sur *orphelins* (dont ils connaissent par ailleurs la signification) mais laissent de côté *de leurs godillots* (dont la signification leur est inconnue). L'étayage du maître va se réaliser dans un pointage du cotexte, comme pour cet extrait du corpus de l'enseignant C :

Annexe 8 : Verb.C2

207	Ens.	d'accord - je pense qu'il faut regarder la phrase complète pour comprendre le sens de godillots
-----	------	---

qui insiste plus loin :

221	Ens.	ah les chaussures - et oui donc il fallait reprendre la phrase complète et ne pas se bloquer sur orphelin seulement - dans ce cas là orphelin c'est il aurait quel sens orphelin dans cette phrase du coup parce que c'est vrai dès qu'on a le mot orphelin on pense aux enfants etc mais dans la phrase qu'est là orphelin il aurait quel sens
222	Wassim	euh orphelins ça me fait penser euh qui z'ont plus euh de de chaussures euh
223	Ens.	donc le mot orphelin il n'est pas il n'a pas que le sens d'enfants privés de parents orphelins donc privés de quelque chose donc privés de leurs chaussures hein ils sont ils sont pas en super état nos soldats donc y en a certains qui n'ont plus leurs godillots aux pieds - oui

Son intervention (notamment « *orphelin on pense aux enfants etc mais dans la phrase qu'est là orphelin il aurait quel sens* ») pourrait être paraphrasable en : « ne vous contentez pas de dire le sens du dictionnaire, c'est ce qui entoure le mot qui est important » et c'est ce que prône la didactique du vocabulaire. Il le dit d'ailleurs explicitement dans l'entretien en autoconfrontation :

100	Ens.	d'abord je pense que c'est un mot qu'ils ne connaissent pas et par contre je voudrais qu'ils arrivent à le comprendre vu le contexte de l'histoire donc euh à travailler là-dessus quoi - j'ai pas compris je n'ai pas compris un mot mais dans le contexte de l'histoire j'arrive à comprendre quand même de quoi il s'agit [...]
-----	------	--

L'enseignant A lui aussi, pour expliquer la même métaphore, se préoccupe de ce qui entoure l'UL problématique (ici le contexte plus large et non pas uniquement le cotexte). Il choisit de passer par la lecture experte d'un passage qu'il choisit :

Annexe 18 : autoconf.A2

39	Ens.	parce qu'il me semble que si je disais orphelins de leurs godillots euh il y a des autres mots là molletières il y a tous les mots qui vont avec godillots molletières exetera bon le seul mot qui semble l'avoir gêné c'est orphelins de leurs godillots mais molletières je sais pas s'il savait que c'était près des mollets pour les voilà - donc y'avait tous ces termes et pour euh il me semblait peut-être qu'en relisant ça lui aurait permis avec une lecture d'un adulte qui comprend ça lui aurait peut-être comp- permis de comprendre euh de saisir le sens de orphelins de leurs godillots en relisant toute la phrase
40	C :	dans le contexte
41	Ens.	voilà par rapport au contexte

précisant plus loin l'importance de l'interdiscours dans l'élucidation du sens qui peut permettre de résoudre un problème lexical plus que ne le ferait le dictionnaire :

44	Ens.	puisque'il m'a donné la définition du terme orphelin ce sont donc des enfants qui n'ont plus de parents et euh on a vu que godillots il savait pas ce que c'était donc quelqu'un donne la définition du terme godillots qui sont des chaussures donc euh ben les deux l'association des deux termes ça veut dire que les chaussures n'ont plus de parents et euh ben si y a orphelins de leurs godillots euh le choix de orphelin n'est pas en rapport enfin le sens du mot orphelin qu'il peut trouver dans le dictionnaire ne lui permet peut-être pas de comprendre euh enfin c'qui c'que signifie orphelins de leurs godillots dans ce contexte-là de la guerre de 14 euh avec des soldats qui - voilà
----	------	--

Une autre forme d'étayage, (on devrait dire de micro-étayage) repose sur la correction. On observe dans notre corpus qu'elle se réalise à des degrés différents : de celle basée sur un « non... » catégorique à celle plus fondue dans l'interdiscours.

Voici deux exemples du premier type de correction (corpus de l'enseignant C et de l'enseignant A) qui, pour le premier, évite une erreur de compréhension de la métaphore par métonymie (« feu bleu ») :

Annexe 8 : Verb.C2

460	Adem	la télévision
461	Ens.	la télévision - la télévision vue de l'extérieur ça pourrait donner cette image de feu bleu en plus associé à la fourche antenne pourquoi pas
462	él ?	peut-être que c'est la vitre qu'est bleue
463	Ens.	la vitre qu'est bleue - non il aurait pas dit un feu bleu dans ce cas-là mais je pense que l'idée de Adem elle est pas -- là on va aller voir

Et pour le second évite une erreur sur le genre textuel en corrigeant « dans la foulée » l'intervention d'un élève :

Annexe 3 : Verb.A1

276	Eliott	à l'écrivain mais aussi comme ils étaient un peu dans un monde fantastique je pense
277	Ens.	merveilleux -- du conte

La correction peut également passer par la mise en doute pour signaler un mot d'élève inapproprié :

Annexe 8 : Verb.C2

224	él ?	ben euh on voit y a ya ya le directeur y
225	Ens.	alors je ne suis pas sûr que ce soit le directeur enfin leur chef c'est leur chef d'accord

Parfois elle est plus ténue discursivement parlant (du moins dans la première partie de l'intervention de l'enseignant parce qu'ensuite l'adverbe « *quand-même* » marque le *modus* du maître) :

Annexe 8 : Verb.C2

373	Nabil	j'ai l'impression que si le celui euh qui est devant euh il a rien euh il est pas blessé
374	Ens.	ben il est blessé au ventre donc là on le voit pas mais il est plus que blessé puisque c'est une blessure que l'a fait mourir quand-même à l'époque

Elle est également non marquée comme ici au tour de parole 141 (corpus de l'enseignant A) :

Annexe 6 : Verb.A2

241	Ens.	esgourde vous regarderez dans votre dictionnaire esgourde c'est un mot en argot pour dire oreille - l'esgourdomètre c'est quelque chose qui leur permettait puisque esgourde c'est une oreille [...]
-----	------	--

faisant suite à l'affirmation erronée d'un élève trois tours de paroles en amont :

238	Maxine	je pense euh je je pense que euh je pense qu'après il va amener euh - un esgourdomètre une espèce de bombe
-----	--------	--

Puis l'échange se clôt sur une correction/institutionnalisation qui se combine avec une reformulation à visée récapitulative :

256	Ens.	voilà alors on a le vocabulaire de la première guerre mondiale qui est utilisé pour parler de ce qu'ils voient aujourd'hui - l'esgourdomètre c'est pas une bombe c'est quelque chose qui leur permet d'entendre d'écouter esgourde en argot c'est l'oreille
-----	------	---

Il en va de même pour cet autre extrait, chez l'enseignant C cette fois, où la correction est suivie d'une récapitulation en 541 :

Annexe 8 : Verb.C2

535	Ens.	ils sont morts d'accord - des visages effarés ça veut dire quoi effaré
536	Mounir	épuisé
537	Ens.	épuisé non c'est plus qu'épuisé
538	Sarah	effrayé
539	Ens.	oui c'est vrai qu'ils sont effrayés
540	Myriam	p't-être que comme on avait vu les autres personnes qui z'avaient du sang comme euh la personne qui avait euh qui avait une balle dans la tête
541	Ens.	ouais donc effaré ça voudrait dire d'accord à la fois étonné à la fois surpris à la fois on n'ose plus bouger on a la bouche ouverte et on regarde ça - oui
542	él ?	y sont morts de peur
543	Ens.	peut-être aussi oui s'ils sont effarés ça peut ça peut arriver - euh - des mains tremblantes bon là oui on comprend – y a Monnier qui veut comprendre il demande à Sorin de lui passer de lui passer quoi

La correction quand on s'intéresse à la glose à thème lexical en classe de littérature est donc loin d'être uniforme. Elle est associée à une variété de procédures langagières (correction catégorique, mise en doute, demande de précision sémantique). Elle est parfois problématique comme dans le dernier exemple que nous venons d'analyser.

On peut dire que la correction n'est spécifique à la glose à thème lexical en classe de la littérature que lorsqu'elle touche à la compréhension/ interprétation du texte (comme ça été le cas pour la compréhension du sens littéral de la métaphore « *feu bleu* » ou pour « *esgourdometre* » qui n'est pas « *une espèce de bombe* ») mais ce n'est pas toujours le cas dans ce qu'il nous a été donné d'observer.

10.4.3. Étayage languelittérature : orienter l'interprétation, utiliser des mots de la discipline

« En littérature, on peut vouloir utiliser en même temps plusieurs sens d'un même mot », voilà ce qui réunit les différents étayages suivants.

Nous avons déjà parlé du premier (quand nous l'avons regardé sous l'angle de l'étayage en contexte : section 10.3.1.) par lequel l'enseignant pointe un usage de la polysémie dans le texte à lire. On insistera cependant ici sur l'usage quelques tours de parole plus loin par le maître de la terminologie spécialisée « *sens propre* » « *sens figuré* » :

Annexe 8 : Verb.C2

286	Smaïn	euh ben parce qui z'ont pas de tête
287	Ens.	pourquoi ils n'ont pas de tête - ça veut dire quoi j'ai plus de tête
288	Smaïn	euh parce que comme
289	Ens.	chut chut - y a une petite astuce là de l'auteur
290	E(s).	<u>ah moi moi</u>

et :

293	Ens.	hum - est-ce qui joue pas sur deux expressions
-----	------	--

298	Ens.	alors si on devait associer ça à un sens propre et à un sens figuré qu'est-ce que ça pourrait dire
-----	------	--

Cet étayage permet à l'enseignant de faire passer les élèves de l'implicite de l'UL thématisée, à l'explicite de l'accompagnement interprétatif. Il montre clairement qu'il faut chercher le lien entre le sens en emploi et le sens en langue, que la métaphore « vive » joue sur ce clignotement.

Il est à noter aussi que l'étayage qui peut se traduire dans une reformulation à visée récapitulative peut se dérouler en plusieurs étapes comme ici chez l'enseignant B où la médiation porte sur l'UL « zapper » dont la polysémie est centrale dans *Zappe la guerre*.

Remarquons à chaque fois la présence du marqueur de reformulation « consécutif » (Zenone, 1982)⁴⁸ « donc » :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

234	Ens.	hum donc y a zapper changer de chaîne zapper oublier et il y en a un autre - un troisième sens
-----	------	--

256	Ens.	donc là dans la situation du livre hein il demande de changer de chaîne [...]
-----	------	---

269	Ens.	donc est-ce qu'on lui demande de zapper au sens de passer à autre chose ou d'oublier ou est-ce que c'est ça qu'on lui demande - on lui demande quoi au garçon
-----	------	---

Dans ce cas précis, la reformulation à visée récapitulative est associée à une série de questions pour dérouler le champ sémantique de l'UL afin de faire comprendre à la classe que l'album joue de ces différentes significations.

10.5 LE GESTE D'ATMOSPÈRE

La notion d'atmosphère est définie par D. Bucheton comme le maintien « des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel [...] qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité » (Bucheton, Dezutter, 2008b). L'importance de cette dimension fait écho au concept d'*engagement scolaire* dont la psychologie de l'apprentissage a montré qu'il était candidat à expliquer les différences de performance entre élèves, toutes choses égales par ailleurs (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, Paris, 2005).

⁴⁸ A. Zenone préfère parler de marqueur « consécutif » plutôt que de marqueur « conclusif » (terminologie de N. de Spengler, 1980 ; basée sur l'opposition d'O. Ducrot entre argument et conclusion) car elle dit entre autres que la conclusion marque une occurrence alors que l'idée de consécution marque une relation entre deux unités.

Le choix de donner un poids important aux gestes relevant de cette dimension montre, chez les auteurs du modèle des gestes professionnels, la volonté de refuser la coupure entre le « didactique » et le « pédagogique », mais aussi de marquer que le cognitif ne peut se séparer de l'affectif. Dans le cadre qui est le nôtre, au croisement du linguistique et du littéraire, le concept nous intéresse particulièrement, en lien avec la problématique de la *singularité* et de la *subjectivité* qu'implique une pratique littéraire des textes, et la place qui est donnée, de manière spécifique, à ce que nous avons appelé le *sens pour soi*.

Nous avons pu identifier deux déclinaisons du geste d'atmosphère par rapport à nos épisodes métalexicaux. La première est celle qui consiste à laisser parler les élèves, à accepter leurs formulations de transition et/ou à relayer leurs mots de la réception ; la seconde celle qui consiste à accepter leurs interprétations (voire à co-interpréter) quand elles s'appuient sur les mots du texte à lire ou sur l'illustration. En voici une explicitation clairement énoncée par l'enseignant C dans l'entretien en autoconfrontation à propos de *Zappe la guerre* :

Annexe 20 : autoconf.C2

29	Ens.	ben pourquoi pas c'est j'accepte ton explication après on va voir dans le livre si on pourra la maintenir ou si elle se vérifiera ou pas enfin bon mais pour pas dire ben non ça c'est pas au top
----	------	---

Pour ce qui est de la première déclinaison, on observe que les maîtres laissent le sens se construire par tâtonnement comme dans l'exemple suivant où l'enseignant C accueille un mot de la réception qui pourrait apparaître comme inadéquat (« *râlement* ») :

Annexe 8 : Verb.C2

651	Ens.	ouais de désapprobation ça voudrait dire quoi
652	Wassim	énervé
653	Sarah	énervement
654	Ens.	pas tout à fait énervement
655	él ?	euh de râlement
656	Ens.	oui de râlement il râle d'accord - désapprobation -- on désapprouve
657	Nabil	ah on euh en fait on fait semblant euh de dire que comme ça il a pitié de nous

658	Ens.	non pas sûr qu'il fasse semblant - oui Smaïn
659	Smaïn	il est pas d'accord
660	Ens.	d'accord désapprobation c'est pas d'accord on désapprouve c'qui s'passe - <i>d'autres images de guerre modernes apparurent instantanément avec des civières des sirènes des chars blancs comme neige</i> - en bas encore une image historique mais on n'a pas le temps trop d'y revenir éventuellement on en parlera en histoire

Ses interventions laissent une ouverture à la discussion en ne refusant pas les propositions de certains de ses élèves de manière catégorique (voir en 654 : « pas tout à fait » et en 658 : « non pas sûr »). Dans le trajet sémantique suivant : « énervement » > « râlement » > « on fait semblant », il accepte le « râlement » proposé en 655 même si le registre de langue est inadéquat (le sème /inacceptable/ est conservé mais il s'agit d'un néologisme basé sur le verbe familier « râler »). D'où l'importance de la reformulation en 656 qui met en valeur la parole de l'élève tout en rétablissant le niveau de langue approprié. *Faire semblant* est quant à lui écarté sans faire ressentir à l'élève le caractère erroné de sa réponse. Le geste d'atmosphère encourage et rend possible l'essai sémantique, ces *essais de parole/essais de pensée* dont nous avons dit qu'ils étaient caractéristiques de situations d'apprentissage (sections 3.2.1.2 et 9.2.2.).

L'enseignant B aussi développe une forme d'atmosphère en se plaçant au même rang que ses élèves dans la co-lecture intersémiotique (texte/image). Ce que montre ses interventions aux tours de parole 321 et 333 :

Annexe 7 (séance 1) : Verb.B2

321	Ens.	mais sur l'image là vous voyiez rien qui vous fait euh -- alors c'est peut-être moi qui c'est peut-être mon interprétation mais - Bastien
322	Bastien	on a l'impression qu'elle a mal
323	Ens.	dans le décor
324	Marie	elle a des habits tout déchirés
325	Ens.	oui - mais est-ce que ça fait peur ça ça relève plutôt du drame - oui
326	él. ?	les arbres
327	Ens.	ah alors les arbres

328	Oscar	y y se referment sur elle
329	Ens.	on dirait qu'y se referment sur elle mais ici là - ça vous fait penser à rien
330	Marie	si - a des yeux
331	Ens.	ah qui est-ce qui a dit a des yeux
332	Basile	à un oeil
333	Ens.	fin moi ça me fait penser à un oeil - comme si on était en train de la regarder

Il les invite par ailleurs à être des critiques herméneutes (en répondant à chaque fin de séance à la question : « qu'avez-vous pensé de ce texte ? l'avez-vous aimé ? pas aimé ? pourquoi ? ») qui ont la possibilité de développer leurs mots de la réception. Il est attentif à leurs interventions et les engage à s'exprimer comme ici :

Annexe 7 (séance 2) : Verb.B2

132	Ens.	du corps à corps c'est-à-dire
-----	------	-------------------------------

Ou à préciser, comme dans cet extrait, l'usage d'un pantonyme :

Annexe 4 : Verb.B1

588	Ens.	tu lis pas des trucs comme ça - des trucs c'est-à-dire
-----	------	--

L'enseignant A invite aussi ses élèves à une parole libre :

Annexe 3 : Verb.A1

12	Ens.	ben c'est pas grave vous donnez toutes vos opinions - allez Emma
----	------	--

Et :

189	Ens.	c'est pas ce qu'on avait dit mais vas-y - vas au bout
-----	------	---

La seconde réalisation du geste d'atmosphère est celle qui concerne l'interprétation de l'œuvre à partir de certaines UL. Les enseignants sont surpris mais ils écoutent leurs élèves (pour une analyse prospective de certains de ces épisodes, voir le chapitre suivant). L'enseignant C par exemple accepte l'interprétation d'un élève qui fait suite à plusieurs autres propositions (« *de fous donc tu as cette image là toi* » et « *on va associer on va le garder* ») même si cette dernière est pour le moins énigmatique dans cet épisode qui portait sur l'UL *brinquebalant* :

Annexe 8 : Verb.C2

266	Ens.	oui
267	él ?	un cortège de fous
268	Ens.	de fous donc tu as cette image là toi -- bon brinquebalant on va associer on va le garder mais on verra ce qu'il y a derrière si on a une photo - est-ce que vous avez l'impression par exemple que l'image la photo plutôt qu'est prise en bas serait une image de cortège brinquebalant

Il écoute aussi cette intervention d'élève (sans toutefois rebondir et le questionner sur son interprétation) à propos des animaux « *désolés* » dans *La Petite fille du livre* :

Annexe 5 : Verb.C1

330	él. ?	moi je voulais dire qu'en fait ils ont l'air désolés mais après ça m'étonnerait qu'ils soient désolés comment - ils sont trop petits pour être désolés
331	Ens.	d'accord

Sa posture d'écoute est clairement explicitée dans l'entretien en autoconfrontation et mise en lien avec une lecture participative :

Annexe 17 : autoconf.C1

52	Ens.	oui j'avoue que c'est étonnant mais bon c'est ça façon de voir les choses et j'accepte il - y montre que - fin il est dans la lecture -
----	------	---

L'enseignant B lui aussi accepte ce que disent certains de ses élèves dans la glose sur les *realia* appuyée par le jeu intersémiotique entre le texte et les images de l'album. Il se montre à l'écoute de ses élèves quand ces derniers voient un homme en la marâtre :

Annexe 4 : Verb.B1

393	Basile	montrez maitresse - ouais on dirait trop un homme - avec un gros nez
394	Ens.	ah bè elle est peut-être pas très belle alors
395	Basile	ouais avec un gros nez
397	Ens.	là ici on parlait des arbres tout à l'heure
398	E(s) et él. ?	..... <u>on dirait un homme</u> ouais on dirait un homme
399	Ens.	alors fin- oui

Il y a là quelque chose autour d'une certaine forme de prise de risque de la part de cet enseignant qui n'écarte pas la subjectivité projetée de certains de ses élèves voire même se place dans la discussion en co-lecteur et non en supra-lecteur. Le fait de leur montrer les illustrations peut aussi apparaître comme une invitation à la rêverie. Ce que nous pouvons retenir de cette analyse, c'est que la place donnée à ce que nous avons appelé le *sens pour soi*, l'*intentio lectoris*, est évidemment liée à la conception du lexique et de ce que doit être l'approche du vocabulaire que les enseignants se donnent. Ainsi, la mise en œuvre des épisodes de glose à thème lexical relève d'une compétence professionnelle dont nous avons pu mesurer la complexité et la grande flexibilité.

10.6 SYNTHÈSE SUR LES GESTES PROFESSIONNELS

10.6.1 Apport d'une perspective ergonomique de notre objet

Le modèle des gestes professionnels de D. Bucheton nous permet d'éclairer les conduites des trois maitres en complétant la description formelle par la prise en compte de contraintes contextuelles et d'un ensemble complexe de préoccupations : le pilotage, l'étayage, le tissage, le geste d'atmosphère, à des degrés divers bien sûr. Concernant la

glose à thème lexical, ce que l'on peut dire, c'est qu'elle impose l'analyse de ces gestes au niveau micro. Cela provient à l'évidence de sa particularité, c'est-à-dire de la focalisation sur une UL (même si une discussion peut se développer autour de l'UL thématifiée au départ).

Étant donné que notre étude est une étude qualitative, les exemples ne sont pas forcément nombreux, mais nous pensons pouvoir en dégager les traits d'un agir spécifique, en vue d'une validation postérieure. En analysant ces gestes et en les catégorisant par rapport à notre objet (nous ne nous sommes pas intéressée par exemple au tissage qui se manifeste dans une médiation plus générale, mais au tissage à thème lexical, à celui sur le dictionnaire, sur l'encyclopédie etc.) nous avons pu voir qu'un travail effectif et *sui generis* était réalisé par les enseignants sur le vocabulaire en littérature : ainsi le pilotage, lorsqu'on se focalise sur les mots, est défini par les décisions à prendre concernant l'ouverture et la fermeture des épisodes. L'étude du tissage, par exemple, fait apparaître au moins deux dimensions : le tissage référentiel entre les mots du texte, les mots de la langue et les mots des discours (*sens en langue, en emploi, en association*) ; et d'autre part le tissage didactique avec les *sens pour soi*, et finalement le tissage avec les mots des autres. Le tissage, qui est souvent une adresse collective portée par les seuls mots de l'enseignant, devient dans la glose à thème lexical, par le prisme des mots de la réception, un tissage de discours à valeur collective pour comprendre et interpréter le texte. De même, l'étayage à propos des mots repose moins fréquemment sur le seul apport brut et sur la seule correction, mais il peut s'appuyer sur des techniques qui concernent la didactique du vocabulaire proprement dite comme par exemple l'étayage morphosémantique ou l'étayage à partir du cotexte. Enfin le geste d'atmosphère, autorise le tâtonnement lexical des élèves tant dans la réception que dans l'explication des mots, mais est en lien avec la conception même de ce que peut être une lecture « littéraire » ouvrant une place privilégiée à la prise de risque subjective. Autrement dit, l'observation des conduites réelles montre une **grande diversité des micro-gestes de l'enseignement du lexique**, mais aussi une grande technicité professionnelle qui appellent sans doute à prolonger et à tester sur des corpus plus larges ces premières analyses.

10.6.2. *Essai d'approche comparative : peut-on caractériser des profils didactiques ?*

Venons-en maintenant à chaque enseignant. Les propos qui vont suivre devront être pris avec la prudence de mise. Nous nous appuyons dans ce qui va suivre sur les analyses précédentes ainsi que sur les différents entretiens que nous avons menés, mais nous ne sommes pas à l'abri d'être nous-mêmes influencée par notre relation et connaissance des enseignants en dehors de cette recherche.

Faisons ressortir ici quelques tendances que nous avons perçues au fil de nos analyses. On a pu noter que l'enseignant C développait le geste d'atmosphère qui apparaît dès la phase de démarrage des séances auxquelles nous avons assisté :

Annexe 5 : Verb.C1

1	Ens.	on -- petite séance de littérature --- on va prendre la prendre la même démarche que ce qu'on a déjà pu faire - de ce qu'on a fait - donc on va regarder - on va en parler - on va voir à quoi ça peut vous faire penser qu'est-ce que ça peut vous inspirer euh comment on le comprend - tout ce qu'on fait déjà d'habitude [...]
---	------	--

Annexe 8 : Verb.C2

1	Ens.	euh bon on va voir un peu ce qu'on en pense et ce qu'on en dit on va en discuter
---	------	--

C'est une préoccupation chez lui comme le montre son intervention dans l'autoconfrontation à propos de *Zappe la guerre* :

Annexe 20 : autoconf.C2

19	Ens.	de les faire parler du vocabulaire qu'ils connaissent et puis généralement ils sont tout contents de dire le vocabulaire qu'ils connaissent donc ça mettra un peu en confiance sur la suite
----	------	---

et l'entretien post-autoconfrontation où ce maître se définit davantage comme maître « appropriateur » qui « cherche à mettre ses élèves en contact personnel et autonome avec

les textes » même s'il précise que tout ne peut pas être dit et que l'autonomie serait à reformuler.

Discuter, regarder, parler, penser, inspirer ; laisser sa place à une lecture personnelle et s'appuyer sur les paraphrases et les reformulations d'élèves, ne peut qu'avoir des conséquences au niveau du travail sur le vocabulaire en littérature. Et c'est ce que nous avons constaté : l'enseignant C laisse une place à l'hésitation dans la phase d'explication de certains mots, il laisse ses élèves faire des essais, se tromper. Un extrait de l'autoconfrontation sur *Zappe la guerre* appuie notre analyse :

Annexe 20 : autoconf.C2

301	Ens.	je garde en tête qu'elle a dit de plus près donc c'est pas ça mais c'est l'associer quand-même à voir
-----	------	---

Il utilise également souvent le geste de tissage avec le discours des élèves de manière à leur montrer sans doute que *ce sont eux qui lisent* et non pas le maître seul. Il met en valeur leurs paroles dans l'interprétation de l'œuvre.

L'enseignant A utilise aussi le geste de tissage, avec cette particularité d'un entrecroisement de sa propre parole avec celle de l'élève pour tisser un discours commun qui mêle mots de la réception et reformulation du maître. Celle-ci s'appuyant sur des mots de la réception qu'il a semble-t-il identifiés comme pertinents.

Chez l'enseignant B, le tissage repose davantage sur l'analyse d'image. Il est en quelque sorte un lanceur fantasmatique dans la glose sur les *realia*. Il est en lien direct avec le geste d'atmosphère, comme nous l'avons déjà énoncé page 336, puisque cet enseignant se montre en position d'*interpréter avec ses élèves* :

Annexe 4 : Verb.B1

321	Ens.	mais sur l'image là vous voyiez rien qui vous fait euh -- alors c'est peut-être moi qui c'est peut-être mon interprétation mais - Bastien
-----	------	---

ce qui signifie implicitement qu'il écarte toute supériorité interprétative de sa part et laisse ouverte la discussion dans laquelle maître et élèves sont partenaires dans la *Discussion à Visée Littéraire*.

Les mots de la réception sont donc bien pris en compte par les enseignants mais n'ont pas été identifiés comme partie intégrante du travail sur le vocabulaire comme en

témoignent les entretiens semi-directifs (voir annexes 22, 23 et 24). Et même l'enseignant C qui pourtant parvient davantage que ses collègues à retrouver ce sur quoi a porté le travail sur le vocabulaire dans *La Petite fille du livre* (notamment la symbolique de *forêt*), dit ne pas s'en souvenir :

Annexe 24 : ent.C

45	C :	donc ça va être la rencontre avec ce que vont te proposer les élèves
46	Ens.	ouais c'est ça
47	C :	et dans la rencontre il peut y avoir des imprévus ou des choses qui se passent - un travail inattendu quoi
48	Ens.	hum hum
49	C :	y en avait dans ta séance là - sur le vocabulaire bien sûr
50	Ens.	oh la la difficile de s'en souvenir - sans doute --- j'vois pas

Pour ce qui est du geste d'étayage, on remarque que les trois enseignants aussi l'utilisent. L'étayage morphosémantique est une préoccupation « technique » affirmée chez l'enseignant A (autoconfrontation sur *La Petite fille du livre*) :

Annexe 15 : autoconf.A1

38	Ens.	oui on a travaillé enfin ils ont - on a lu des autobiographies ou ils ont lu des extraits euh d'un auteur qui écrivait sa propre vie donc euh --- et en fait autobiographie on travaille beaucoup euh sur la signification des préfixes exetera - donc biographie autobiographie - sur la différence entre les deux parce que on peut écrire une biographie et pas une autobiographie donc je pense que - parce que je m'entends redire que euh euh c'est une biographie et pas une autobiographie je pense - oui d'abord on travaille les préfixes on le fait euh -- tout le temps donc euh la différence entre auto et biographie - j'ai l'air d'insister dans ce que je vois et ce que je me souviens donc on avait dû voir effectivement l'autobiographie et la biographie - voilà
----	------	--

de même que chez l'enseignant C qui y voit lui aussi, par-delà l'étayage en situation, une attitude à construire auprès de ses élèves (autoconfrontation sur *Zappe la guerre*) :

Annexe 20 : autoconf.C2

306	Ens.	pour essayer de se dire aussi parfois moins connu euh même si je le connais pas je connais suffisamment de mots autour avec les préfixes les suffixes tout ça pour euh arriver à trouver un sens global du mot même s'ils l'ont trouvé quoi
-----	------	---

L'étayage au moyen du dictionnaire n'est pas utilisé par l'enseignant A mais les enseignants B et C y ont recours. Pour l'enseignant B, il s'agit plus d'une préoccupation décrochée (autoconfrontation sur *Zappe la guerre*) :

Annexe 19 : autoconf.B2

26	Ens.	c'était pour euh pour la enfin plutôt pour la recherche ben pas forcément tu vois pour le sens mais pour la manière de chercher les informations
27	C	d'accord la manière de chercher dans le dictionnaire
28	Ens.	voilà

Pour l'enseignant C, il est finalement un outil qu'on utilise en dernier recours en littérature (autoconfrontation sur *Zappe la guerre*) :

Annexe 20 : autoconf.C2

352	C :	donc là tu euh tu leur fais chercher dans le euh dans le dictionnaire
353	Ens.	alors il faut je pense que c'est nécessaire de le faire parfois alors que je le fais rarement en littérature mais une fois dans l'album ça peut arriver d'abord parce que je vois pas comment faire pour qu'ils comprennent le mot si ce n'est - si je leur donne
354	C :	hum hum
355	Ens.	et la deuxième chose c'est que ben pour les habituer que aussi parfois ben le mot on peut ne pas le connaître donc faut chercher dans le dictionnaire - y a pas d'autre solution sur certains mots je peux les

		deviner le contexte tout ça avec l'image j'aurais pu deviner à peu près ce que c'était bon mais ce coup-ci on va chercher dans le dictionnaire quoi
--	--	---

Pour terminer, quelques remarques sur le geste de pilotage et la durée des séances qui peut varier du simple au double entre l'enseignant A (trois-quart d'heure environ) et l'enseignant B, quand l'enseignant C respecte lui, à quelques minutes près, l'heure prévue dans son emploi du temps. Cela peut s'expliquer par le fait que dans la phase d'action, le maître entrant dans le métier (EEM) se situe davantage dans le *faire-faire* alors que l'enseignant A clôt les épisodes plus rapidement avec un questionnement plus serré (tour de parole 108 : « *et elle passe de quoi à quoi la petite dans la forêt* ») quitte à écarter certaines propositions d'élèves qui ne sont pourtant pas erronées (tour de parole 104 et 105) comme en témoigne l'épisode à propos de la glose sur les *realia* portant sur *forêt* qui ne comprend que quelques interventions :

Annexe 3 : Verb.A1

100	Ens.	qu'est-ce qu'on avait dit euh il me semble que c'était quand on a lu l'Annonce et qu'on avait vu les différents contes
101	él. ?	ah oui
102	Ens.	de Charles Perrault - qu'est-ce qu'on avait dit de la forêt
103	E (s) et él. ?	[XXX] c'est un - c'est un lieu où tous les contes se passent
104	él. ?	il fait peur aux enfants
105	Ens.	non - on avait pas dit ça
106	él. ?	ah oui on avait dit
107	él. ?	ah oui où y a toujours quelque chose qui se passe
108	Ens.	c'est un lieu de passage - c'est que - alors il y est là-dedans ce lieu de passage et elle passe de quoi à quoi la petite dans la forêt
109	él. ?	de la méchanceté à la gentillesse
110	él. ?	du-du malheur à la joie
111	Ens.	du malheur à la joie d'accord - donc y a la forêt comme élément du conte - y a la marâtre -- donc effectivement ça nous fait penser aux contes que l'on connaît [...]

Voici donc les conclusions auxquelles nous avons abouties : la glose à thème lexical dans la classe de littérature engendre des gestes spécifiques de pilotage, d'étayage, de tissage et d'atmosphère. Cette spécificité est liée étroitement aux intentions des enseignants, dépendant elles-mêmes de leur conception des épisodes métalexicaux, de leurs formes possibles et de leurs fonctions. Les préoccupations des enseignants renvoient donc à des conceptions d'arrière plan qui ont été construites par l'expérience ou par la formation.

Nous n'avions pas conçu notre dispositif comme une ingénierie : il ne s'agissait pas de mesurer le gain d'efficacité apporté par un *changement dans les dispositifs d'enseignement*, mais seulement d'observer comment, sur la base d'un support de lecture commun, trois enseignants « faisaient du vocabulaire » comme à leur habitude. Cette première description permet toutefois d'ouvrir des pistes potentielles pour de la formation. Nous sortons cependant de la description pour entrer dans une autre attitude qui n'est plus celle du chercheur, mais celle du concepteur de formation.

CHAPITRE 11 : UN POTENTIEL DIDACTIQUE INEXPLORÉ, DES PISTES POUR DES EXPÉRIMENTATIONS EN CLASSE ET EN FORMATION

11.1 CONTEXTUALISATION

Ce chapitre a pour vocation d'ouvrir un espace de réflexion, il est à prendre pour ce qu'il est, c'est-à-dire pour un chapitre prospectif situé dans le prolongement des descriptions faites dans les chapitres précédents, et nourri par des observations et des expérimentations/intuitions de formatrice qui demanderaient soit à être étendues à un corpus plus important, soit à être expérimentées avec un dispositif plus élaboré en formation. Dans la première partie de ce chapitre nous allons parler des classes qui ont été l'objet de notre étude. Dans la seconde, du contenu d'entretiens informels que nous avons filmés à la fin d'un module de didactique du vocabulaire auprès de nos étudiants en Master.

11.1.1. Les points de subjectivation : un point d'attention didactique sous exploité par les enseignants

Il est un point sur lequel nous souhaiterions insister dans cette section. Il s'agit de la gestion par les maîtres des points de subjectivation que nous avons identifiés comme des interventions porteuses d'un potentiel interprétatif dans l'espace de contact langue/littérature. Il ne sont pas nombreux dans notre corpus, mais ce n'est pas leur nombre qui fait l'enjeu didactique. En revanche, comme toute esquisse de piste, celle-ci demanderait à être davantage réfléchie. On rappelle que notre question de recherche était : comment travailler le vocabulaire pour travailler sur le littéraire ? et il semblerait qu'une façon de travailler le vocabulaire pour travailler sur le littéraire soit d'aller plus loin que le geste d'atmosphère (voir section 10.4) développé par les enseignants qui ont participé à notre recherche.

Voici ce que nous constatons : alors qu'ailleurs dans la glose à thème lexical, les enseignants interviennent dans l'interdiscours en usant de gestes de pilotage, de tissage et d'étayage à propos d'UL du texte à lire, on observe qu'ils n'enchaînent pas sur certaines interventions interprétatives d'élèves, repérables dans leurs mots de la réception, même si on a pu voir dans la section précédente qu'ils mettaient en œuvre un tissage avec le discours des élèves pour entre autres poser des jalons récapitulatifs dans l'apprentissage.

Une première explication pourrait être que les enseignants redoutent de perdre le contrôle du pilotage de la séance. Il est vrai que le caractère parfois déroutant de certaines de ces figures de l'ajout peut déstabiliser : nous avons déjà parlé de l'intrusion dans la lecture littéraire de ces voix indépendantes comme « *moi ma belle-mère elle est gentille* » (sections 3.2.7. et 5.2.3.) ou encore « *le rôle d'une maman c'est toujours de protéger ses enfants* » (section 3.2.7.) ; on peut aussi tout à fait imaginer l'étonnement de l'enseignant B face à un propos d'élève qui avance que *Winnie l'ourson* est un conte tout ce qu'il y a de plus traditionnel (corpus de *La Petite fille du livre*, tour de paroles 111 à 117) ! Dans l'autoconfrontation, le tour de parole 73 montre le caractère gênant de ce type d'intervention :

Annexe 16 : autoconf.B1

[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 117]		
71	Ens.	alors là je
72	C :	et tu prends le part-
73	Ens.	d'ignorer - j'ai pas envie de me lancer là dedans

Cependant nous n'insisterons pas particulièrement sur ce type de points de subjectivation. Nous souhaiterions parler de ceux qui gagneraient à être pris en compte et relayés pour alimenter le trajet interprétatif de l'œuvre, alors qu'ils sont au contraire éludés ou annoncés comme un élément de discussion à venir, sans qu'aucune discussion n'ait lieu en aval. Ainsi, l'enseignant C prend bien en compte en 268 la proposition de son élève (« *tu as cette image là toi* ») et annonce qu'il va faire revenir sur ce « cortège de fous » énigmatique dans la suite de la séance (« *on va associer on va le garder* »), mais il ne le fera pas :

Annexe 8 : Verb.C2

266	Ens.	oui
267	él ?	un cortège de fous
268	Ens.	de fous donc tu as cette image là toi -- bon brinquebalant on va associer on va le garder mais on verra ce qu'il y a derrière si on a une photo - est-ce que vous avez l'impression par exemple que l'image la photo plutôt qu'est prise en bas serait une image de cortège brinquebalant

L'enseignant B, lui, écarte également une glose fantasmatique dans l'extrait suivant. Cette glose est pourtant selon nous est particulièrement intéressante dans ce qu'elle relève d'une fantasmagorie qui dit toute l'ambiguïté de cet être monstrueux et asexué :

amusement visible à la vidéo) quand un élève lui dit :

Annexe 4 : Verb.B1

400	Jules	un yéti
401	Ens.	on dirait un
402	Jules	un yéti
403	Ens.	un yéti
404	él. ?	mais on voit rien nous
405	E(s)	---
406	Basile	on dirait un monstre là comme ça
407	Ens.	alors ok --- alors qu'est-ce qui se passe ensuite qu'est-ce qui se passe ensuite -- quand la petite fille justement --- frappe

Il en va de même pour l'enseignant A qui n'hésite pas à montrer sa surprise (et son amusement visible à la vidéo) quand un élève lui dit :

Annexe 3 : Verb.A1

203	Julien	oui je pense qu'à la fin euh la petite fille
204	Ens.	chut Julien parle -- moi je sais pas
205	Julien	elle va sortir du livre

206	Ens.	ah elle va sortir du livre ah d'accord d'accord
207	E (s)	....

alors que cette hypothèse mériterait d'être interrogée étant donné la problématique du livre dans le livre de *La Petite fille du livre*.

Ces extraits de corpus nous suggèrent plusieurs réflexions. La première est qu'il nous semble important que ce type d'intervention d'élèves soit relayé par les enseignants. Les maîtres pourraient en effet leur demander de préciser ce qu'ils veulent dire ou les inviter à argumenter sur le choix des mots qu'ils utilisent. Derrière cette décision, il y a une règle d'action elle-même liée à une conception de l'enjeu constitué par les épisodes métalexicaux : la règle pourrait se formuler ainsi : « il est important de donner de la place aux épisodes portant sur des mots qui « arrêtent » les élèves, même si c'est maladroitement, car l'enjeu didactique est double. D'une part, du côté de l'enrichissement lexical et la maîtrise du lexique-grammaire autant que du lexique-culture, ces moments sont des indices de l'activité d'élèves aux prises avec la langue et le texte. D'autre part, sur le plan de l'enseignement du littéraire, on enseigne précisément une attitude qu'on pourrait appeler *l'attention au texte* (voir le numéro 137 du *Français aujourd'hui* (2002) sous ce titre) elle-même articulée à des habiletés, à des savoir faire : porter attention aux mots du texte pour faire jouer longuement *sens en langue/sens en emploi/ sens en association* et surtout *sens pour soi*. On rappelle ici le positionnement de F. Grossmann qui avance que l'enrichissement lexical est aussi relié à la question du choix des mots (voir section 3.2.9) que les élèves utilisent. C'est également notre conviction. On peut y articuler ce que nous avons dit (section 4.4.3) de l'activité d'interprétation caractérisant une lecture littéraire des textes et ses quatre « intentiones ».

La seconde réflexion que ces interventions nous inspirent c'est qu'elles sont le lieu précisément du contact entre langue et littérature, et qu'en cela elles devraient être *suscitées*. Nous convoquons une fois encore F. Rastier (cité par Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008b, *op.cit*) pour appuyer notre propos :

« Une sémantique des textes doit lier la “lettre” du texte, entendue au sens philologique et grammatical, avec son “esprit”, c'est-à-dire les diverses interprétations qu'il contraint et *suscite* [c'est nous qui soulignons], et donc éviter deux attitudes unilatérales, que nous nommerons le “littéralisme” et le “spiritualisme” » (Rastier, 2001 : 27).

Selon nous, l'enseignant a tout à gagner d'une attention à certains mots de la réception qui doivent donner lieu à des épisodes métalexicaux détaillés. Or les maitres n'enchaînent pas sur ces figures de l'ajout et ne « provoquent » pas leur apparition. De ce fait, ils ne semblent pas réaliser le rôle potentiel de ces interventions d'élèves dans « la médiation sémiotique » (Grossmann, 2012 : 10). Un des prolongements de la recherche serait justement de savoir si ces opportunités sont mieux saisies à partir du moment où des actions de formation ont attiré l'attention des praticiens sur ces imprévus et sur leur intérêt en terme de didactique conjointe du lexique et du littéraire.

11.1.2. Quid du lien langue littérature ? Les entretiens avec des étudiants Master MEEF

Le contexte de ces entretiens est le suivant : nous les avons menés en 2012/2013 auprès d'étudiants en master 2 (aujourd'hui Master MEEF : Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation) dans un module de didactique du vocabulaire. Dans la dernière séance, traitant d'interdisciplinarité, nous avons distribué (notre visée était expérimentale) plusieurs albums dont *La Petite fille du livre et Zappe la guerre*, en demandant à ces étudiants comment ils travailleraient le vocabulaire avec leur élèves. Bien évidemment nous avons conscience que cette situation les prenaient au dépourvu (nous leur avons dit que cette consigne était en relation avec une recherche). Le but dans ce chapitre n'est donc pas de faire une critique (au sens négatif du terme), mais de présenter les différentes représentations des étudiants qui se recoupent parfois avec celles de maitres plus expérimentés.

Voici donc les remarques que nous pouvons faire : les étudiants, quand on leur parle de vocabulaire en littérature, réagissent à l'identique des enseignants qui ont participé à notre étude (voir section 1.2.2.) quand ils pensaient que nous allions les observer en train de définir les mots du texte à lire avec leurs élèves. Pour ces derniers aussi, faire du vocabulaire, c'est « *définir* » et « *classer* » :

Annexe 25 : ent. M2/Zap (groupe sur *Zappe la guerre*) :

23	E1	comment ils interprètent ce comment interprètent-ils ce titre par rapport à ce qu'ils ont lu comment ils envisagent euh la définition du titre comment ils classent le titre dans le contexte de ce qu'ils viennent de lire
----	----	---

D'où leur étonnement quand il n'y a rien à définir (groupe sur *La Petite fille du livre* : réflexion survenue après l'arrêt la caméra, que nous avons notée sur un papier libre) :

Vous nous avez donné *La Petite fille du livre* ça nous a surprises car y avait pas de mots difficiles on n'a pas trouvé de mots à définir euh alors que dans les autres albums c'était pas le cas...

On remarque également (ce qui est tout à fait logique parce que ces étudiants se trouvaient dans un module intitulé « didactique du vocabulaire ») que leur vision de ce champ disciplinaire en littérature ne diffère pas d'un *faire faire* reposant sur la recherche d'un champ notionnel :

Annexe 25 : ent. M2/Zap (groupe sur *Zappe la guerre*) :

47	E1	et au champ lexical bon euh la guerre bien sûr on est sur le champ lexical de la guerre
48	C	d'accord et là quels quels mots euh quels mots se se rapporteraient à ce champ lexical de la guerre là
49	E3	y a soldats euh X

Annexe 26 : ent. M2/PFDL (groupe sur *La Petite fille du livre*) :

5	E1	on pensait que c'est c'était intéressant à travailler parce que les enfants allaient le remarquer aussi -- de relever les mots de l'angoisse de la peur
---	----	---

Et :

10	C :	bien et donc le relevé de ces mots vous avez parlé de de la forêt de sombre donc vous les classeriez euh dans quoi en terme de vocabulaire tout simplement
11	E1	ah ben on est sur le champ lexical de la peur

Ces indices, même récoltés rapidement révèlent des représentations sur lesquelles il serait important selon nous de revenir en formation initiale, et même continuée, afin de sensibiliser les enseignants sur le fait d'une part, et c'est ce que nous pensons avoir montré dans notre thèse, que travailler le vocabulaire en littérature ne se résume pas à définir et classer, et d'autre part que l'activité du lecteur se réalise dans l'« interpénétration du linguistique et de l'extra-linguistique » (François, 1980 : 235) et que l'activité de langage est matière de construction-reconstruction dans un espace intersubjectif toujours selon F. François et A. Culioli. Il s'agirait de montrer, dans la même veine, qu'une lexicologie est possible, celle qui « s'attache résolument à montrer les liens qui s'établissent entre les mots tels qu'on peut les voir dans un dictionnaire par exemple et les mots tels qu'ils apparaissent dans des discours déterminés » selon la conviction de M.-F. Mortureux (1997/2013 : 3-4). Une lexicologie en somme qui s'intéresse à l'articulation entre langue et discours dans les configurations discursives, pour révéler les liens entre lexique et syntaxe.

11.1.3. Une piste de travail

La piste que nous allons modestement présenter en cette fin de thèse est liée au postulat suivant : nous avançons que, sans dénaturer le travail sur l'œuvre par un quelconque archarnement linguistico-linguistique, il est tout à fait possible de pouvoir faire identifier en formation ce que nous appelons des « parcours mots » aux enseignants dans la phase d'analyse a priori du texte. Ces « parcours mots », seraient motivés par les questionnements littéraires du texte et uniquement par eux.

On rejoint ici le concept d'isotopie que F. Rastier, a repris de Greimas, tout en le prolongeant et le développant, et sur lequel J.-C. Chabanne (2013) s'appuie pour défendre la possibilité d'une lecture tabulaire d'un texte, cherchant à saisir l'essentiel de son contenu

sémantique (son système d'isotopies) à travers une sélection de lexèmes saillants, qui sont ceux que les interprètes relèvent pour référer au texte et en construire une interprétation synthétique. Le postulat général est que, pour parler d'un texte, le lecteur le modélise à partir d'une sélection de son matériel lexical, dans le prolongement des modélisations cognitives (Denhière, Baudet, 1992) mais aussi dans le prolongement d'une activité herméneutique qui désigne comme saillantes certaines unités. Ainsi, la pratique métadiscursive s'appuierait sur des unités privilégiées, désignées de fait comme des concentrateurs sémantiques autour desquels vont se développer les gloses et le débat interprétatif :

« Lire un texte, c'est le réduire à quelques éléments de signification articulés dans une configuration spécifique (Greimas parle d'isotopie). Or, on peut considérer que ces quelques éléments sont portés par le matériau lexical, voire par un ensemble très restreint de lexèmes. Une lecture « tabulaire » des écrits est alors possible, à la recherche de ces germes sémantiques en petit nombre. C'est ce mode de lecture qu'on voit à l'œuvre dans certaines phases des débats interprétatifs » (Chabanne, 2005 : 23).

Il y aurait pour les enseignants deux manières d'observer ces formes tabulaires de la lecture : premièrement dans les analyses a priori des experts, par exemple dans la littérature critique, dans les analyses stylistiques, etc. ; deuxièmement dans les interactions observables effectivement où des lecteurs confrontent leurs lectures et argumentent.

Mais l'analyse a priori n'est pas la seule source de matériau pour l'intervention. Le modèle des gestes professionnels donne une large place à la notion d'*ajustement*, c'est-à-dire à la prise en compte qu'aucune préparation a priori ne peut anticiper tous les événements intéressants. Cependant, être prêt à exploiter ces imprévus comme ressource est une attitude différente de celle qui consiste à les redouter comme des perturbateurs. Nos analyses montrent que certaines opportunités sont offertes par les élèves eux-mêmes, y compris (et peut-être surtout quand ils improvisent, tâtonnent, digressent, *cherchent leurs mots et leurs idées*). Ainsi une deuxième source d'épisodes potentiels est à trouver dans les interactions observables effectivement où des lecteurs confrontent leurs lectures et argumentent.

Concentrateurs sémantiques, ces « parcours mots », seraient à envisager également comme des concentrateurs de débats : soit parce qu'ils soulèvent des questions, soit parce qu'ils se révèlent être des lieux problématiques qui concentrent la résistance de l'œuvre, pour reprendre la terminologie usitée par M. Picard, D. Maingueneau et à leur suite par C. Tauveron.

Il s'agirait donc de travailler en formation sur ces « parcours mots » en prenant le soin d'insister fortement sur le fait qu'ils peuvent évoluer en fonction des réponses et réflexions impulsées par la communauté discursive de la classe et sur le fait qu'il ne s'agit pas d'instrumentaliser le texte littéraire mais, au contraire, de se laisser guider par lui, pour mettre en lumière des réseaux de signification se situant à la croisée de l'organisation discursive du sens et du sensible, de la parole singulière de l'auteur et de la parole collective de la classe. Nos analyses montrent clairement que les enseignants savent se saisir de certaines de ces opportunités, en montrant par exemple que l'auteur « a pesé ses mots » comme dans cet exemple où l'enseignant A insiste sur le travail d'écriture à plusieurs reprises :

Annexe 6 : Verb.A2

34	Ens.	l'auteur ne l'a pas dit non plus il n'a pas choisi de dire qu'ils avaient perdu leurs chaussures il a choisi de dire qu'ils étaient orphelins de leurs chaussures [...]
----	------	---

Et :

42	Ens.	on est tout seul hum lui il a plus de chaussures aux pieds mais il a pas choisi l'auteur de nous dire qu'il n'avait plus de chaussures aux pieds l'auteur il a bien choisi et Anthony était gêné par le mots godillots mais ce sont les chaussures que portaient les soldats - l'auteur il a bien choisi de dire qu'ils étaient orphelins alors quand les soldats partaient à la guerre qui était orphelin
----	------	--

ou en essayant d'attirer l'attention des élèves sur des métaphores, en les invitant à s'exprimer comme l'enseignant C sur « ces corps vidés de vie » :

Annexe 8 : Verb.C2

531	Ens.	d'accord tout-à-fait complètement détruit et puis qu'est-ce qui y a d'autre - <i>des corps vidés de vie</i> qu'est-ce que ça veut dire des corps vidés de vie
-----	------	---

Opportunités que la formation pourrait consister à mettre en évidence et à légitimer.

Une fois identifiés par les maîtres ces « parcours mots » n'auraient pas pour finalité d'être obligatoirement utilisés. Ils pourraient permettre aux enseignants de susciter des interventions d'élèves (voir ce que nous avons dit dans la section 11.1.1.), de pouvoir rebondir sur leurs propositions au point de contact entre la langue et la littérature à des moments clés de l'oeuvre⁴⁹. Entendons-nous : il ne s'agit donc pas d'un figement, mais d'une possibilité car, comme le dirait F. François, les individus sont « d'abord des centres de sens » (2005 : 13) qu'il ne s'agit pas d'enfermer dans une lecture unique et orientée, et l'interprétation est un dialogisme qui n'est pas inscrit dans la pierre.

Des dispositifs devraient être réfléchis dans ce sens : par exemple réunir les analyses *a priori* de plusieurs groupes composés de professeurs d'écoles autour d'albums identiques, observer quelles problématiques littéraires ont été retenues et en fonction de ces problématiques quels « parcours mots » ont émergé. Puis, programmer ces albums dans les classes, filmer les séances, et faire des entretiens en autoconfrontation croisée (en dyade : professeurs des écoles/formateurs ou en triade : professeurs des écoles/formateurs/professeurs des collèges spécialisés en littérature) et analyser à nouveau les remontées avec l'ensemble du groupe constitué au départ.

Une autre ressource est immédiatement disponible : mettre les enseignants face aux épisodes métalexicaux que nous avons repérés pour évaluer avec eux ce qui se passe et quels sont les enjeux. Travailler sur le potentiel de situations attestées est une manière de travailler sur la capacité à se saisir des opportunités que les élèves ouvrent d'eux-mêmes. En particulier, nous avons montré l'intérêt des événements perturbateurs constitués par l'émergence du *sens pour soi*, quelquefois fort éloigné des routines interprétatives. Si l'on se place dans le cadre d'une lecture sensible des textes, ces moments imprévus n'apparaissent plus comme des digressions ou des incidents, mais comme des moments clefs.

⁴⁹ Voir même de ne pas être pris de court par une demande d'élève comme dans le corpus de l'enseignant B (annexe 7, séance 1 ; tours de parole 256 et 257) qui élude la question de l'élève sur la signification de l'UL *boisage* (page 22 de l'album : « Ça fonctionne entre les sacs et les boisages des tranchées... »).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour conclure cette thèse, nous souhaitons d'abord rappeler le contexte professionnel qui l'a motivée : formatrice en didactique du français, de formation littéraire, nous nous sommes intéressée dès 1995 à la question de l'articulation entre la langue et la littérature à travers la problématique de la traduction puis, ce questionnement a tout naturellement évolué vers la relation entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature dans la formation, d'autant que nos interrogations personnelles rejoignaient les préoccupations des nombreux enseignants que nous rencontrions. Dégager des pistes de réflexion dans cet espace de contact langue/littérature a donc été la principale visée de ce travail.

Ce que nous avons souhaité montrer dans notre recherche peut se résumer en ces quelques lignes : le travail sur les mots d'un texte estampillé comme littéraire est une activité qui, pour passer souvent inaperçue en classe de littérature, et demeurant souvent « intuitive » (Doquet, 2008 : 126), n'en est pas moins une activité langagière essentielle qui interroge « la langue dans ses fonctionnement multiples » (Doquet, *ibid.*).

Dans le même temps, nous avons souhaité nous interroger sur la manière dont ce travail sur les mots s'articule avec, ou s'éloigne de, ce que nous pourrions appeler un travail sur les enjeux littéraires de ces textes, tels qu'ils sont définis d'une part dans la discipline de référence (l'analyse littéraire universitaire) et les injonctions institutionnelles (ce que l'institution demande de faire dans la discipline « littérature »).

Nous voulions savoir si le « travail sur le vocabulaire » constituait seulement un simple accompagnement de la lecture littéraire, indépendante d'elle, ou au contraire s'il s'en trouvait être un élément constitutif.

L'enjeu était donc de comprendre ce travail sur les vocabulaires en littérature, dans la perspective de repérer des gestes professionnels et/ou des guides pour l'agir des Enseignants Entrant dans le Métier afin de pouvoir leur permettre de répondre à la question suivante : comment travailler le vocabulaire pour travailler sur le littéraire ?

Nos principales questions étaient alors les suivantes : que se passe-t-il dans ces moments à la croisée de la lecture littéraire et du vocabulaire et comment les enseignants s’y prennent-ils pour les gérer ?

Un de nos principaux postulats était que cette position en tension entre la convention linguistique (la langue) et le subjectif (la compétence lexicale individuelle) se trouvait précisément au cœur de la relation didactique et de la littérature.

Pour pouvoir être en mesure d’observer un travail métalexical, nous avons décidé de nous tourner vers des classes de CM2 car il fallait que l’âge des élèves permettent cette capacité réflexive par rapport à la langue. Nous avons alors enregistré des séances de littérature autour de deux albums de littérature de jeunesse issus des différentes listes proposées aux professeurs des écoles par l’éducation nationale. Nous les avons choisi car ils différaient tant sur le genre que sur leurs configurations discursives et linguistiques.

À partir de là, nous avons adopté le cadre méthodologique suivant : des séances vidéofilmées et transcrites, suivies d’entretiens en autoconfrontation (nous inspirant de la technique et d’une partie de la méthode développée par J. Theureau) et d’entretiens semi-directifs qui ont été motivés par l’apport théorique du philosophe ergologue Y. Schwartz à travers son concept de corps-soi. Ce cadre méthodologique, en nous fournissant trois ensembles de données (les verbatims et les deux types d’entretien), nous permettait de pouvoir récolter des données différentes (ergonomie, ergologie) et ainsi d’aller plus loin que la seule analyse linguistique des corpus, pour étudier leur lien avec la problématique de l’action professionnelle en situation didactique.

La seconde partie du travail théorique que nous avons dû faire a porté sur la notion même de lecture littéraire, puisque c’était la deuxième dimension essentielle de notre travail. Ce que nous avons cherché à caractériser, c’est comment la spécificité de l’activité interprétative pouvait être mise en regard de certaines conduites métalexicales et métadiscursives : nous avons pour cela dépassé le couple compréhension-interprétation, dans le cadre d’une sémantique interprétative à la F. Rastier, pour proposer de considérer quatre grandes opérations d’inférences : relevant de la logique de la langue, du texte, de l’intertexte et du lecteur. Selon nous, ces quatre dimensions de l’interprétation renvoient à quatre dimensions de la dynamique sémantique des unités lexicales prises dans un texte : *sens en langue, sens en emploi, sens en association* et enfin *sens pour soi*.

Puis nous sommes entrée dans l'analyse de notre corpus d'étude, c'est-à-dire dans l'analyse de ce que nous avons nommé en premier lieu les « saynètes métalexicales », en nous référant au linguiste F. François. Mais, face à la complexité d'un objet, hétéroclite (métalexical, métadiscursif) et polymorphe (entre désignations, définitions, reformulations et paraphrases) mise en évidence dans la première partie de ce travail de recherche, nous avons été amenée progressivement à reformuler la manière de le définir et avons été conduite dans le même temps à emprunter des notions de linguistique, elles aussi diversifiées : il nous a alors semblé pertinent de convoquer le concept de métadiscours de A. Borillo parce qu'il permettait d'englober l'ensemble des phénomènes observés constitutifs de notre objet et celui de paradigme désignationnel (paraphrase in praesentia du métalangage, diaphore, paraphrase in absentia) de M.-F. Mortureux parce que celui-ci mettait l'accent sur le lien entre lexicologie/analyse du discours et reformulation, auquel nous avons adjoint celui des sèmes afférents de F. Rastier en sémantique interprétative. À partir de là, nous pouvons pu observer des phénomènes de rétrointerprétation (C. Rossari), de complétude (É. Roulet), d'ajustement (A. Culioli) que nous avons rattaché à la métaphore rhétorique.

Notre travail est pour une grande part une première tentative de **description** et de modélisation de la nature réelle de ce que nous avons appelé les « épisodes métalexicaux » et le « figures de l'ajout » dans « la glose à thème lexical en classe de littérature ». Utilisant d'une part des notions empruntées aux sciences du langage, et d'autre part des notions empruntées à la didactique de la lecture littéraire, nous avons proposé un essai de catégorisation.

La catégorisation a été possible car plusieurs types de gloses ont émergé et se sont maintenus dans les séances qui ont été l'objet de notre analyse. Nous les avons organisés en trois paradigmes :

- un paradigme sémantique dans lequel nous avons rangé les gloses métalexicales à proprement parler, les gloses définitionnelles (définitions naturelles) et les gloses désignationnelles (ensemble de phénomènes qui consiste à reformuler une UL dans l'interdiscours) en référence pour ces dernières au concept linguistique de *paradigme désignationnel* développé par M.-F. Mortureux (1993) ;
- un paradigme générique dans lequel nous avons regroupé les gloses qui portaient sur la diégèse (l'univers de fiction) et celles que nous avons nommé gloses « sur les *realia* » en référence à F. Douay et A. Steuckardt (2005), c'est-à-dire des gloses portant sur des connaissances encyclopédiques que nous avons mises en lien avec la stéréotypie ;

- enfin un paradigme personnel dans lequel nous avons rassemblé des gloses que nous avons nommées axiologiques imageantes et fantasmatiques en nous rapportant au modèle de l'*activité fictionnalisante* de G. Langlade et *alii.* (2008), en didactique de la littérature. Cette entreprise de description a donc montré la diversité des gloses qui ne correspond pas à l'idée que ce faisaient les enseignants, la limitant a priori à la seule définition.

Une autre visée de notre thèse était la modélisation des savoirs faire professionnels engagés par ces situations et leurs enjeux. Nous avons pour cela tenté de croiser la catégorisation que nous avons proposée, avec le modèle des « gestes professionnels » de D. Bucheton et *alii.* Ces connaissances théoriques, à l'appui de nos analyses, nous ont permis de voir que la gestion de la glose à thème lexical en classe de littérature appelait des gestes spécifiques.

Les principaux résultats auxquels nous avons abouti peuvent ainsi être formulés : nous avons constaté que le travail « agi » (Durrive, 2003 : 128) sur les vocabulaires conservait des « invariants » (Chabanne, Dezutter, 2011b, *op. cit.*). Invariants qui étaient candidats à être proposés en formation, jouant le rôle d'une « partition » (Chabanne, Dezutter, 2011b : 16) à partir de laquelle une liberté d'action est possible dans la mesure où ses règles de fonctionnement sont connues.

Nous avons repéré autour de nos épisodes un certain nombre de choix d'avancées mais aussi d'évitements ou d'aveuglements (chapitre 10). Nous avons à partir de là, dans une partie qui faisait suivre la description par la prospection (chapitre 11), analysé le potentiel didactique, exploité ou non dans nos séances, en nous posant une question : qu'est-ce qu'il était *possible de faire* 1) au vu des potentiels des œuvres mais surtout 2) au vu de conduites ébauchées par les élèves et quelque fois écourtées ou inaperçues par l'enseignant

Ce que nous retenons, c'est d'une part la complexité des conduites en jeu mais aussi la sous exploitation du « potentiel didactique » d'un travail sur le vocabulaire en littérature et l'insistance sur un travail lexical orienté vers la référenciation et vers la relation mot/ chose. Comment expliquer cette réduction du champ de travail ?

Rendre ces moments intelligibles en les décrivant et en analysant leurs enjeux, nous a semblé essentiel pour guider les pratiques futures et amener les professeurs des écoles à une prise de conscience de ce qui se joue dans ces moments, afin que ces derniers soient à leur tour en mesure de problématiser certaines unités lexicales, en explorant un espace de contact entre la langue et la littérature.

Ce n'est qu'une fois identifiés et reconnus dans leur spécificité, que ces moments que nous avons identifiés comme émergents pourront devenir des moments d'apprentissage explicites donnant aux élèves les moyens de devenir des lecteurs et des « locuteurs conscients » (Petiot, Reboul-Touré, 2005) qui « parlent, pensent et apprennent » en mots (Bucheton, Chabanne, 2008), et qui gardent une mémoire active du travail qu'ils effectuent sur les vocabulaires dans leurs multiples rencontres avec les œuvres littéraires.

BIBLIOGRAPHIE

431 références

- Adam, J-M. (2008). Note de cadrage sur la linguistique textuelle. In J. Durand, B. Habert, B. Laks. (éds). *Congrès Mondial de Linguistique Française*. (pp. 1483-1489). Paris : Institut de Linguistique Française.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, 1, 5-16.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, 91-151.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidence du dire*. Paris : Larousse.
- Authier-Revuz, J., Lala, M.-C. (éds.). (2002a). *Figure d'ajout : phrase, texte, écriture*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Authier-Revuz, J. (2002b). Le Fait autonymique : Langage, Langue, Discours – Quelques repères. In Actes du colloque : *Le fait autonymique dans les langues et les discours*, SYLED, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 5-7 octobre 2000. Consulté le 17 avril 2015 sur le site internet <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm>.
- Authier-Revuz, J., Doury, M., Reboul-Touré, S. (Eds.). (2003). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- Bakhtine, M. (1929/1970). *Les problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique*. Paris : Klincksieck.
- Bally, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. Paris : Ernest Leroux.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue. Essais critiques 4*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramonigno, P. Vergès (éds.). *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bautier É., Rayou, P. (2009). *Inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baylon, C., Mignot, X. (2000/2002). *Initiation à la sémantique du langage*. Paris : Nathan.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Benveniste, É. (1974/2011). *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

- Bernié, J.-P., Brossard, M. (éds.). (2013). *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bertrand, D. (1999). Lecture et croyance pour une sémiotique de la lecture littéraire. *Études de Linguistique Appliquée*, 115, 275-289.
- Bès, G.-G., Fuchs, C. (1988). Introduction. In G.-G. Bès, C. Fuchs. (coord.). *Lexique et paraphrase*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanchot, M. (1955). *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Destercke, L., Sakhavat, A. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot.
- Bonnafous, S., Temmar, M. (2007). *Analyses du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Ophrys.
- Borillo, A. (1985). *Discours ou métadiscours ? DRLAV*, 32, 47-61.
- Bornand, S., Leguy, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.
- Bourdet, J.-F. (1999). Fiction, identité, apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*, 115, 265-273.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourgeois, É., (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir.). *Signification, sens, formation*. (pp. 87-106). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, 18, 7-27.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J.-P., Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un voleur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz.
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères*, 9, 29-36.
- Bruner, J. (1966/1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (2000). *Cultures et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. (2002/2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26/27, 123-148.
- Bucheton, D., Bronner, A., Brousal, D., Jorro, A., Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53. Paris : INRP.
- Bucheton, D., Soulé, Y., Tozzi, M. (2008a). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : S.C.É.R.É.N / C.R.D.P.
- Bucheton, D., Dezutter, O. (dir.). (2008b). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D., et alii. (2008c). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. In D. Bucheton, O. Dezutter. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. (pp.37-60). Bruxelles : de Boeck.

- Bucheton, D. (dir.). (2009a). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation didactique*, 13, 29-48.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter. (dir.). *Les gestes professionnels de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* (pp.129-148). Bruxelles : De Boeck.
- Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs « convers ». De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs. *Pratiques*, 76, 55-76.
- Calaque, É. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques. In E. Calaque, F. Grossmann. (coord.). Enseignement/apprentissage du lexique. (pp. 17-36). *Lidil*, 21.
- Calvino, I. (1996). *Pourquoi lire les classiques*. Paris : Le Seuil.
- Canelas-Trévisi, S., Guernier, M.-C., Cordeiro, G. S., Simon (éds.). (2009). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble: Université Stendhal-ELLUG.
- Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues. *Langage et Société*, 93, 71-97.
- Cappeau, P. (2008). La recherche du mot juste à l'oral. In F. Grossmann, S. Plane. (dir.). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Cappeau, P. (2013). Lexique et vocabulaire. In M. Berthelier, M.-L. Elalouf. (dir.). *Enseigner le vocabulaire au collège*. (pp. 10-18). Paris : Delagrave.
- Cellier, M. (dir.). (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.

- Certeau (De), M. (1980/1990). *L'invention au quotidien*. Paris : Gallimard.
- Chabanne, J.C. (1998). La lecture avant la lecture? *Le Français aujourd'hui*, 121, 28-36.
- Chabanne, J.-C. (2001). Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. In L. Collès (dir.). *Didactique des langues romanes* (pp. 575- 582). Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. (2004a). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*. (pp. 125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Chabanne, J.-C. (2004b). Les premiers pas de la construction d'une « identité scolaire » de lecteur d'œuvres d'art. Communication présentée au colloque *La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaires* (6 au 8 juillet, 2009).
- Chabanne, J.-C. (2004c). Lexique et lecture littéraire : mettre le travail sur le lexique au service de l'interprétation/compréhension des textes littéraires. Communication présentée aux journées *Enseignement du lexique* (mars, 2005).
- Chabanne, J.-C. (2005). *Penser/enseigner la littérature comme un art*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Perpignan.
- Chabanne, J.-C. (2007a). Le geste de régulation des saynètes metalexicales dans les enseignements artistiques et culturels : une question pour la recherche, une question pour la formation. Contribution au colloque *Apprendre à former entre l'individuel et le collectif*. Université de Sherbrooke (août, 2007).
- Chabanne, J.-C. (2007b). Apports des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature. In J.-L. Dufays (ed.). *Enseigner et apprendre la*

- littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* (pp. 65-76). Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Chabanne, J.-C., Cellier, M., Dreyfus, M., Soulé, Y. (2008a). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. In F. Grossmann, S. Plane. (éds.). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale.* (pp. 85-101). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Chabanne, J.-C., Desault M., Dupuy, C., Aigoïn, C. (2008b). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Chabanne, J.-C. (2010). « *Tu vas dans le texte et tu relèves les mots...* » : enseigner la littérature dans le souci du lexique, entre grammaire, style, et attention au texte. Communication aux 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures : « Enseigner les littératures dans le souci de la langue ». Genève, 25, 26 et 27 mars 2010. Actes : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Chabanne%202010.pdf
- Chabanne, J.-C., Dufays, J.-L. (2011a). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.
- Chabanne, J.-C., Dezutter, O. (dir.). (2011b). *Les gestes professionnels de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M., Villagordo, É. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture.* Paris : L'Harmattan.
- Charolles, M. (1984). Bouillir ou périr ? Comment on découvre ou ne découvre pas le sens de certains mots. *Pratiques*, 43, 94-106.
- Chelebourg, C. (2000). *L'imaginaire littéraire. Des archétypes à la poétique du sujet.* Paris : Nathan.
- Chelebourg, C. Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse.* Paris : Armand Colin.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.*

Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2003). *Didactique et formation des enseignants.* Communication aux journées d'étude INRP-CÉDIAPS. Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive. Consulté le 2 août 2011 sur le site :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (2008). *Didactique du français, fondement d'une discipline.*

Bruxelles : De Boeck.

Chiss, J.-L. (2012). Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle trois.

In J.-L. Chiss. *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories didactiques.* (pp. 133-144). Paris : L'Harmattan.

Citton, P. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Éditions Amsterdam.

Clarac, P. (1963). La foi dans la vertu des beaux textes. In *L'enseignement du français.* Paris: PUF.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? pour une psychologie des milieux de travail et de vie.* Paris : Éditions La Découverte.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin, J. Friedrich. (dir.). *Théories de l'action et Éducation.* (pp.255-277). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7–42.

Combe, D. L'ajout en rhétorique et poétique. In J. Authier-Revuz, M.-C. Lala. (éds.). *Figures d'ajout. Phrase, texte, écriture.* (pp. 15-28). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- Compagnon, A. (1998/2001). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.
- Coquet, J.-C. (2007). *Phusis et logos. Une phénoménologie du langage*. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes.
- Culioli, A. (1968). La formatisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.
- Culioli, A. (1990/2000). *Pour une linguistique de l'énonciation*. 2 tomes. Paris : Ophrys.
- Culioli, A., Normand, Cl. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (2002/2009). *Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau*. Paris : Klincksieck.
- Culioli, A. (2014). Un témoin étonné du langage. Entretien avec D. Ducard. In Cl. Normand, E. Sofia. (dir.). *Espaces théoriques du langage*. Louvain-la-Neuve : l'Harmattan.
- Cusin-Berche, F. (1999). La notion d'« unité lexicale » en linguistique et son usage en lexicologie. *Linx*, 40. Consulté le 24 novembre 2014 sur : <http://linx.revues.org/730> ; DOI : 10.4000/linx.730
- Cusin-Berche, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Dabène, M., Quet, F. (1994). *La compréhension de textes au collège. Lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Paris : Delagrave.
- Daunay, B. (1999). La lecture littéraire: les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Daunay, B., Reuter, Y. (coord.). (2005). L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. *Repères*, 31.
- Daunay, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie* 159, 139-189.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 157, 43-51.

- Daunay, B. (2007c). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. In J.-L. Dufays . (ed.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (pp. 65-76). Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Daunay, B., Delambre, I., Reuter, Y. (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Demougin, F. (2010). Du réseau de l'école primaire au corpus de texte du lycée, comment le système scolaire prend-il « à partie » la littérature ? In B. Louichon, A. Rouxel. (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (pp. 25-33). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Develay, M. (1992/2006). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF éditeur.
- Diaz, C.-G. (2003). Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 105-119. Consulté le 31 août 2013 sur le site <http://www.revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../19413>
- Dickie, G. (1964/1988). Beardsley et le fantôme de l'expérience esthétique. In D. Lories. (éd.). *Philosophie analytique et esthétique*. (pp.135-142). Paris : Klincksieck.
- Dickie, G. (1983/2009). La nouvelle théorie institutionnelle de l'art. *Tracés*, 17, 211-227. Consulté 6 juin 2014 sur le site : [doi:10.4000/traces.4266](https://doi.org/10.4000/traces.4266)
- Dispy, M. (2011). De la compréhension de l'implicite dans le récit fictionnel. In R. Goigoux, M.-C. Pollet. (dir.) *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. (pp.117-139). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Doquet-Lacoste, C. (2007a). *Trajets d'écriture, trajets de mots*. Consulté le 3 septembre 2011 sur le site <http://www.item.ens.fr/index.php?id=172944>.

- Doquet, C. (2007b). Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe. In J.-L. Dufays. (ed.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (pp. 213-222). Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Doquet-Lacoste, C. (2008). Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire. In F. Grossman, S. Plane. (dir.). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. (pp. 125-140). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Doquet, C. (2013). Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? *Le Français aujourd'hui*, 181, 119-129.
- Dortier, J-F. (coord.). (2001). *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Douay, F., Steuckardt, A. (2005). Avant propos. In A. Steuckardt, A. Niklas-Salminen. (dir.). *Les marqueurs de glose*. (pp. 5-19). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Dobrovsky, S., Todorov, T. (éds.). (1981). *L'enseignement de la littérature*. (Actes des journées de Cerisy, 22-29 juillet 1969). Paris : Plon.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996a/2005a). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (dir.). (1996b). *Pour une lecture littéraire, 2*. Belgique : De Boeck-Duculot.
- Dufays, J.-L. (2001). Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature. In R. Gauthier (Ed.), *Le stéréotype: usages, formes et stratégies* (pp. 19–30). Toulouse: CALS/CPST.

- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
Consulté le 17 juin 2014 : <http://trema.revues.org/1579>
- Dufays, J.-L. (2004). La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire.
In K. Kanvat, G. Legros. (éds.). *Les valeurs dans/de la littérature*. (pp. 103-129). Namur :
Presses Universitaires de Namur.
- Dufays, J.-L. (2005b). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels :
questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 10-14.
- Dufays, J.-L., Ronveaux, C. (2006a). In B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen. (dir.). *Analyses
des objets enseignés. Le cas du français*. (pp. 195-214). Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2006b). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques.
Lidil, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L. (2007). Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une
problématique de recherche. In J.-L. Dufays (ed.). *Enseigner et apprendre la littérature
aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (pp. 8-15). Belgique : Presses
Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Lisse, M., Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*.
Belgique : Academia-Bruylant.
- Dufays, J.-L. (2010a). Le corpus littéraire : Analyses de quelques tensions actuelles et éclairage
international. In Louichon, B. Rouxel, A. (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque
intérieure*. (pp. 15- 24). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L. (2010b) *Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ? Le Langage et
l'Homme*, 45/2, 21-31.
- Dufays, J.-L. (1994/2011a). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles :
Peter Lang.

- Dufays J.-L. (2011b). Les textes du lecteur en situation scolaire. In Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (dir.). *Textes de lecteurs en formation*. (pp.19-32). Bruxelles : Peter Lang.
- Dumortier, J.-L. Dispy, M. (2011). Du texte du lecteur élève, de celui du lecteur maître et de quelques problèmes qu'ils posent au didacticien. In Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (dir.). *Textes de lecteurs en formation*. (pp.33-46). Bruxelles : Peter Lang.
- Dupuy, C. (2009). *Le français tel qu'on l'enseigne. Étude de gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*. (Thèse sous la dir. de D. Bucheton et R. Etienne). Université Paul Valéry UM3, Montpellier.
- Durand, G. (1969/2011). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- Durand, M., Ria, L., Veyrunes, Ph. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. In F. Yvon, F. Sausset. (dir.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (pp. 17-40). Québec : Presses de l'Université
- Diptyque, 13 (2008). Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture., Recherche sur les pratiques. Actes du symposium de Sherbrooke (Québec). Colloque international REF. 9 et 10 octobre 2007. J. Dolz, S. Plane. (éds.). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992a). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.
- Eco, U. (1992b). *Interprétation et surinterprétation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (2003). *De la littérature*. Paris : Grasset.
- Eluerd, R. (2000). *La lexicologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Faïta, D., Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon, F. Saussez (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Laval: Presses de l'Université.
- Falardeau, É., Simard, D. et alii. (2009). Rapport à la culture et formation du sujet lecteur. In B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter. (éds). *Didactique du français, le socioculturel en question*. (pp.111-122). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. Rouxel, A. (2001). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontre de Rennes, mars 2000*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G., Mazauric, C. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs. In *Actes des 7èmes rencontres de didactique de la littérature*. IUFM de Montpellier.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin. (éds.). *La Didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 103-125). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Français aujourd'hui (Le), 131. (2000). *Construire les compétences lexicales*. (J. David, M.-A. Paveau, G. Petit, coord.). Paris : AFEF.
- Français aujourd'hui (Le), 137. (2002). *L'attention aux textes*. (S. Martin, I. Pécheyrans-Hernu, Eds.). Paris : AFEF.
- François, F. (1980). *Linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- François, F. (1985). Qu'est-ce qu'un ange ? In P. Lang. (éd). *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. (pp. 103-121). Berne : Peter Lang.

- François, F. (1989/2005). Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. In F. François (rééd.) *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres*. (pp.177-189). Lyon : ENS Éditions.
- François, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de la communication verbale*. Neuchatel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1993/2005). Le corps comme langage, l'oral, l'écrit. Interactions et conflits sémiotiques. In F. François (rééd.) *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres*. (pp.177-189). Lyon : ENS Éditions.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- François, F. (1999). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- François, F. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et « reste »*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres*. Lyon : ENS Éditions.
- Franckel, J-J. (1998). Référence, référenciation et valeurs référentielles. *Sémiotiques*, 15, 61-84.
- Franckel, J-J. (2005). De l'interprétation à la glose : vers une méthodologie de la reformulation. In D. Lebaud (éd.). *D'une langue à l'autre*. (pp. 51-78) Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté. Consulté le 14 août 2014 : <http://www.llf.cnrs.fr/Autres/fr/documents.html>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore, Lippman L. H. (Eds.). *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). New-York: Springer.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Fuchs, C. (1996). *Les ambiguïtés du français*. Paris : Ophrys.

- Gadamer, H. G. (1995). *Langage et vérité*. Paris: Gallimard.
- Galea, C. (2007). Désirée. Quatrième leçon. In C. Wajsbrot et alii. *Neuf leçons de littérature*. (pp.75-92). Éditions Thierry Magnier.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7(1), 325–341.
Consulté le 13 juillet 2015 : <http://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Gandon, F. (1980). La connotation, par C. Kerbrat-Orecchioni. *Communication et langages*, 47, n° 1, 121-122. Consulté le 26 mai 2014 : [/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1980_num_47_1_3475](http://web.revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1980_num_47_1_3475)
- Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux, C. (dir.). (2013). *Enseigner le lexique*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1984). *Mimologiques. Voyage en Cratylie*. Paris, Seuil.
- Genette, G. (1994). *L'oeuvre de l'art I : Immanence et transcendance*. Le Seuil.
- Genette, G. (1997). *L'oeuvre de l'art II : La Relation esthétique*. Le Seuil.
- Genette, G. (2004). *Métalepse. De la figure à la fiction*. Paris: Le Seuil.
- Gervais, B. (1992). Lecture : tensions et régies. *Poétique*, 89, 105-125.
- Gervais, B. (2005). Le corps défiguré : lecture et figures de l'imaginaire. In V. Jouve. (coord.). *L'expérience de lecture*. (pp. 221-234). Paris : Éditions L'improviste.
- Gervais, B. (2007). *Figures, lectures. Logiques de l'imaginaire*. Montréal : Le Quartanier.
- Giust-Desprairies, F., Enriquez, E. (2009). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
- Gombert, J-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Gombert, J-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8. Consulté le 22 février 2015 : <http://aile.revues.org/1224>
- Gomila, C. (2003). L'autonomie en classe de lecture. In J. Authier, Doury, M., Reboul-Touré, S. *Parler des mots, le fait autonome en discours*. (pp. 123-135). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Gomila, C. (2004). Le traitement du lexique dans la leçon de lecture. In E. Calaque, J. David. (dir.). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.
- Goulemot, J.-M. (1985). De la lecture comme production de sens. In R. Chartier. (dir.). *Pratiques de la lecture*. (pp. 89-99). Marseille : Rivages.
- Gouvard, J.-M. (dir.). (2005). *De la langue au style*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères*, 17, 109-125.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Grossmann, F. (1996). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? *Repères*, 13, 85-101.
- Grossmann, F. (1997). Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants : deux sources d'institution du genre. In M. Marquillo Larruy. (dir.). *Écritures et textes d'aujourd'hui*. Paris : Crédif ENS Éditions.
- Grossmann, F. (1998). Le texte écrit : un empêchement de dialoguer en rond ? In F. Grossman. (dir.). *Pratiques langagières et didactique de l'écrit*. Grenoble : Ivel-Lidilem.
- Grossmann, F., Tauveron, C. (coord.). (1999a). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères*, 19.
- Grossmann, F. (1999b). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.

- Grossmann, F., Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, 28, 117-135.
- Grossmann, F., Plane, S. (eds). (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, 163-183.
- Grossmann, F. (2012). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. *Plate-forme internet sur la littératie*. Consulté le 22 septembre 2013 : www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Grossmann.pdf
- Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V., Sautot, J.-P. (éds.). (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation des données langagières en contexte scolaire*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Gülich, É., Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305-351.
- Gülich, É., Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation « La dame de Caluire ». In P. Bange. (éd.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, (pp.15-81). Berne : Peter Lang.
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques* 97/98, 171-192.
- Halté, J.-F. (1999). Les enjeux cognitifs des interactions. *Pratiques* 103/104, 71-88.
- Halté, J.-F. (1995/2008). Interaction : une problématique à la frontière. In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter. (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp.61-75). Bruxelles : De Boeck.
- Houdart-Mérot, V. (2004). De la critique d'admiration à la lecture "scriptible." In A. Rouxel, G. Langlade. (éds.). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 223-232). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Huber, M., Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?* Paris: L'Harmattan.
- Iser, W. (1976/1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique.* Bruxelles : Mardaga.
- Jakobson, R. (1960/1963). *Essais de linguistique générale.* Paris : Éditions de Minuit.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? In J.-C. Chabanne, D. Bucheton. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* (pp.163-186). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les cahiers THÉODILE*, 4, 51-80.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2004). Signification et développement : quelles communautés ? In C. Moro, R. Rickenmann. (éds.). *Situation éducative et significations.* Bruxelles : De Boeck.
- Jauss, H.- R. (1978/1994). *Pour une esthétique de la réception.* Paris : Gallimard.
- Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale* (Thèse sous la dir. de R. Etienne). Université Paul Valéry UM3, Montpellier.
- Jeannelle, J-L, Philippe, G. (2006). La littérarité à l'épreuve d'une histoire des pratiques littéraires et des idées linguistiques. In M. Barraband, A. Pigeat. (éds). *Le mot juste. Des mots à l'essai aux mots à l'œuvre.* (pp. 39-49). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Jeanneret, T. (1988). Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours : co-énonciation et mouvement discursif. *TRANEL*, 13, 15-42.
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique.* Berne : Peter Lang.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant.* Paris : E.S.F.

- Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145/146, 125-140.
- Jouili, E. (2007). Sur la notion de champ lexical : de la norme lexicale à la variation lexicale en didactique du lexique, Rencontres Jeunes Chercheurs *Normes, variations, identité, altérité*, ED 268 Université Paris III, le 12 mai 2007, *Actes* à paraître. Consulté le 4 novembre 2012 :
www.researchgate.net/.../29641449 Sur la notion de champ lexical la question de norme lexicale en didactique du lexique
- Jousse, A.-L., Polguère, A., Tremblay, O. (2008). Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. In F. Grossmann, S. Plane. (dir.). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Jouve, V. (1996). Pourquoi lire la littérature ? In J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur. (Eds.). *Pour une lecture littéraire*, 2 (pp. 149-158). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. In C. Tauveron. (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école*. (pp.25-35). Paris : I.N.R.P.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In A. Rouxel, G. Langlade. (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. (pp. 105-114). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Julia, C. (2001). *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Kaddour, H. (2007). L'histoire ne s'arrête pas là. Cinquième leçon. In C. Wajsbrot et alii. *Neuf leçons de littérature*. (pp. 95-110). Éditions Thierry Magnier.

- Kaufmann, J. (2005). Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite. In V. Jouve. (coord.). *L'expérience de lecture* (pp. 15-33). Paris : L'Improviste.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1977/1984). *La connotation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1998). *Les interactions verbales. I/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Paris: Le Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999/2013). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001/2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009/2013). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G. (1984). Dénomination et relations dénominatives. *Langages*, 76, 77-94.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kleiber, G. (1999). *Problèmes de sémantique : la polysémie en question*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lacelle, N., Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In J.-L. Dufays (ed.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (pp. 55-64). Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Lagoutte, D. (2008). *L'histoire des arts*. Paris : Hachette.
- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. In A. Rouxel, G. Langlade. (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. (pp. 81-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. In M. Roy, M. Brault, S. Brehm. (dir.). *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*. (pp. 45-65). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Langlade, G. (2010). La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories. In Louichon, B. Rouxel, A. (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (pp. 153-163). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. @ctivités [Revue de La Société d'Ergonomie de Langue Française, En Ligne], 5(1). Consulté le 13 juillet 2013 sur : <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>
- Lecerle, J-J. Shusterman, R. (2002). *L'emprise des signes*. Paris : Seuil.
- Lehmann, A., Martin-Berthet, F. (1998/2010). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris : Armand Colin.
- Lehmann, A., Martin-Berthet, F. (2013). *Lexicologie. Sémantique, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Léon, R. (2008/2010). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Leplat, J. (1991). Compétences et ergonomie. In R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau. (éds). *Modèles en analyse du travail*. (pp. 263-278). Liège : Mardaga.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Louichon, B. Rouxel, A. dir. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly. (dir.). *Les concepts et méthodes en didactique du français*. (pp.195-216). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Lüdi, G. (1991). Métaphore et travail lexical. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* vol. 17, 17- 49. Consulté le 22 septembre 2013 sur <http://doc.rero.ch/record/20039?ln=fr>
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1986a). *Éléments de linguistiques pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (1986b). Linguistique et littérature : le tournant discursif.
<http://www.vox-poetica.org/t/articles/maingueneau.html>
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9, 65-74. Consulté le 28 juin 2015 sur le site : http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf
- Maingueneau, D. (2008). Stylistique, analyse du discours littéraire. Consulté le 8 décembre 2014 sur le site : <http://www.linguistiquefrancaise.org>
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Masseron, C. (2008). Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques. In F. Grossmann, S. Plane. (eds). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. (pp. 161-190). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Marcel, J.-F. (2004). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie et éducation*, 56, 31-50.
- Marcoin, F. (1996). Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire. *Repères*, 13, 7-25.
- Marcoin, F. (2004). La question du littéraire. *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : CNDP.
- Marghescou, M. (1974/2009). *Le concept de littérarité*. Paris : Kimé.

- Marlai, S., Dufays, J.-L. (2011). Découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter. (dir.). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* (pp. 83-106). Bruxelles : De Boeck.
- Martin, R. (1976). *Inférence, antonymie et paraphrase*. Paris : Klincksieck.
- Martin, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martin, R. (1990). Définition naturelle. In Centre d'études du lexique (ouvrage collectif). *La définition*. (pp. 86-95). Paris : Larousse.
- Martin-Berthet, F. (1993). Définitions d'enfant : étude de cas. *Repères*, 8, 113-127.
- Martin-Porta, B. Activités lexicales au collège : apprendre en créant son dictionnaire, à la découverte des mots. *Lidil*, 21, 37-53.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Médioni, M-A. (2009). L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité. *Les langues modernes*, 1, 16-25.
- Mencacci, N. (2008). L'intelligence de l'événement et le détour en situation d'enseignement. *Questions vives*, 4 (9), 214-225.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking : A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 1(21).
- Mercier, A., Salin, M.-H. (1988). Sur l'analyse a priori : outil pour l'observation. In *Actes de la 6e école d'été de didactique des mathématiques d'Orléans* (pp. 203-216). Bordeaux: Publications de l'IREM.

- Miecznikowski, J. (2005). *Le traitement des problèmes lexicaux lors de discussions scientifiques en situation plurilingue. Procédés interactionnels et effets sur le développement du savoir*. Berne : Peter Lang.
- Moeschler, J., Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Moeschler, J., Zufferey, S. (2012). *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Morlaix, S. (2008). Savoir évaluer les compétences développées par les élèves. *Questions vives*, 10 (5), 57-72.
- Mortureux, F. (1993). Paradigmes désignationnels. *Semen*, 8. Consulté le 31 octobre 2014 sur : <http://semen.revues.org/4132>.
- Mortureux, F. (1997/2013). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- Nonnon, É. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours. *Enjeux* 39 /40, 12-49.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, É. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. L'oral dans la classe. Paris : INRP.
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revue de didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-72.
- Norén, C. (1999). *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*. Stockholm : Editorial Office Uppsala University.
- Normand, Cl. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys.
- Normand, Cl., Estanislao, S. (dir.). (2013). *Espaces théoriques du langage. Des parallèles flous*. Louvain-la-neuve : L'Harmattan-Academia.

- Orlandi, E. (2002). Un point c'est tout. Interdiscours, incomplétude, textualisation. In J. Authier-Revuz, M.-C. Lala. (éds.). *Figures d'ajout. Phrase, texte, écriture.* (pp. 65-78). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Paillard, D. Franckel, J.-J. (1998). Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. *Langages*, 129, 52-63.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE*, 16, 165-197. Consulté le 25 juin 2013 sur : <http://aile.revues.org/1395>
- Passeron, J.-C., Revel, J. (éds.). (2005). *Penser par cas.* Paris : Editions de l'EHESS.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In P. Pastré, Y. Lenoir. (eds.). *Des didactiques des disciplines à la didactique professionnelle ou à la didactique des savoirs professionnels.* Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Paveau, M.-A., Petit, G., Grossman, F. (coord.). (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours.* Grenoble : Ellug.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie.* Paris : Maspero.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140, 123-144.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001b). Former à l'action, est-ce possible ? Consulté le 1^{er} juillet 2011 sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_19.html.
- Petit, G. (2002). Dénomination et autonymie : les inadéquations d'une procédure de reconnaissance. In Actes du colloque : *Le fait autonymique dans les langues et les*

- discours*, SYLED, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 5-7 octobre 2000. Consulté le 29 juin 2015 sur le site : <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm>.
- Philippe, G., Piat, J. (2009). *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Paris : Fayard.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit.
- Picoche, J. (1993 a). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Picoche, J. (1993 b). La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères*, 8, 11-28.
- Picoche, J. (1999). Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Étude de linguistique appliquée*, 116, 421-433.
- Picoche, J., Rolland, C. (2002). *Dictionnaire du français usuel*. Bruxelles : De Boeck- Duculot.
- Plane, S. (2005). Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux. *Pratiques*, 125-126, 115-138.
- Polguère, A. (2004). La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux. In É. Calaque & J. David. *Didactique du lexique*. (pp.115-125). Bruxelles : De boeck.
- Polguère, A. (2008/2013). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Le Sorbier.
- Poslaniec, C., Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. (2001/2010). *Donner le goût de lire*. Paris : Éditions de la Martinière.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « Littérature » ?* Paris : Hachette.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Propp, V. (1970/2001). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.

- Pruvost, J. (1999). Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 116, 395-419.
- Quet, F. (coord.). (2006). La réception des textes littéraires, une didactique en construction. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel, P. Pastré. (éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activité développement* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Rabatel A. (2005). La construction inférentielle des valeurs. Propositions pour une pragmatique énonciative des textes littéraires. *Cahiers de narratologie*, 12. Consulté le 18 août 2014 sur : <http://narratologie.revues.org/29>
- Rabatel, A. (2006). La lecture comme activité de contribution intersubjective du soi à travers l'approche interactionnelle du style. In F. Quet (coord.). La réception des textes littéraires, une didactique en construction (pp. 55-77). *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33.
- Rabatel, A. (dir.). (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Rastier, F. (1991/2001a). *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. In J.-M. Barbier, O. Galanatu (dir.). *Signification, sens, formation*. (pp. 5-24). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2001b). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (1987/2009). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2004). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. *Texte* [en ligne]. Consulté le 30 juin 2013 sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html

- Reboul-Touré, S. L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 131, 77-86.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires. *Pratiques*, 67, 5-14.
- Reuter, Y. (1992). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. *Pratiques*, 76, 7-25.
- Reuter, Y. (1996a). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature. *Repères*, 13, 7-25.
- Reuter, Y. (1996b). La lecture littéraire. Éléments de définition. In J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur. (dir.). *Pour une lecture littéraire*, 2. (pp. 33-41). Belgique : De Boeck-Duculot.
- Reuter, Y. (2001a). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. In C. Tauveron. (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 69-79). Paris : I.N.R.P.
- Reuter, Y. (2001b). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école*. Paris : I.N.R.P.
- Rey, A. (1990). Polysémie de la définition. In Centre d'études du lexique (ouvrage collectif). *La définition*. (pp. 13-22). Paris : Larousse.
- Rey-Debove, J. (1978/1997). *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. Paris : Armand Colin.
- Rey-Debove, J. (1985). Le métalangage en perspective. *DRLAV*, 32, 21-32.
- Rey-Debove, J. (2003). Réflexions en forme de postface. In J. Authier, Doury, M., Reboul-Touré, S. *Parler des mots, le fait autonymique en discours*. (pp.335-341). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Rey-Debove, J. (1998). *La linguistique du signe*. Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action (Essais d'herméneutique II)*. Paris : Le Seuil.
- Riffaterre, M. (1978/1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

- Riegel, M. (1990). Les énoncés définitoires ordinaires. In Centre d'études du lexique (ouvrage collectif). *La définition*. (pp. 97-109). Paris : Larousse.
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rohe, O. (2007). Ce qui déborde. Septième leçon. In C. Wajsbrot et alii. *Neuf leçons de littérature*. (pp.135-148). Éditions Thierry Magnier.
- Ronveaux, C. (2007). L'usage des textes littéraires dans l'enseignement de la production écrites. In J.-L. Dufays. (éd.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Ronveaux, C. (2010). Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles. *Repères*, 42, 145-165.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 192-233.
- Rosier, L. (2005). Méandres de la circulation du terme *polyphonie*. In J. Bres, P.-P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, L. Rosier. (dir.). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. (pp. 33-46). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Rossari, C. (1994/1997). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berne : Peter Lang.
- Rossari, C. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Roulet, É. (1986). Complétude interactive et mouvements discursifs. *Cahiers de linguistique française*, 7, 189-206.
- Roulet, É. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de linguistique française*, 8, 111-140.

- Roulet, É. (1988). Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction. *Cahiers de linguistique française*, 9, 27-37.
- Roulet, É. (1995). Étude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue : autonomie et interrelations modulaires. *Cahiers de linguistique française*, 17, 123-140.
- Rouxel, A. (2001). Débat. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, A. Rouxel. *Recherches en didactique de la littérature. Rencontre de Rennes, mars 2000*. (pp. 127-131). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A., Langlade, G. (dir.). (2004a). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004b). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Les Actes de la DESCO*. Versailles : CRDP.
- Rouxel, A. (2010). Usures et renouvellement des corpus. L'école comme instance de classification. In Louichon, B. Rouxel, A. (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (pp. 115-123). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sacks, H., Schegloff, E.-A., Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics For the organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Stierle, K. (1979). Réception et fiction. *Poétique*, 39, 299-320.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Aix-en Provence : Université de Provence.
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genre de l'activité professorale". *Polifonia*, 8, 67-93. Consulté le 14/2/2012 sur le site : <http://www.cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/19.pdf>
- Saussure, F (de). (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Schwartz, Y. (1996/2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation Permanente*, 158, 11-23.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *Travail et apprentissages*, 7, 148-177.
- Sensévy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sève, P. (1996). Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement. *Repères*, 13, 49-68.
- Soulé, Y., Bucheton, D. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter. (dir.). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* (pp. 119-148). Bruxelles : De Boeck.
- Sprenger-Charolles, L. (1984). Lexique/apprentissage/connaissances du monde. *Pratiques*, 43, 83-93.
- Starobinski, J. (1970). *La relation critique*. Paris : Gallimard.
- Steuckardt, A, Niklas-Salminen, A. (dir.). (2003). Le mot et sa glose. *Langues et langage*, 9. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Steuckardt, A., Niklas-Salminen, A. (dir.). (2005). *Les marqueurs de glose*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

- Siouffi, G. (2007). Langue littéraire et analyse linguistique de la littérature. In T. Bougerra (coord.). *Du littéraire, analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*. (pp.15-39). Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Tauveron, C. (1999a). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (1999b). *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Tauveron, C. (1999c). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, congrès de l'A.N.C.P, Blois. Consulté le 8 janvier 2010 du site de l'académie de Bordeaux : <http://www.tice33.ac-bordeaux.fr>
- Tauveron, C. (2001a). Relations conjugales dans le couple infernal : un autre drame très parisien. In C. Tauveron. (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école*. (pp. 5-24). Paris : INRP.
- Tauveron, C. (2001b). Approche de la littérature à l'école élémentaire. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, A. Rouxel. *Recherches en didactique de la littérature. Rencontre de Rennes, mars 2000*. (pp. 127-131). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2002/2006). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C., Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire de la GS au CM ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2006). Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse. *Repères*, 33, 177-196.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des*

connaissances. 2010 (2), 287-322. Consulté le 14 mai 2015 sur <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Éditions Nathan.

Todorov, T. (1984). *Critique de la critique*. Paris : Le Seuil.

Touratier, C. (2000/2005). *La sémantique*. Paris : Armand Colin.

Tournon, A. (2003). Le spectre de la glose. In A. Steuckardt, A. Niklas-Salminen. (dir.). (2003). Le mot et sa glose. *Langues et langage*, 9. (pp. 129-140). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Toursel, N., Vassevière, J. (2001/2008). *Littérature : textes théoriques et critiques*. Paris : Armand Colin.

Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Tremblay, O., Lefrançois, P. Lombart, V. (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux. (dir.). *Enseigner le lexique*. (pp. 65-83). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.

Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. In F. Yvon, F. Saussez. (éds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (pp.117-140). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30(1), 177-198. Consulté le 26 juin 2015 sur : <http://www.erudit.org/revue/rql/2001/v30/n1/000517ar.html?vue=resume>

Vion, R. (1992/1994). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

- Vion, R. (2005). Modalités, modalisations, interaction et dialogisme. In J. Bres, P-P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, L. Rosier (dir.). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques.* (pp.143-156). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Volteau, S. Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. In D. Bucheton, O. Dezutter. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* (pp.191-212). Bruxelles : de Boeck.
- Vygotski, L.-S. (1925/2005). *La psychologie de l'art.* Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.-S. (1934/2002). *Pensée et langage.* Paris : La Dispute.
- Wajsbrot, C. (2007). Traverser les grandes eaux. Neuvième leçon. In C. Wajsbrot et alii. *Neuf leçons de littérature.* (pp.171-187). Éditions Thierry Magnier.
- Yvon, F., Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* Quebec : Les Presses de l'Université Laval.
- Zadeh, L.A. (1965). Fuzzy sets. *Information and control*, 8 (3), 338-353.
- Zenone, A. (1982). La consécution sans contradiction : donc, par conséquent, alors, ainsi, aussi. *Cahier de linguistique française*, 4, 107-141.

Littérature de jeunesse :

- Nadja (1997). *La Petite fille du livre.* Paris : l'École des loisirs.
- Müller, J. (2002). *Le livre dans le livre.* Paris : Les Livres du Dragon D'or.
- Pef. (1998). *Zappe la guerre.* Paris : Rue du monde

Directives ministérielles :

- Ministère de l'Éducation Nationale. (1992). *La maîtrise de la langue à l'école.* Paris : C.N.D.P.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Littérature, cycle des approfondissements, Documents d'application des programmes*. Paris : C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2003). *Lire et écrire au cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2003). *Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Programme prévisionnel des actions éducatives*. Encart, B.O n°27 du 12 juillet 2007.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Une culture littéraire à l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3*. Paris : C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : S.C.E.R.E.N/C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris : C.N.D.P.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Conseil supérieur des programmes*.

Rapport :

- Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*.

Dictionnaires :

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. *Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* . Disponible sur internet : www.cnrtl.fr/
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L. Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., Mével, J-P. (1987/2007). *Grand Dictionnaire Linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L. Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., Mével, J-P. (1994/ 2001). *Le dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Reuter, Y. (éd.). (2007/2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994/2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey-Debove, J., Rey, A. (dir.). (2001). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Tournier, N., Tournier, J. (2009). *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris : Ellipse.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1: tableau des encarts	406
ANNEXE 2: conventions de transcription	407
ANNEXE 3: Verb.A1	408
ANNEXE 4: Verb.B1	420
ANNEXE 5: Verb.C1	439
ANNEXE 6: Verb.A2	459
ANNEXE 7: Verb. B2 (séances 1 et 2)	471
ANNEXE 8: Verb.C2	500
ANNEXE 9: ana.A1	530
ANNEXE 10: ana.B1	540
ANNEXE 11: ana. C1	555
ANNEXE 12: ana.C2	569
ANNEXE 13: ana.B2 (séances 1 et 2)	575
ANNEXE 14: ana.C2	591
ANNEXE 15: autoconf.A1	605
ANNEXE 16: autoconf.B1	617
ANNEXE 17: autoconf.C1	627
ANNEXE 18: autoconf.A2	632
ANNEXE 19: autoconf. B1	644
ANNEXE 20: autoconf.C2	655
ANNEXE 21: questions de l'entretien semi-directif	675
ANNEXE 22: ent.A	676
ANNEXE 23: ent.B	682
ANNEXE 24: ent.C	687
ANNEXE 25: ent. M2/Zap	693
ANNEXE 26: ent. M2/PFDL	696

ANNEXE 1: tableau des encarts

Encart n°1	<i>Mot/lexie/lexème/vocable/mot-forme</i>	p.22
Encart n°2	<i>Conversation/séquence/échange/interaction/acte de langage</i>	pp.25/26
Encart n°3	<i>Communauté discursive</i>	p.43
Encart n°4	<i>Métalangage naturel/métalangage formel</i>	p.52
Encart n°5	<i>Dialogisme : Bakhtine même démasqué</i>	p.66
Encart n°6	<i>Sens/signification</i>	pp.91/92
Encart n°7	<i>Hétérogénéité du discours</i>	p.124
Encart n°8	<i>Modus/dictum</i>	pp.133/134
Encart n°9	<i>Sème inhérent/afférent</i>	p.137
Encart n°10	<i>Littérarité</i>	p.145
Encart n°11	<i>Corpus</i>	pp.147/148
Encart n°12	<i>Écart langagier</i>	pp.149/150
Encart n°13	<i>Champ lexical/champ notionnel</i>	p.195
Encart n°14	<i>Connotation/dénotation</i>	p.206
Encart n°15	<i>La notion d'interaction/la notion de régulation</i>	pp.219/220
Encart n°16	<i>Gestes de et du métier/gestes professionnels</i>	p.225
Encart n°17	<i>Paradigme désignationnel</i>	p.273

ANNEXE 2: conventions de transcription

Référence : Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*.

Désignation des interlocuteurs

Les tours de parole sont numérotés de 1 à ...

Ens. : l'enseignant

Prénom de l'élève : élève identifié

él. ? : élève non identifié

E(s) : plusieurs élèves interviennent en même temps

C : le chercheur (pour les entretiens)

Éléments prosodiques, paroles inaudibles :

Éléments non orthographiables : appel de note et transcription phonétique

Ponctuation : aucune

Pause courte : -

Pause plus longue : - -

Pause longue : - - -

Incompréhensible : XXX (autant de X que de syllabes discernables)

Chevauchements :

Orthographe au choix (...)

Amorce de mot : - (des ca- des cases vides)

Lecture oralisée

La lecture à haute voix d'un passage de l'album étudié est mise en évidence par des caractères gras italiques.

Reprise de l'album :

La reprise à haute voix par un interactant d'un extrait de l'album étudié est mise en évidence par des caractères italiques.

Commentaires kinésiques :

Les corpus présentés étant issus de données vidéographiques, les commentaires placés entre crochets indiquent les actions des interlocuteurs lorsque celles-ci participent à la compréhension de la situation d'enseignement.

ANNEXE 3:Verb.A1

Séance portant sur l'album *La petite fille du livre* (enseignant A).

1	Ens.	maintenant je vous pose une question quand vous lisez ce titre - - vous avez pris connaissance du titre c'est quoi le titre Tenessie ?
2	Tenessie	la petite fille du livre
3	Ens.	voilà - tout seul sur votre feuille là au crayon à papier pour l'instant seul euh et je vous laisse deux minutes d'après vous ce livre y parle de quoi - c'est quoi ce livre y va vous raconter quoi - tu l'écris rapidement sur la feuille
4	Lucas	donc j'écris antithèse hypothèse et deux petits points
5	Ens.	si tu veux - tu écris hypothèse -- avec un h --- un h alors si tu veux écrire hypothèse - Lucas -- ce livre pour vous tout seul là maintenant il va parler de quoi ?
[silence / les élèves écrivent]		
6	Ens.	les tiennes ou la tienne d'hypothèse comme tu veux
[silence / les élèves écrivent]		
7	Ens.	alors - maintenant vous allez écoutez- vous allez maintenant vous mettre par quatre -- je vais dire comment vous vous retournez hein- vous allez vous mettre par quatre vous allez vous dire entre vous à quoi vous avez pensé - ça va beaucoup aider Quentin quand il va rencontrer ces trois autres camarades - donc à quoi vous pensez et ensuite je vous dirai jusqu'où lire d'accord ou bien je lirai à votre place
[mouvement / les élèves s'installent par quatre]		
8	Ens.	si vous n'êtes pas d'accord tant pis vous n'êtes pas obligés d'être d'accord sur quoi raconter ra- de de de ce raconte le livre sur ce que raconte le livre sur ce que raconte le livre
[mouvement / les élèves continuent de s'installer]		
9	E (s)	.....
10	Ens.	d'abord avant de lire -- Luca Boughanim - avant de lire - peut-être que le groupe de Quentin peut un peu nous dire ce qu'il pense - euh Florian on avait que le rire devait s'arrêter - ils vont prendre la parole et je vous la donne après - si c'est la même chose on redit pas hein - allez fort Emma si tu prends la parole tu t'adresses à tout le monde - y a Lucas Brémond qui ne se sent pas concerné mais peut-être parce qu'il ne t'entend pas -- Bastien
11	Bastien	non [XXXXXX]
12	Ens.	ben c'est pas grave vous donnez toutes vos opinions - allez Emma
13	Emma	c'est l'histoire d'une dame qui raconte son enfance à travers un livre
14	Ens.	les autres -- Hugo
15	Hugo	euh c'est
16	Ens.	chut
17	Hugo	c'est une petite fille qui parle qui écrit un livre euh et sa mère la prend un peu pour une esclave
18	él. ?	ah bon ?
19		euh -- c'est - une petite fille [XX]

20	Ens.	fort Anaïs - je ne pense pas que le groupe du fond qui est entrain de scotchcher t'entende - ah
21	él. ?	c'est l'histoire d'une dame [XXXXXXXXXXXXX]
22	Ens.	le groupe de Bastien
23	E (s)	[XX]
24	Ens.	fort
25	él. ?	c'est la femme écrivain elle exprime sa peine quand elle était petite dans le livre
26	Ens.	d'accord -- alors - pardon
27	él. ?	j'ai pas [XXXX]
28	Ens.	on ne t'entend pas Lucas - et en plus tu parles dans ta feuille - - alors plus fort
29	Lucas	je pense que ce livre est l'histoire d'une écrivain qui est encore un une enfant et elle raconte dans ce livre sa vie
30	Ens.	alors - et elle raconte dans ce livre sa vie Antoine
31	Antoine	en fait la dame elle fait son autobio-
32	Ens.	fort
33	Antoine	pour nous la dame elle fait son autobiographie de quand elle était petite
34	Ens.	tu penses que ça c'est une autobiographie -- d'accord
35	E (s)	[XXX]
36	Ens.	pareil pour vous aussi
37	E (s)	[XXXXXXXXXX]
38	Ens.	c'est pas obligé que ce soit une biographie que ce soit l'histoire de sa vie qu'on raconte - ou l'histoire qu'elle écrit elle-même de sa vie son autobiographie pourquoi
39	E (s)	[XXXXXXXXXXXXX]
40	Ens.	et elle se met - vous écoutez ce qui dit Emma – qui se met à l'intérieur
41	Emma	ben l'écrivain
42	Ens.	et dans le livre aussi
43	Emma	euh [XX]
44	Ens.	d'accord mais elle parle de qui dans le livre
45	Emma	ben elle parle de elle mais -- c'est pas sa vie qu'elle a fait
46	Ens.	c'est quand même quelque chose qui n'est pas - qu'elle n'a pas réellement vécu - c'est quelque chose qu'elle a inventé alors
47	Emma	oui
48	Ens.	d'accord -- euh Mathilde va vous distribuer la planche 7 et 8 – et qui distribue avec Mathilde - Antoine distribue 9 et 10 et je vais lire parce que il y a des choses qui sont pas sorti clairement à la photocopie
[distribution des feuilles et échanges entre élèves]		
49	Ens.	chut Bastien -- Mateo Borel
50	Antoine	maitresse il en manque une
51	Ens.	je te la donne --- chuut - qu'est-ce que vous m'avez dit l'écrivain raconte quoi y a un groupe qui m'a dit -- l'écrivain alors elle raconte pas forcément sa vie ce n'est pas forcément une autobiographie - elle raconte
52	Emma	elle raconte son enfance de [XX]

53	Ens.	donc vous étiez plutôt sur son histoire à elle vous étiez là-dedans Emma vous étiez dans l'autobiographie
54	Emma	oui
55	Ens.	Bastien qu'est-ce que tu veux dire
56	Bastien	non mais nous ce qu'on avait dit c'est que
57	Ens.	chut je ne l'entends pas
58	Bastien	ce qu'on avait dit c'était que la femme elle exprimait sa peine de quand elle était petite
59	Antoine	[XXXXXXXXXXXX]
60	Ens.	je te les donne après pour l'instant on va les lire – laquelle il te manque Antoine
61	Antoine	la trois quatre la cinq six
62	Ens.	il y a deux propositions on sait pas encore hein --- alors tout n'est pas bien lisible dans ce que vous avez - alors je vous demande à la fois d'entendre le texte et de regarder les illustrations ---- <i>la femme écrivain se sentait bien seule dans sa grande maison - la forêt tout près - il s'y passait sûrement quelque chose - elle n'avait qu'à imaginer - elle se mit à sa table et commença son nouveau livre ---- c'était l'histoire d'une petite fille qui vivait chez une dame près de la forêt - elle n'avait plus de parents - et cette femme l'avait recueillie - mais elle était très méchante- la punissait- l'obligeait à travailler comme une esclave dans sa maison - c'est drôle - pensa la femme écrivain en dessinant la petite fille - j'ai l'impression qu'elle s'est retournée et qu'elle m'a regardé ---- un jour - la femme envoya la femme dans la forêt soi-disant pour aller cueillir certaines herbes dont elle avait absolument besoin - dans l'ombre des grands des grands arbres pardon - la petite fille tremblait de peur ---- elle se perdit bientôt - car il faisait très sombre - et se coucha auprès d'un arbre pour essayer de dormir - terrifiée par les bruits inquiétants de la forêt dans la nuit ---- le matin - un léger picotement sur sa joue la réveilla - un petit lapin gris et un écureuil la regardaient avec curiosité - que fais-tu là petite fille - es-tu perdue lui demandèrent-ils - elle leur dit pourquoi elle était là et leur raconta sa vie ---- pourquoi ne vivrais-tu pas avec nous dans la forêt proposèrent les deux petits animaux - il y a une cabane qu'un bûcheron a abandonnée où tu pourras dormir en paix - l'hiver tu feras du feu et nous t'apporterons des fruits et des noisettes pour te nourrir - tu ne retourneras pas près de cette horrible femme qui te déteste --- la petite accepta avec joie et resta donc avec ses amis - personne ne leur faisait de mal dans la forêt - elle n'avait jamais été aussi heureuse de sa vie ---- hélas la méchante femme entendit parler de la petite fille et décida de la ramener chez elle - elle partit à sa recherche - et la trouva -- malheureusement ---- j'arrête là et vous ne lisez pas la suite -- d'abord à tous là -- dans ce qu'on vient de lire ce type de texte il vous fait penser à d'autres textes et auxquels</i>
63	él. ?	[XXXX]
64	Lucas	euh je sais plus mais je crois euh
65	Ens.	fort
66	Lucas	Cendrillon
67	Ens.	pourquoi Cendrillon

68	Lucas	parce que y a la maman fin la maitresse et euh
69	Ens.	qu'est-ce qui te fais penser à Cendrillon - Manon tu veux l'aider - fort
70	Manon	moi c'est pas par rapport à Cendrillon c'est à - Hansel et Gretel plutôt
71	Ens.	oui mais c'est quoi ce genre de livre alors
72	Emma	c'est un conte
73	Ens.	ce sont des contes Emma plus fort - pourquoi tu penses à Cendrillon Lucas
74	Lucas	parce que euh
75	Ens.	quelqu'un pense à Cendrillon
76	Lucas	elle se fait battre
77	Ens.	elle se fait battre qui la bat - dans Cendrillon
78	él. ?	sa belle-maman
79	Ens.	sa quoi sa belle-mère ou sa mère
80	E (s)	sa belle-mère
81	Ens.	sa quoi
82	él. ?	la marâtre
83	Ens.	qu'est-ce que c'est une marâtre
84	él. ?	c'est la belle-mère c'est la c'est la
85	él. ?	c'est une mère qui est violente
86	Ens.	la belle-mère qui est veuve non c'est le père qui est veuf et la marâtre qui est-ce
87	él. ?	c'est la belle-mère de Cendrillon
88	Ens.	c'est la belle-mère de Cendrillon
89	Bastien	maitresse - maitresse moi ça me fait penser un peu à tous les contes
90	Ens.	chut Bastien y pense à tous les contes
91	Bastien	un peu comme Blanche-Neige Barbe-Bleue et tous les contes comme ça
92	Ens.	pourquoi
93	Bastien	parce que bè dans tous les contes comme ça bè ça se passe y se y se passent un peu dans les forêts y se perdent y se font maltraiter
94	Ens.	alors la forêt ils se perdent
95	él. ?	Le Petit Poucet
96	Bastien	y se font maltraiter
98	Ens.	Le Petit Poucet y a aussi la forêt
99	Bastien	y se font maltraiter
100	Ens.	qu'est-ce qu'on avait dit euh il me semble que c'était quand on a lu l'Annonce et qu'on avait vu les différents contes
101	él. ?	ah oui
102	Ens.	de Charles Perrault - qu'est-ce qu'on avait dit de la forêt
103	E (s) et él. ?	[XXX] c'est un - c'est un lieu où tous les contes se passent
104	él. ?	il fait peur aux enfants
105	Ens.	non - on avait pas dit ça
106	él. ?	ah oui on avait dit
107	él. ?	ah oui où y a toujours quelque chose qui se passe
108	Ens.	c'est un lieu de passage - c'est que - alors il y est là-dedans ce lieu de passage et elle passe de quoi à quoi la petite dans la forêt
109	él. ?	de la méchanceté à la gentillesse

110	él. ?	du-du malheur à la joie
111	Ens.	du malheur à la joie d'accord - donc y a la forêt comme élément du conte - y a la marâtre -- donc effectivement ça nous fait penser aux contes que l'on connaît - par rapport à ce que vous avez dit -- de ce que ça pouvait être - d'abord je vais vous laisser une minute maintenant par rapport à vos hypothèses - c'est l'histoire de quoi alors - une minute entre vous et après je vous donne la parole
112	E (s)	[XXXXXXXXXXXXXXXXXX]
113	Ens.	qui parle -- euh Luca Boughanim pense aussi à Blanche-Neige parce que les animaux là et c'est moi qui ait terminé en disant
114	Lucas	[XXXXX]
115	Ens.	chut
116	E (s)	[XXXXXXXXXXXXXXXXXX]
117	Ens.	on revient sur la forêt le lieu de passage le lieu de transformation
[échanges entre élèves, l'enseignant circule entre les groupes]		
118	Ens.	non tu n'effaces pas tant pis
[échanges entre élèves, l'enseignante circule entre les groupes]		
119	Ens.	Lucas tu joues avec tes stylos ou tu partages - Julian vous vous êtes mis d'accord - par rapport à ce que vous disiez au départ
[échanges entre élèves, l'enseignant circule entre les groupes]		
120	Ens.	qui écrit là-dedans
[échanges entre élèves]		
121	Ens.	et elle est où là petite fille en fait Marie
122	Marie	dans le livre
123	Ens.	dans le livre dans quel livre
124	él. ?	[XXX]
125	Ens.	c'est pas ce que dit Marie - Marie elle dit que la petite fille elle est dans le livre et on dirait qu'elle vit -- elle est dans le livre qu'écrit l'écrivain et le livre qu'écrit l'écrivain il est où Marie
126	Marie	il est dans la maison de l'écrivain
[échanges entre élèves, l'enseignant circule entre les groupes]		
127	él. ?	bon alors c'est quoi
128	Ens.	alors ---- on va écouter - le groupe de Marie et Lucas Brémont - après Mattéo - par rapport à ce qu'ils ont dit au départ - voilà avec ce qu'on a lu ce que dit Marie de ce livre
129	Marie	euh ben en fait euh c'est c'est
130	Ens.	fort Marie parce qu'y a dont Julian qui joue avec les ciseaux - allez Marie
131	Marie	c'est un écrivain qui qui écrit un livre et euh c'est
132	Ens.	tu regardes tes camarades
133	Marie	qui écrit l'histoire d'une petite fille maltraitée et on a l'impression que la petite fille euh c'est comme si elle vivait puisque l'écrivain elle dit qu'elle <i>se retourne</i> qu'elle avait l'impression qu'elle s'était retournée pour la voir
134	Ens.	donc cet indice-là -- te fais penser que la petite fille - elle est où cette petite fille
135	Marie	ben dans le livre fin
136	Ens.	dans quel livre -- parce que y a celui-là de livre aussi hein
[l'enseignant montre le livre de Nadja]		

137	Ens.	elle est dans quel livre la petite fille
138	Marie	que l'écrivain est en train d'écrire
139	Ens.	alors la petite fille qui est dans le livre que l'écrivain est en train d'écrire --- tu as l'impression - c'est ce que tu dis Marie - qu'elle est vivante et qu'elle se retourne puisqu'elle dit elle se retourna j'ai l'impression qu'elle me regarde l'écrivain qui est en train d'écrire c'est ça
140	Marie	hum
141	Ens.	le groupe-là le groupe de Mattéo Raffin
142	Matéo	ben
143	Ens.	fort Mattéo
144	Mattéo	on a pensé pareil nous on avait pensé que c'était l'écrivain euh qui qui parle pas pas forcément d'elle
145	Ens.	ah oui du coup l'écrivain ne parle pas forcément d'elle - par rapport à ce qu'on disait au départ - d'accord Bastien son groupe mais
146	Bastien	ben moi euh
147		fort - je sais pas si vous êtes d'accord avec lui ou y a que lui qui prend la parole
148	Bastien	là pour l'instant on l'a pas fait c'est pour ça mais moi je pense que là - je pense que il s'est aidé euh le euh l'auteur
149	Ens.	quel auteur
150	Bastien	bè l'auteur du livre
151	Ens.	celui-là
[l'enseignant montre du doigt Nadja sur la couverture de l'album]		
152	Bastien	oui
153	Ens.	Nadja
154	Bastien	il s'est aidé un peu de tous les contes
155	Ens.	baisse ton doigt et écoute ce qu'il dit
156	Bastien	merveilleux fantastiques
157	Ens.	oui des contes qu'on connaît
158	Bastien	et il en a fait cet [XX]
159	Ens.	donc cet auteur a écrit un livre qui parle d'un d'un conte a écrit un conte et dans ce conte on parle de ce que vient de nous dire Marie
160	Bastien	ben oui un peu
161	Ens.	tu es d'accord avec ce qu'elle - un peu ou pas du tout
162	Bastien	moi oui je suis totalement d'accord avec elle
163	Ens.	le groupe de Mathilde
164	Mathilde	[XXX]
165	Ens.	donc y un auteur --Nadja - qui a écrit un conte qui est un conte
166	Bastien	en s'aidant de [XX]
167	Ens.	en s'aidant on sait pas - voilà
168	Bastien	non mais voilà
169	Ens.	ça nous fait penser aux contes que vous connaissez de Charles Perrault et les autres - et à l'intérieur Marie dit que la petite fille qui est dans le livre qui est en train d'écrire l'écrivain qui là-dedans la dame
170	Mathilde	mais nous on
171	Ens.	semble vivante
172	Mathilde	nous on avait dit que la petite elle peut pas rester dans la situation où

		elle vu qu'elle est retournée au malheur parce qu'un conte là-dessus ça se finit bien
173	Ens.	alors ça on va voir sur la suite on n'y est pas encore elle va peut-être changer de situation – Lucas Anekkar mais ta camarade vient de parler
174	Lucas	oui voilà on disait aussi que c'était une sorte d'histoire où euh ça fait comme dans les contes malheur plus joie malheur plus joie
175	Ens.	ça finit bien un conte
176	E (s)	oui
177	Ens.	toujours
178	E (s)	non oui
179	Ens.	chut Barbe Bleue par exemple
180	él. ? et E (s)	elle meurt à la fin
181	Ens.	ça finit mal pour certains quand même hein
182	él. ? et E (s)	oui
183	él. ?	mais Hansel et Gretel finalement ils retrouvent leurs parents donc euh
184	él. ?	Le Petit Poucet aussi
185	Ens.	ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants -
186	E (s)	....
187	Ens.	chut chut chut - on peut écouter ce que dit Luca Boughanim
188	Luca	ben comme on avait la dernière bè les contes c'est pas forcément ça peut pas forcément se finir toujours bien
189	Ens.	c'est pas ce qu'on avait dit mais vas-y - vas au bout
190	Luca	parce que les enfants
191	Ens.	ah oui - on ne parle pas forcément des choses pour enfants parce que parce quoi on avait dit ça Luca
192		ah oui
193	Ens.	Manon
194	Manon	parce que Le Petit Poucet qui se fait battre Barbe Bleue qui tue ses femmes les contes en fait c'est plutôt pour les adultes
195	Ens.	oui
196	Bastien	maitresse parce si vous avez dit qu'en fait c'est plutôt pour les adultes auprès du feu ou quoi avant -
197		en fait au départ c'était des histoires
198	Bastien	parce qu'en fait par exemple Peau d'âne elle y veut épouser sa fille pour les enfants c'est sûr que c'est pas très
199	Ens.	voilà - donc bon là pour l'instant c'est une petite fille qui se fait battre c'est pas non plus quelque chose qu'on va raconter joyeusement aux enfants c'est triste
200	Bastien	pourquoi maitresse alors on en fait des contes pour enfants et
	Ens.	parce que euh c'est passé dans la tradition des contes pour enfants et l'enfant ne comprends pas quand on te le lit tu ne penses pas à Peau d'âne ---- monsieur Fassy
201	Eliott	mais en fait --- j'ai oublié
202	Ens.	et oui le doigt en l'air ça fait souvent oublier les idées
203	Julien	oui je pense qu'à la fin euh la petite fille
204	Ens.	chut Julien parle -- moi je sais pas

205	Julien	elle va sortir du livre
206	Ens.	ah elle va sortir du livre ah d'accord d'accord
207	E (s)	....
208	Ens.	alors on va - Mathilde tu distribues onze douze Antoine --- on va la lire mais je vous distribue la suite chuuut vous allez lire la dix tout seul ----- chut et la dernière page c'est quinze ---- je te dis de lire le dix
[deux élèves distribuent les feuilles restantes]		
209	Ens.	chuuut alors vous devriez avoir l'intégralité jusqu'à la planche quinze seize ---- chuut - vous devriez avoir lu /// donc vous avez lu la dix tout seul chuuut vous avez l'illustration de la dix devant les yeux /// chuuut – je lis onze douze <i>mais elle se leva et se mit au travail</i> - qui est elle - Nina
210	Nina	la femme écrivain
211		<i>mais elle se leva et se mit au travail - elle dessina la petite fille qui avait réussi à se sauver en se faufilant au-dehors - pendant que la méchante femme dormait - mais celle-ci l'entendit ouvrir la porte qui grinçait et s'élança à sa poursuite -- je vais dessiner une crevasse pensa la femme écrivain - dans sa course la femme ne vit pas la terre s'ouvrir sous ses pieds et disparut dans un grand cri – elle ne pourrait plus faire de mal à quiconque désormais</i> alors qu'est-ce qui se passe Marie
212	Marie	ben en fait la petite fille
213	Ens.	fort Marie
214	Marie	elle essaie de s'échapper de la maison -- et euh - et euh la femme cruelle qui se comporte pas bien -- la marâtre fin la dame qui l'a recueillie elle -- elle l'entend - donc elle court pour la rattraper et
215	Ens.	quelle dame l'a recueillie
216	Marie	euh c'est la dame l'a recueillie
217	Ens.	laquelle quelle est la dame qui l'a recueillie
218	Nina	la marâtre la marâtre
219	Ens.	la marâtre Nina
220	Marie	et donc elle voit pas sous ses pieds la terre s'ouvrir et elle tombe dedans
221	Ens.	et pourquoi la terre s'ouvre
222	Bastien	ben l'auteur
223	Ens.	quel auteur Bastien
224	Bastien	ben Nadja elle y y va dessiner une crevasse et euh bè cette crevasse elle va se faire sur la terre et donc après elle va marcher et elle
225	Ens.	Nina qu'est-ce que tu voulais dire
226	Nina	ben moi pareil
227	Ens.	que l'auteur qu'est-ce que tu voulais dire toi
228	Nina	c'est juste l'auteur il allait dessiner [XX]
229	Ens.	Antoine et Anaïs c'est vraisemblablement très intéressant donc vous allez prendre la parole nous vous écoutons -- de quoi parliez-vous - de rien - du livre peut-être - du livre
230	Anaïs	je disais c'est quand même bizarre son nom
231	Ens.	bè peut-être que Fusari elle le trouverai bizarre aussi comme nom Ana

232	él. ?	mais
233	Ens.	tu as fini pardon Nina
234	Nina	non non ça va
235	Ens.	non mais qu'est-ce que tu voulais dire
236	Nina	c'est le même travail que Bastien toujours pareil
237	él. ?	mais c'est plutôt la femme écrivain qui dessine la crevasse
238	Ens.	ah c'est plutôt la femme écrivain qui dessine la crevasse - alors
239	Bastien	non c'est oui c'est ça
240	Ens.	tu nous as dit l'auteur Nadja
241	Bastien	ah non l'écrivain
242	Ens.	ah tu nous as dit l'écrivain Nadja fait une crevasse
243	Bastien	non l'écrivain
244	Ens.	l'écrivain dans le livre
245	Bastien	voilà
246	Ens.	d'accord
247	Bastien	voilà
248	Ens.	et alors Marie il fait la crevasse la dame fait elle fait la crevasse
249	Marie	et la marâtre tombe dedans
250	Ens.	d'accord – <i>la petite</i> fille <i>épuisée arrivait à l'orée du bois - là se dressait une grande maison dont une fenêtre était restée allumée-courageusement elle s'approcha et ferma frappa à la porte</i> - dans votre groupe vous allez dire -- je veux pas l'entendre -- cette maison à qui appartient-elle - tu le dis là trente secondes - vous allez le dire
[les élèves échangent entre eux]		
251	Nina	il faut le marquer maitresse maitresse il faut le marquer
252	Ens.	oui
253	E (s)	....
254		la maison que voit cette petite fille à qui appartient-elle - Luca et Mattéo Borel --- oui tu peux --- vous avez tous une idée de à qui appartient cette maison
255	E (s)	ouiiii
256	Ens.	ouiiii - attends - je vais quand même donner la parole à Anaïs et Antoine pour une fois qu'ils parlent du sujet - autre que le nom de l'auteur – donc Anaïs Antoine vous pensez qu'elle appartient à qui
257	Anaïs	à l'écrivain
258	Ens.	à quel écrivain
259	él ?	ooh
260	Anaïs	celle qui écrit dans le livre
261	Ens.	celle qui écrit dans le livre – qui est d'accord avec eux -- qui pense autrement -- vous pensez que - la maison appartient à qui
262	E (s)	au bûcheron
263	él ?	au bûcheron
264	Ens.	à un bûcheron pourquoi un bûcheron
265	él ?	ben parce qu'au début on nous en parle
[l'enseignant acquiesce]		
266	Camille	à l'auteur du livre
267	Ens.	ah - ah à l'auteur toi carrément - à Nadja ou à l'écrivain
268	él ?	ah
269	E (s)	à l'écrivain à l'écrivain à l'écrivain

270	Camille	à l'écrivain
271	Ens.	quand tu dis l'auteur du livre tu veux dire Nadja
272	Camille	non à l'écrivain
273	Ens.	à l'écrivain qui est dans le livre - je sais pas Camille - à l'écrivain donc tu penses ben c'est ce qui ont dit non
274	Camille	oui oui
275	Ens.	ils ont dit on pense que c'est la maison de l'écrivain de la dame qui écrit
276	Eliott	à l'écrivain mais aussi comme ils étaient un peu dans un monde fantastique je pense
277	Ens.	merveilleux -- du conte
278	Eliott	voilà je pense qu'on est revenu dans le monde réel la petite fille aussi
279	Ens.	ah la petite fille serait revenue dans le monde réel
280	Eliott	[XXXXXXXXXXXXXXXXX]
281	Ens.	attends -- même tout à l'heure écoute ce que dit Antoine
282	Antoine	on avait dit que que [XXXXXXXXXXXXXXXXX] c'est vous qui avez dit ça - vous avez dit sûrement qu'y revenait dans un monde
283	Ens.	chut Antoine ils t'écoutent pas y a ceux qui jouent avec le compas et la colle -- j't'écoute
284	Antoine	y revenait dans un monde réel [XXXXXXXXXXXXXXXXX] et aussi vous vous aviez dit
285	Ens.	je t'attends pas Antoine
286	Antoine	sous avez dit sûrement - aussi
287	Ens.	ouais
288	Antoine	et aussi on peut penser ça c'est aussi fantastique le conte donc
289	Ens.	donc toi tu penses qu'elle revient dans le monde réel
290	Camille	mais c'est bizarre parce qu'on passe d'un conte à la réalité
291	Bastien	maitresse moi comme c'est un conte fantastique je pense que
292	Ens.	fantastique je sais pas hein Zappe la guerre c'est un texte fantastique
293	Bastien	oui mais là on a l'impression moi aussi je pense aussi que là elle passe du conte à la réalité et qu'elle va [XXX]
294	Ens.	donc elle voit une maison - oui Tom
295	Tom	j'ai peut-être une idée peut-être que la maison c'est celle de ses parents ses vrais parents
296	Camille	[XXXXXXXXXXXXXXXXX]
297	Ens.	Camille on ne t'entend pas donc Camille dit c'est c'est des - bizarre parce qu'au début on en parle pas beaucoup de la maison
298	Camille	et après on en parle de suite donc euh
299	Ens.	et ensuite alors qu'est-ce qui est bizarre
300	Camille	j'sais pas c'est qu'on sait pas de d'où ça vient et après de suite on en parle
301	Ens.	à l'orée du bois ça veut dire qu'elle a traversé le bois hein elle est presque sortie du bois là à l'orée du bois à la sortie du bois elle aperçoit une maison -- euh Mathilde
302	Mathilde	au début du livre fin au début fin au premier texte euh au premier il y a marqué <i>la femme écrivain se sentait bien seule dans sa grande maison la forêt tout près</i>
303	Ens.	vous entendez ce que dit Mathilde - donc cette maison elle est où Mathilde

304	Mathilde	tout près d'un bois
305	Ens.	et la femme écrivain elle habite où
306	Mathilde	tout près d'un bois
307	Ens.	tout près d'un bois ---- voilà un indice par rapport à ceux qui pensaient que la maison arrivait d'un seul coup Mathilde vient de te démontrer qu'elle n'arrive pas d'un seul coup en relisant la première planche -- Manon
308	Manon	Tom il a dit que c'était ses parents mais non c'est pas ses parents parce qu'au début [XXXXXX]
309	Mathilde	oui mais elle a plus de parents
310	Manon	ah
311	Ens.	d'accord - tu as entendu ce qu'elle t'a dit Mathilde - alors - <i>courageusement</i> elle frappa <i>elle s'approcha et frappa à la porte - tiens - pensa la femme écrivain - c'est drôle j'entends justement frapper à ma porte - elle se leva et alla ouvrir - dans la lumière de lune elle vit la petite fille qu'elle avait dessinée qui lui demandait timidement - s'il vous plaît - pouvez-vous m'abriter pour la nuit - je ne vous dérangerai pas je partirai demain matin - tu n'as plus rien à craindre petite fille répondit la femme écrivain tout heureuse - c'est ainsi - que la petite fille du livre - vint habiter chez la femme écrivain - bientôt - ses petits amis la rejoignirent et ils vécurent tous très heureux dans la grande maison près de la forêt - dans cet ordre-là - Mathilde</i>
312	Mathilde	donc
313	Ens.	donc
314	Mathilde	donc la femme écrivain c'est un peu sa mère comme c'est elle qui l'a fait
315	Ens.	donc la femme écrivain est un euh la mère de la petite fille parce que
316	Mathilde	elle l'a dessinée
317	Ens.	elle l'a dessinée - elle l'a inventée - elle l'a créée -- et elle devient aussi - sa mère dans le livre vous avez entendu ce que dit Mathilde soit vous rajoutez quelque chose soit vous contredit-disez ce qu'elle dit
318	Bastien	[XXXXXXXXXX]
319	Ens.	tu penses comme elle - je tourne comme ça
320	él. ?	ben euh ça se finit encore bien
321	Ens.	ça se finit bien
322	Antoine	juste pour dire qu'on a pas la fiche
323	Ens.	ah intéressant Antoine -- le groupe de euh Julien et euh Eliott
324	Eliott	mais en fait on pense un peu - mais on pense comme eux mais euh
325	Julien	on pense comme Mathilde
326	Eliott	mais ce que je veux dire
327	Ens.	qui a dit quand même que la femme écrivain Julian était la mère de la petite fille devenait la mère de la petite fille comme un écrivain y crée quelque chose comme un peintre est aussi euh le créateur de son œuvre et il en est un peu le père - oui
328	Eliott	maitresse mais c'est un peu comme si elle n'avait jamais eu de parents
329	Ens.	la petite fille Manon a bien dit qu'elle avait perdu ses parents c'est dit

		dans le texte
330	Eliott	oui voilà mais [XXX] qu'elle a perdu ses parents et peut-être qu'elle les a jamais connu aussi
331	Ens.	oui je sais pas -- monsieur euh Julien Mendès -- fort julien parce que là-bas y
332	Julien	je sais pas je pense que euh la petite fille après elle va elle va partir il va y avoir une suite elle va partir elle va réaller dans les bois elle va voir encore une précipice
333	Ens.	ah ça je sais pas Julien Nadja elle a écrit le livre jusque-là ce qui se passe après je sais pas ---- Nina
334	Nina	des fois ce qui est énervant dans les contes c'est qu'on sait pas la suite comme le peintre euh le peintre et
335	Ens.	le cygne et
336	él ?	Julien il dit qu'il peut y avoir une suite mais non à la fin y a marqué <i>ils vivèrent tous heureux</i> donc
337	Ens.	et ouais c'est comme dans un conte Julien
338	él ?	mais c'est un conte
339	Ens.	ils vivèrent tous heureux c'est la fin
340	él ?	mais c'est un conte
341	Ens.	la fin ça se termine sur ils vivent heureux ensemble avec les animaux et la petite fille qui - pour Mathilde - est devenue la petite fille de la femme écrivain -- qui écrit un livre dans un livre on est d'accord
342	E (s)	d'accord
343	Ens.	alors - vous reprenez votre feuille vous vous remettez à votre place vous gardez un exemplaire pour deux
[les élèves à la demande de l'enseignant quittent leur groupe pour se replacer à leur bureau individuellement]		
344	Ens.	pour conclure - seul - une minute -- pour terminer sur ce livre vous écrivez alors cette histoire de petite fille du livre c'est quoi on l'a dit on l'a redit Mathilde a donné son avis vous l'écrivez --- et ensuite c'est terminé -- Quentin tu sais ce que tu as à faire là - pour conclure tu dois terminer comment ça
345	Quentin	je dois écrire la fin de l'histoire
346	Ens.	la fin de l'histoire elle est déjà écrite
347	Quentin	résumer tout le livre
348	Ens.	en une phrase -- non en une phrase dire de quoi y parle ce livre --- ensuite je récupère ces feuilles -- et c'est terminé --- allez en deux phrases Clara
349		maitresse la petite fille elle est ou rentré dans la réalité ou sinon elle existe vraiment
350	Ens.	ou que quoi
351		ben sinon
352	Ens.	c'est la dame qui est rentrée dans la réalité euh dans le conte -- tu me le donnes après ton écrit
353	él ?	maitresse mais en fait c'est un conte dans un conte
354	él ?	-- parce que la Nadja elle a écrit un conte et dans ce conte y a une femme écrivain qui écrit un conte
355	Ens.	hum --- maintenant on va faire des maths

ANNEXE 4: Verb.B1

Séance portant sur *La petite fille du livre* (enseignant B) :

1	Ens.	quel est le titre du livre
2	E(s)	<i>la Petite fille du livre</i>
3	Ens.	voilà - vous allez lire jusqu'à la page vingt - seuls - se sentait si triste de ne pouvoir y retourner - vous lisez jusqu'ici pour l'instant et vous faites une pause
[silence / les élèves lisent]		
4	Ens.	qui n'a pas terminé de lire
[certains élèves lèvent le doigt / l'enseignant donne du temps]		
5	Ens.	alors qu'est-ce qui est du vrai de la fiction et qu'est-ce qui vous fait dire ça d'accord --- et au fur et à mesure on listera - s'il y en a - les mots que vous ne comprenez pas et sur lesquels vous avez besoin de précision - d'accord - allez
[silence, les élèves cherchent / l'enseignant fait deux colonnes au tableau : Réalité /Fiction]		
6	Ens.	qu'est-ce que vous pouvez me dire - à votre avis - cette histoire où est-ce qu'elle se passe dans la réalité dans la fiction --- comment on peut savoir - alors Jules
7	Jules	c'est de la fiction
8	Ens.	c'est de la fiction alors qu'est-ce qui te fait dire ça
9	Jules	il vit dans le monde et euh euh le lapin et l'écureuil est dans son histoire
10	Ens.	hum
[l'enseignant écrit « lapin » et « écureuil » « parlent » dans la colonne Fiction]		
11	Jules	qui vient réveiller sa femme écrivain
12	Ens.	hum
13	Jules	pour lui demander pour que la petite fille puisse s'échapper
14	Ens.	hum hum
15	Jules	et après euh elle fait elle fait euh elle écrit dans son livre que la fille s'échappe ben la fille s'échappe
16	Ens.	hum
17	Jules	après comme la femme allait sûrement la rattraper y a l'écrivain qui dessine une crevasse et la femme la femme méchante elle tombe dedans - après après la petite fille elle va - elle va dans une maison et dedans elle trouve fin la femme écrivain qui écrit son histoire
18	Ens.	donc ça veut dire que la femme elle euh
[l'enseignant écrit « ce qu'écrit l'écrivain arrive » dans la colonne Fiction]		
19	Jules	ça veut dire
20	Ens.	que l'histoire euh
21	Jules	il y a toute une partie qui est qui est réelle
22	Ens.	alors quelle partie
23	Jules	ben celle du début
24	Ens.	les autres qu'elle partie est réelle à votre avis - Kylian
25	Kylian	quand quand la petite fille elle se fait - fin elle se fait recueillir euh par la méchante dame
26	Ens.	quand la petite fille se fait recueillir par la méchante dame - tout le monde est d'accord

26	E(s)	ben oui
27	Ens.	d'accord
[l'enseignant écrit « méchante dame » dans la colonne Réalité]		
28	Ens.	ensuite
[silence]		
29	Ens.	Céline
30	Céline	ben l'écrivain est seule et elle écrit le livre
31	Ens.	d'accord
[silence]		
32	Ens.	ensuite quoi d'autre qui relèverait de la réalité servez-vous du texte - dans le texte - qu'est-ce qui - vous ferez dire - que - alors on a l'écrivain est seule et elle écrit son livre mais qu'est-ce qui vous ferez dire qu'on est dans la fiction mais mais à coup sûr
[silence]		
33	Ens.	oui
[silence]		
34	Ens.	tout au début - fin pour vous - tout au début - dans la première page - dans le texte - Basile
35	Basile	c'est -- dans la première page -- euh
36	Ens.	alors dis ce que tu voulais dire
37	Basile	ben c'est quand la femme - elle dit je vais - je vais dire que la méchante femme tombe dans une crevasse et - elle tombe dans une crevasse
38	Ens.	oui donc ça on l'a noté hein - ce - ce que l'écrivain écrit se - se passe -- Samba
39	Samba	au tout début elle dit euh - il s'y passait sûrement quelque chose on n'avait qu'à imaginer
40	Ens.	très bien - on n'avait qu'à imaginer - on nous dit que l'écrivain imagine
41	Basile	elle imagine une histoire
42	Ens.	hum
43	Basile	ben oui - elle imagine pour faire une histoire c'est sûr
44	Ens.	oui - on nous dit qu'elle imagine
45	Jules	ça fait quoi - ça fait quoi qu'elle imagine
46	Ens.	alors à votre avis ça fait quoi qu'elle imagine
47	Jules	je sais pas
48	Ens.	alors qu'est-ce que ça peut faire qu'elle imagine -- par rapport à l'histoire --- Marie
49	Marie	ça se réalise
50	Ens.	que ça se réalise - alors c'est-à-dire explique-toi
51	Marie	ben quand elle elle écrit que que la méchante femme elle tombe dans une crevasse et bè c'est ce qui se passe
52	Basile	c'est ce que je viens de dire
53	Marie	ça -- voilà
54	Ens.	d'accord
55	él. ?	et aussi ça veut dire que si c'était - si on n'imaginait pas -- si elle n'imaginait pas et ben à chaque fois ce serait la même chose
56	Ens.	c'est-à-dire
57	él. ?	ça veut dire que la petite fille de l'histoire elle serait recapturée elle s'enfuirait elle serait recapturée
58	Ens.	ah oui mais elle écrit aussi le début de l'histoire pas que la fin

59	él. ?	et si elle imaginait pas
60	Ens.	alors - qu'est-ce que - qu'est-ce qui nous fait douter par contre - qu'on soit dans la réalité - on sait pas si c'est réalité fiction y a des moments dans le livre où on doute --- y a deux passages précisément --- on se dit tient c'est bizarre comme le dit Marie l'histoire hein ce qu'elle écrit ça se réalise -- Lisa
61	Lisa	à un moment elle dit <i>c'est drôle pensa la femme écrivain en dessinant la petite fille j'ai l'impression qu'elle s'est retournée et m'a regardé</i>
62	Ens.	voilà - à un moment elle dit j'ai l'impression qu'elle s'est retournée et qu'elle m'a regardé - quoi d'autre --- y en a d'autres y a d'autres choses y a d'autres indices à chercher - XXXXX c'est dans le livre qu'on cherche -- Zelda
63	Zelda	ben XXXXXXXXXXXX quand la petite fille vient frapper à sa porte et ben à ce moment-là elle XX
64	Ens.	et oui quand elle dit que hè - la petite fille euh - la petite fille voit la maison et que euh - la petite fille frappe à la porte - bizarrement on frappe à la porte de l'écrivain
65	E(s)	.....
66	Ens.	chut chut - tu attends d'avoir la parole
67	Basile	elle ressemble euh
68	Ens.	quoi d'autre
69	Basile	ben elle ressemble à la petite fille
70	Ens.	elle ressemble à la petite fille
71	Basile	et
72	Ens.	laquelle de petite fille
73	Basile	ben la petite fille du livre
74	Ens.	la petite fille du livre - d'accord
75	Basile	et lui dit euh si fin à la fin - la petite lui dit euh à la femme écrivain est-ce que je peux dormir chez vous pour la nuit
76	Ens.	hum hum
77	Basile	et après y a tous ses amis qui viennent la rejoindre - rejoindre
78	Ens.	hum hum
79	Basile	et y nous disent qui passent la vie très heureuse - fin
80	Ens.	ouais - Lisa
81	Lisa	la nuit quand la petite fille se fait euh - est revenue chez la méchante y a l'écureuil y le lapin y viennent voir la dame pour lui dire de la sauver euh
82	Ens.	d'accord - alors et juste cette histoire - donc alors on a dit donc que dans cette histoire - à certains moments on est pas sûr que se soit la réalité ou la fiction - alors tous ces éléments là qu'on a de fiction - ça vous ferait penser à quel type d'histoire - quel genre -- que vous connaissez
83	él. ?	euh Le Petit Poucet
84	Ens.	alors Le Petit Poucet c'est c'est quoi comme genre
85	él. ?	fantastique
86	Ens.	fantastique oui mais X
87	él. ?	c'est un conte
88	Ens.	c'est un conte -- alors trouvez-moi l'endroit --- y a deux mots qui devraient vous faire dire que c'est un conte - dans le livre pas sur la page de garde --- Jean

89	Jean	et aussi Le Petit Poucet c'est que de la fiction parce que les autres c'est XXXX
90	Basile	les autres
91	Ens.	alors a- est-ce qu'elle dit il était une fois
92	él. ? E(s)	non
93	Ens.	y disent
94	él. ?	c'était l'histoire
95	Ens.	donc ça ressemble quand même vaguement à un conte qu'est-ce qu'on peut retrouver comme autre élément du conte - Marie
96	Marie	euh y fait que ils vécurent heureux ils vécurent tous très heureux
97	Ens.	ils vécurent tous très heureux - et puis
98	él. ?	ça fait
99	Ens.	alors à à quelle histoire à quel conte ça pourrait vous faire penser
100	Basile	Blanche Neige
101	Ens.	Blanche Neige - Danvo
102	él. ?	Cendrillon
103	Ens.	Cendrillon
104	Basile	y a tous un peu ils vécurent à la fin tous heureux
105	Ens.	ouais elle l'a dit - oui - chut chut chut
106	E(s)	.....
107	Ens.	le -Le Petit Chaperon rouge
108	él. ?	oui
109	Ens.	quoi d'autre
110	él. ?	non non
111	Ens.	bè dit
112	él. ?	Winnie L'Ourson
[rires]		
113	él. ?	qui
114	Basile	ben tu connais pas Winnie L'Ourson
115	Ens.	euh -- non
116	E(s)	.....
117	Ens.	quoi d'autre - d'autres idées - oui Théo
118	Théo	Hansel et Gretel
119	Ens.	Hansel et Gretel
120	E(s)	<u>ah oui</u>
121	Ens.	d'accord
122	E(s)	.....
123	Ens.	alors justement- dans toutes ces histoires - quel est le point commun - fin par rapport à celle-ci -- dans la Blanche Neige Cendrillon
124	Basile	ils vécurent tous très heureux
125	Ens.	oui alors à la fin ils vécurent tous heureux - oui - Zelda
126	Zelda	XXXXXX
127	Ens.	Céline
128	Céline	y a y a des femmes X
129	Ens.	y a des femmes méchantes
130	Ens.	alors - vous allez me trouver dans l'histoire -- les mots -- ou groupes de mots qui nous montrent qu'on a affaire à une femme méchante
131	E(s)	.....

132	Ens.	alors de quelle manière elle est désignée cette méchante femme – alors Jules
133	Jules	cruelle femme
134	Ens.	cruelle femme
[l'enseignant écrit « cruelle femme » au tableau]		
135	Ens.	Basile
136	Basile	femme méchante
137	Ens.	femme méchante - on va l'écrire là
[l'enseignant écrit « méchante femme » au tableau]		
138	él. ?	y faut que ce soit dans le livre ou
139	Ens.	ah oui - pour l'instant il faut que ce soit dans le livre -- Basile
140	Basile	très méchante
141	Ens.	très méchante d'accord ensuite - Céline
142	Céline	horrible femme
143	Ens.	horrible femme
[l'enseignant écrit « horrible femme » au tableau]		
144	Ens.	Clotilde
145	Clotilde	méchante femme
146	Ens.	méchante femme on l'a dit - y en a d'autres
147	él. ?	vieille dame
148	Ens.	vous dites
149	él. ?	mais c'est pas
150	Ens.	vieille dame
[les élèves cherchent dans le texte]		
151	Ens.	et on dit on nous dit dame près de la forêt alors - pourquoi ça nous fait - ça nous ferait éventuellement penser qu'elle est méchante
152	Jules	parce qu'elle vit dans une forêt
153	Ens.	alors on peut être vivre dans une forêt et être gentille - alors pourquoi ça nous fait penser qu'elle est méchante
154	él. ?	mais et
155	Ens.	Emma quand on nous dit dame dans la forêt
156	Jules	ça fait sorcière
157	Ens.	ça fait sorcière - bon - alors on le met
[l'enseignant écrit « dame dans la forêt » au tableau]		
158	Ens.	comment on pourrait l'appeler cette femme méchante comment on les appelle dans les contes est-ce qu'il y en a qui le savent
159	Jules	les sorcières
160	Ens.	non pas les sorcières
161	Basile	mais euh - je voudrais dire juste dans le livre que pour montrer que euh c'est une femme méchante elle dit <i>elle fut entraînée de force et battue sous l'œil de ses amis désolés</i>
162	Ens.	oui elle battait la petite fille -- alors ça on le reprendra tout à l'heure pour autre chose - toutes ces dames méchantes qu'y a dans les contes --- Marie
163	Marie et E(s)	les belles-mères <u>ah oui ah oui</u>
164	Ens.	alors les belles-mères d'accord
[l'enseignant écrit « belles-mères » au tableau]		
165		est-ce que vous connaissez un autre nom

166	E(s)	.....
167	él. ?	les grands-mères
168	Ens.	non -- y en a qui me l'ont déjà dit sur d'autres histoires
169	David	les marâtres
170	Ens. et E(s)	très bien
171	Ens.	les marâtres hein c'est souvent la belle-mère qui est pas gentille - dans Blanche-Neige - alors dans Blanche-Neige c'est différent c'est la méchante reine mais - voilà - on a toujours une dame méchante qui veut du mal aux personnages
172	él. ?	ou des vieilles dames - moi ma belle-mère elle est gentille
173		alors du coup j'ai un doute - tiens cherchez-moi dans marâtre dans le dictionnaire où je mets l'accent circonflexe
[les élèves cherchent dans le dictionnaire]		
174	E(s)	<u>marâtre</u>
175	Ens.	alors X Thalie alors lis-moi la définition
176	Thalie	mauvaise mère méchante avec ses enfants
177	Ens.	plus fort les autres ont rien entendu
178	Thalie	mauvaise mère méchante avec ses enfants
179	Ens.	hum voilà mauvaise mère méchante avec ses enfants --- Margaux
180	Margaux	non c'est des vieilles dames parce que
181	Ens.	ce sont des vieilles dames hein
182	él. ?	diablasses
183	Margaux	non mais non c'est des belles-mères et des vieilles dames hé
184	Ens.	on peut avoir une mère une belle-mère qui est jeune hein - d'accord -- alors je vais passais quand même je vais vous montrer les illustrations en couleur
185	él. ?	ouais
186	Ens.	hum
187	E(s)	.....
188	él. ?	marâtre – maitresse
189	Ens.	oui
190	él. ?	maitresse
191	Ens.	oui
192	él. ?	à la définition de marâtre nous il y a marqué belle-mère
193	Ens.	oui -- belle-mère
194	él. ?	.....
195	Basile	belle-mère mauvaise mère
196	él. ?	marâtre c'est pas obligé que ce soit mauvais
197	él. ?	ouais c'est sûr
198	Ens.	marâtre
[l'enseignant fait une moue qui montre l'aspect négatif du terme marâtre]		
199	él. ?	moi je connais le lien et
200	Ens.	non on parle pas de belle-mère quand on parle de marâtre ça veut dire justement que c'est une belle-mère qui est - pas gentille --- il y a des belles-mères
201	él. ?	ça peut être une mère
202	Ens.	qui sont gentilles je suis d'accord
203	él. ?	ça peut être une mère

204	Ens.	hum
205	él. ?	ça peut être une mère
206	Ens.	en général ça - alors dans les dans les contes en général hein ce n'est pas ce n'est pas la mère biologique -- qu'est-ce que vous pensez de l'ambiance de ce conte
207	Basile	maitresse
208	Ens.	alors déjà
209	Basile	maitresse
210	Ens.	par rapport à ce que je vous ai déjà distribué
211	Basile	maitresse
212	Ens.	attends deux secondes - Jean
213	Jean	euh c'est - euh je n'aime pas c'est triste
214	Ens.	c'est triste --- oui bon toi tu trouves ça triste
215	Basile	mais aussi dans chaque conte on trouve pas les mères - on nous parle jamais des mères
216	Ens.	dans quelques-uns oui on parle --- dans quelques-uns oui on te dit que la maman est morte -- oui mais on - tu ne la connais pas en général oui - alors par rapport aux illustrations qu'est-ce qu'est-ce que - vous ressentez quoi qu'est-ce que vous ressentez comme climat
217	él. ?	climat
218	Ens.	oui
219	él. ?	il fait froid
220	Ens.	fin qu'est-ce que ça vous inspire
221	él. ?	c'est sinistre
222	Ens.	c'est sinistre - d'accord
223	E(s)	.....
[l'enseignant écrit « sinistre » au tableau]		
224	Ens.	quoi d'autre -- Quentin
225	Quentin	orageux
226	Ens.	c'est
227	Quentin	orageux
228	Ens.	alors qu'est-ce qui te fait dire que c'est un climat orageux
229	Quentin	et ben parce qu'y a pas de couleur
230	Ens.	et par rapport à l'histoire de la petite fille
231	él. ?	ben c'est triste
232	Ens.	oui -- mais est-ce que c'est triste euh hè -- y a plu- on va dire qu'y a plusieurs niveaux d'intensité d'accord - je sais pas le petit prince qui était triste de ne plus voir son ami là c'est peut-être autre chose
233	Basile	euh c'est quand il y a un climat triste
234	Ens.	oui je l'ai
[l'enseignant rit]		
235	Ens.	est-ce que c'est une histoire qu'on entend tous les jours
236	Basile	un climat un peu de peur
237	Ens.	ah - un climat de peur - d'accord
238	E(s)	.....
[l'enseignant écrit « peur » au tableau]		
239	Ens.	et comment comment on appelle ces histoires là fin où y se passe que des choses euh - tristes -- hein où le personnage où le personnage il lui arrive que des malheurs - comment ça s'appelle

240		des contes
[l'enseignant fait une moue qui semble montrer qu'il attend une autre réponse]		
240	él. ?	des drames
241	Ens.	des drames – hein --- une ambiance dramatique
[l'enseignante écrit « dramatique » au tableau]		
242	Ens.	alors vous allez me dire dans le livre ce qui vous fait -- penser -- au drame et ce qui vous fait penser à la peur
[l'enseignant inscrit « peur » dans la colonne « fiction » et « drame » dans la colonne « réalité »]		
243	Ens.	alors - Apolline
244		non c'est juste pour vous dire que vous avez écrit dramatique
245	Ens.	non j'ai marqué dramatique --- ah oui pardon j'ai marqué dramatique c'est pas très grave - Lisa
246	Lisa	euh -- quand on dit que la la méchante femme elle XXXXXXXX
247	Ens.	alors de quel côté je le mets
248	Lisa	dans le drame
249	Ens.	hum -- la petite fille est battue - ensuite
[l'enseignant inscrit « petite fille battue » dans la colonne « drame »]		
250	Jules	mais la femme euh elle est méchante mais quand même elle tombe dans une crevasse
251	Ens.	ah donc toi tu trouves qu'elle est méchante mais que quand même elle tombe dans une crevasse
[rires]		
252	Jules	non parce que XXXXXXXX ben oui mais XX c'est pas très juste
253	él. ?	si c'est juste
254	Ens.	non oui bon ben d'accord tu trouves que c'est pas très juste
255	Basile	mais maitresse elle peut être méchante avec la petite fille et gentille de l'intérieur
256	Ens.	elle peut être méchante avec la petite fille mais gentille de l'intérieur --- c'est-à-dire
257	Basile	ben ça veut dire qu'elle peut être méchante avec la petite fille - mais gentille euh --- avec vous par exemple
258	Ens.	mais pourquoi elle serait gentille avec moi et pas avec la petite fille alors
259	Basile	parce qu'elle aime pas les petites filles
260	E(s)	..... parce qu'elle aime pas les enfants
261	Ens.	bon on s'éloigne du sujet là
262	Basile	donc d'un côté c'est pas juste
263	él. ?	si d'un côté c'est juste
264	Ens.	on verra ça tout à l'heure - pour l'instant Marie
265	Marie	en fait c'est de peur parce que
266	Ens.	chuuuut
267	Marie	elle l'a rattrape quand elle sort elle entendit ouvrir la porte - qui grinçait et s'élança à sa poursuite -
268	Ens.	d'accord il y a la poursuite
269	Marie	on a peur qu'elle se fasse rattraper en fait
270	Ens.	oui --- la poursuite quoi d'autre il y en a plein d'autre hein - oui
271	él. ?	quand elle lui dire que XXXXXXXXXX
272	Ens.	alors drame ou peur quel mot - exactement

273	él. ?	terrifiée par des bruits inquiétants
274	Ens.	terrifiée --- bruits inquiétants quoi d'autre - quand on vous décrit le décor
[l'enseignant écrit « bruits inquiétants » au tableau dans la colonne « peur »]		
275	él. ?	la nuit
276	Ens.	la nuit
[l'enseignant écrit « nuit » au tableau dans la colonne « peur »]		
277	él. ?	la petite fille tremblait de peur
278	Ens.	tremblait de peur
279	él. ?	elle se perdit
280	Ens.	elle se perd -- oui -- alors elle se perd on peut le mettre des deux côtés
[l'enseignant écrit « perd » au tableau dans les deux colonnes « peur » et « drame »]		
281	Ens.	hum – quoi d'autre vas-y
282	él. ?	bruits inquiétants
283	Ens.	bruits inquiétants on l'a écrit -- sur le drame -- pour la petite fille - cherchez-moi des mots - qui impliquent le drame - Jean
284	Jean	malheureusement
285	Ens.	malheureusement --- Lisa
[l'enseignant écrit « malheureusement » au tableau dans la colonne « drame »]		
286	Lisa	dur
[l'enseignant écrit « dur » au tableau dans la colonne « drame »]		
287	Ens.	Marie
288	Marie	hélas
[l'enseignant écrit « hélas » au tableau dans la colonne « drame »]		
289	Ens.	hélas - tout le monde sait ce que ça veut dire hélas
290	él. ?	malheureusement
291	Ens.	voilà -- Oscar
292	Oscar	euh la forêt sombre - on peut
293	Ens.	la forêt sombre oui
[l'enseignant écrit « sombre » au tableau dans la colonne « peur »]		
294	Marie	battue
295	Ens.	battue
[l'enseignant écrit « battue » au tableau dans la colonne « drame »]		
296	Basile	on l'a déjà marqué
297	él. ?	on l'a mis en haut
298	Ens.	on l'a mis où - ah oui bon c'est pas grave -- autre chose - alors si on regarde les illustrations maintenant - alors je passe je vous en montre une par exemple - je vais vous en montrer deux en particulier alors celle-ci - vous vous l'avez hein - alors c'est un jour la cruelle femme envoya l'enfant dans la forêt - alors pourquoi on peut penser que ça donne au décor un air inquiétant --- je vous montre celle-ci
299	él. ?	c'est en sépia
300	Ens.	non c'est pas au sépia -- et ensuite --- donc je vous en montre une autre - celle-ci -- vous pouvez la prendre aussi et hélas la méchante femme
301	E(s)	.....
302	Ens.	entendit parler de la petite fille
303	él. ?	page combien
304	él. ?	dix-neuf
305	E(s)	.....

306	Ens.	alors
307	E(s)	maitresse on l'a pas vu en couleur - nous aussi
308	Ens.	alors - Marie
309	Marie	ben c'est un peu sombre
310	Ens.	alors -- en général oui les images sont sont sombres - et puis sur la première ici - vas-y
311	Oscar	elle est seule fin y a aucun animal sur le dessin ça fait un peu - fin peur parce que si elle est seule en général dans la forêt il y a des animaux donc euh
312	Ens.	d'accord qu'est-ce qui peut être inquiétant
313	Jules	c'est mieux qu'elle soit seule
314	Ens.	c'est mieux qu'elle soit seule qu'y a un loup c'est ça
315	Jules	oui
316	E(s)	.....
317	Ens.	Céline
318	E(s)	.....
319	Ens.	chut on s'écoute
320	Céline	ben la forêt
321	Ens.	mais sur l'image là vous voyez rien qui vous fait euh -- alors c'est peut-être moi qui c'est peut-être mon interprétation mais - Bastien
322	Bastien	on a l'impression qu'elle a mal
323	Ens.	dans le décor
324	Marie	elle a des habits tout déchirés
325	Ens.	oui - mais est-ce que ça fait peur ça ça relève plutôt du drame - oui
326	él. ?	les arbres
327	Ens.	ah alors les arbres
328	Oscar	y y se referment sur elle
329	Ens.	on dirait qu'y se referment sur elle mais ici là - ça vous fait penser à rien
330	Marie	si - a des yeux
331	Ens.	ah qui est-ce qui a dit y a des yeux
332	Basile	à un oeil
333	Ens.	fin moi ça me fait penser à un oeil - comme si on était en train de la regarder
334	él. ?	sur la photo en noir et blanc ça se voit mieux
335	él. ?	où maitresse
336	Ens.	page huit -- moi j'ai l'impression d'un oeil
337	E(s)	ah <u>oui</u> ah ouais là-haut ah oui là
338	él. ?	t'y as vu on dirait un oeil
339	E(s)	.....
340	Ens.	chuuuut -- ça donne ça peut te donner une impression et dans la réalisation de l'illustration
341	E(s)	.....
342	Ens.	alors par rapport aux illustrations que vous avec l'habitude de voir -- ici -- comment est réalisée l'illustration --- Bastien
343	Bastien	dans un brouillard c'était pas très beau
344	Ens.	avec quel avec quel euh -- en général
345	él. ?	foncé
346	él. ?	les couleurs
347	Ens.	avec quelles couleurs avec quels matériaux -- Céline

348	Céline	ben c'est des couleurs très sombres
349	Ens.	ce sont des couleurs très sombres oui -- Marie
350	Marie	en fait c'est du noir du gris et un peu de beige
351	Ens.	d'accord et sur le graphisme
352	él. ?	ben c'est peint
353	Ens.	c'est peint oui
354	él. ?	c'est peint avec
355	él. ?	c'est pas net
356	él. ?	avec XXXXXX on voit pas trop la différence des couleurs
357	Ens.	on voit pas trop la différence des couleurs parce que c'est peint c'est ça que tu veux dire
358	él. ?	non c'est pas avec un
359	Ens.	alors comment y sont ces traits là de peinture
360	Marie	ils sont très simples
361	Ens.	alors c'est simple -- on voit que les traits sont -- on voit que l'illustrateur -- que les traits sont hein -- c'est passé à la brosse hein - les traits sont durs - d'accord - c'est pas un pastel
362	E(s)	XXX pastel XX
363	Ens.	hein
364	él. ?	ça s'appelle XXXX
365	Ens.	hum les couleurs ne sont pas douces - et ici alors - à votre avis qui est cette personne -- Basile
366	Basile	ben fin la dame
367	Ens.	la dame
368	Basile	méchante
369	Ens.	la dame méchante
370	Basile	et là on voit la petite fille qui rentre dans la cabane du bûcheron abandonnée
371	Ens.	oui - Lisa
372	Lisa	on a l'impression que du côté de la petite fille c'est clair
373	Basile	joyeux
374	Lisa	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
375	E(s)	.....
376	Ens.	alors du côté de la petite fille c'est joyeux et du côté de la dame c'est sombre - comment vous êtes sûrs que c'est la dame
377	E(s) et Oscar	..... on dirait un homme
378	Ens.	ah on dirait
379	Oscar	un homme
380	Ens.	on dirait un homme - alors qu'est-ce qui vous fait dire que c'est la méchante dame
381	él. ?	mais c'est la petite fille là-bas au fond
382	Ens.	au fond c'est la petite fille oui
383	él. ?	grâce au texte
384	Ens.	grâce au
385	él. ?	texte
386	Ens.	ah grâce au texte oui
387	E(s)	.....

388	Ens.	il est vrai que si on a pas lu le livre et qu'on regarde l'illustration comme ça on peut croire que c'est un homme mais grâce au texte – oui ça fait un peu méchante sorcière
389	Jules	même quand elle tombe dans la crevasse on dirait pas que c'est une femme
390	Ens.	même quand elle tombe dans la crevasse on dirait pas que c'est une femme
391	E(s)	.....
392	Ens.	là
393	Basile	montrez maitresse - ouais on dirait trop un homme - avec un gros nez
394	Ens.	ah bè elle est peut-être pas très belle alors
395	Basile	ouais avec un gros nez
397	Ens.	là ici on parlait des arbres tout à l'heure
398	E(s) et él. ?	..... <u>on dirait un homme</u> ouais on dirait un homme
399	Ens.	alors fin- oui
400	Jules	un yéti
401	Ens.	on dirait un
402	Jules	un yéti
403	Ens.	un yéti
404	él. ?	mais on voit rien nous
405	E(s)	.....
406	Basile	on dirait un monstre là comme ça
407	Ens.	alors ok --- alors qu'est-ce qui se passe ensuite qu'est-ce qui se passe ensuite -- quand la petite fille justement --- frappe
408	él. ?	frappe qui
409	Ens.	à la maison dans la maison là <i>là se dressait une grande maison hein dont une fenêtre était restée allumée - courageusement elle se redressa et frappa à la porte</i> courageusement elle s'approcha et frappe à la porte --- qu'est-ce qu'est-ce qui vous fait dire - éventuellement s'il s'agit -- de --- la femme écrivain ou s'il s'agit d'une autre maison de quelqu'un d'autre ou si c'est - totalement de la fiction oui Quentin
410	Quentin	ben parce que elle peut pas écrire dans le noir à la fin
411	Ens.	à la fin elle ne peut pas écrire dans le noir donc c'est forcément sa maison
412	Quentin	ben pour XXXX
413	él. ?	parce que au début elle dit elle était dans une grande maison et seule donc euh là
414	Ens.	alors elle était dans une grande maison et
415	él. ?	elle était seule donc comme il y a une lumière allumée on peut penser que c'est la seule
416	él. ?	mais ça pourrait être
417	Ens.	et à la fin on vous dit quoi
418	E(s)	ah oui <u>que la maison est près de la forêt</u>
419	Ens	que la maison donc oui Zelda est à l'orée de la forêt et donc
420	Zelda	ben là y a plus d'arbres
421	Ens.	hum --- la oui la maison est à l'orée du bois mais la maison de l'écrivain alors
422	él. ?	elle est près de la forêt

423	él. ?	elle est près de la forêt aussi
424	Ens.	elle est près de la forêt aussi - d'accord
425	Basile	mais c'est au présent en fait elle frappe à la porte
426	Ens.	oui c'est au présent d'accord -- donc ça qu'est-ce que ça indique - alors non <i>elle s'approcha et frappa à la porte</i>
427	Basile	ah
428	Ens.	alors tu parles après ensuite de - tu parles ensuite peut-être de <i>tiens justement j'entends frapper à ma porte</i> du dialogue - d'accord - donc ça voudrait dire quoi ce passage au présent
429	Thalie	ben c'est qu'elle l'entend
430	Ens.	Thalie
431	Thalie	c'est qu'elle l'entend à sa porte
432	Ens.	elle l'entend à sa porte - donc
433	Jules	donc c'est le fils - hè hè
434	Thalie	elle se XXX donc c'est la fiction si la si elle est en train d'écrire et quand même temps la petite fille vient frapper à sa porte
435	Ens.	alors c'est qui se passe quoi - Jules
436	Jules	c'est de la fiction
[rires]		
437	Ens.	oui alors qu'est-ce qui se passe justement avec la fiction
438	Thalie	ben l'histoire devient réelle
439	Ens.	ah l'histoire devient réelle
440	Jules	mais non - c'est le contraire elle devient irréelle
441	Ens.	l'histoire devient irréelle
442	Jules	ben si elle va taper à sa porte
[rires]		
443	Jules	et si elle va toquer à sa porte
444	Ens.	alors l'histoire devient irréelle toi tu voudrais dire que c'est - la femme qui est en train d'écrire qui éventuellement irait dans le monde de la fiction
445	Jules	non le contraire
446	Ens.	le contraire
[rires]		
447	Ens.	alors justement qui pense que la femme écrivain justement elle irait dans la fiction elle rentrerait dans le conte - Oscar
448	él. ?	oh
449	Oscar	non parce que elle elle fait des trucs imaginaires quoi
450	Ens.	elle fait des trucs imaginaires - c'est quoi des trucs
451	Oscar et él. ?	.....
452	Ens.	hè c'est Oscar qui a la parole
453	Oscar	ben elle dessine une crevasse et hop y a une crevasse donc euh
454	Ens.	pardon
455	él. ?	y a une crevasse dans son livre
456	Ens.	ah elle dessine une crevasse et donc d'un coup y a une crevasse donc là
457	Oscar	elle était tombée dans la XX
458	Ens.	et donc ça veut dire que c'est elle qui s'imagine que et que c'est elle qui est dans la fiction
459	él. ?	c'est qu'elle imagine ce qui se passe

460	Jules	mais pourquoi elle fait une his-
461	Ens.	oui vas-y Jules
462	Jules	non
463	Ens.	si mais vas-y pose ta question
464	Jules	je veux rien dire
465	Ens.	ben c'est pas grave dis-le quand même on va voir - bon Lisa
466	Lisa	si c'est justement une histoire c'est pas de la fiction
467	Ens.	si elle
468	Lisa	si c'est une histoire si elle écrit une histoire c'est pas de la fiction
469	E(s)	.....
470	Jules	elle a pas écrit que la fille vient la rencontrer
471	Ens.	ah elle a pas écrit que la fille vient la rencontrer d'accord - donc ça veut dire en fait qu'elle rencontre - qui
472	E(s)	.....
473	Ens.	elle rencontre son
474	él. ?	livre
475	él. ?	histoire
476	Ens.	une petite fille c'est quoi dans un livre c'est un
477	él. ?	personnage
478	Ens.	elle rencontre son personnage finalement
479	Jules	ah mais maitresse - si dans si dans le livre elle marque elle devient grande elle va grandir parce qu'en fait c'est juste en écrivant dans le livre ça change tout
480	Ens.	ah tu veux dire que si après elle écrit dans le livre qu'elle devient grande
481	Jules	ouais elle XXX
482	Ens.	qu'elle va continuer l'histoire et que ça va changer l'histoire de la petite fille
483	Jules	ça veut dire que en fonction de ce qu'elle écrit dans son livre la vie de la petite fille ça change
484	Ens.	d'accord - très bien - et alors est-ce qu'il y a que la vie de la petite fille qui change justement - Marie
485	Marie	non en fait on dirait - elle se dit pas qu'elle vient un peu folle quand même parce que
[rires]		
486	Ens.	ah est-ce qu'elle deviendrait folle
487	E(s)	.....
488	Lisa	aussi y a la vie de la méchante qui change
	Ens.	la vie de la méchante change
	Jules	bè sûr elle tombe dans une crevasse
[rires]		
489	Lisa	non mais parce que tu dis y a
490	Ens.	chut laissez-là parler
491	Lisa	si la vie de la petite fille change celle de la méchante change forcément aussi parce que dans l'histoire c'est pareil
492	Ens.	d'accord donc si la vie de la petite fille change celle de la méchante mais la méchante c'est qui
493	Lisa	c'est la femme
494	él. ?	c'est la vieille dame
495	Lisa	c'est la dame qui l'a recueillie

496	Ens.	ah d'ac- la dame qui l'a recueillie au début hein
497	Basile	mais maitresse si elle est dans une crevasse c'est qu'elle est morte
498	E(s)	<u>ben oui</u>
499	Ens.	est-ce qu'on vous le dit dans le texte
500	E(s)	<u>ben non</u>
501	Basile	non mais quand
502	Ens.	en général - alors alors pourquoi on peut penser qu'elle est morte
503	Marie	parce que normalement elle a pas à manger ou quoi
504	Ens.	oui mais d'accord par rapport à ce que vous connaissez habituellement
505	Jules	bè c'est - non c'est bon
506	Lisa	c'est un conte forcément pas forcément mourir elle pourrait comme c'est un conte elle pourrait vivre fin
507	Ens.	en général dans les contes le méchant qu'est-ce qu'y lui arrive
508	E(s)	<u>elle meurt y meurt</u>
509	Ens.	ou alors y se transforme en quelque chose de pas gentil d'accord
510	él. ?	un crapaud
511	Dylan	mais euh sinon
512	Ens.	chut attends attends Dylan
513	Marie	mais c'est vraiment un conte parce que sinon elle mourrait vite
514	Ens.	c'est vraiment un conte parce que sinon elle mourrait vite
515	Marie	oui mais ça n'a rien avoir avec
516	Ens.	qui
517	Marie	la méchante
518	Ens.	ah
519	Marie	elle a rien à manger si y a des bêtes ou quoi elle peut se faire piquer par une araignée
520	Ens.	oui mais après on te dit pas - non non on écoute là - après on te dit pas qu'elle est morte une fois qu'elle tombe dans la crevasse
521	E(s)	<u>non</u>
522	Ens.	alors qu'est-ce qui vous pourrez vous faire penser dans le texte que - justement éventuellement elle serait morte
523	él. ?	ben parce ce que euh
524	él. ?	ben euh a priori une crevasse euh une crevasse
525	Ens.	dans le texte
526	Zamba	ah
527	Ens.	Zamba
528	Zamba	parce qu'on parle plus d'elle
529	Ens.	on parle plus d'elle bon d'accord ensuite
530	Marie	y a marqué tu n'as rien à craindre elle a dû continuer son histoire et qu'elle - une fin horrible
531	Lisa	désormais elle ne pourra plus faire de mal à personne
532	Ens.	exactement <i>désormais elle ne pourra plus jamais faire de mal à quiconque</i>
533	E(s) et Jules	<u>maitresse</u> <u>maitresse</u> peut-être qu'elle l'a expédié dans une autre dimension
534	Ens.	elle l'a expédié dans une autre dimension
535	Jules	son livre alors que XXX
536	Ens.	elle peut faire ce qu'elle veut d'accord
537	él. ?	peut être qu'elle est bloquée

538	él. ?	maitresse mais si après elle écrit la vieille dame elle revit elle revit
539	Ens.	et est-ce que ça serait dans son intérêt
540	E(s)	.....
541	Ens.	et alors le fait que - le fait que cette femme écrivain accueille justement une petite fille est-ce que ça va changer sa vie ou pas à elle
542	él. ?	et oui
543	él. ?	ah bè oui
[silence]		
544	él. ?	elle va plus être seule
545	Ens.	elle va plus être seule oui Céline
546	Lisa	et ah
[rires]		
547	Lisa	c'est parce que elle va la petite fille elle va se réveiller comme sa mère
548	Ens.	hum ah elle va devenir comme la maman la petite fille elle va devenir comme sa maman
549	él. ?	c'est peut-être sa maman
550	Ens.	tu crois que ça serait sa maman - non
551	E(s)	.....
552	él. ?	mais moi
553	Ens.	oui
554	él. ?	mais moi je trouve qu'elle ressemble la petite
555	él. ?	eui elle ressemble
556	él. ?	mais elle est blonde et l'autre elle est brune
557	Ens. et E(s)	et alors
558	él. ?	ma mère elle est brune hè
559	él. ?	et bè
560	E(s)	.....
561	Ens.	très bien
562	Basile	maitresse
563	Ens.	donc est-ce que - alors qu'est-ce que -- qu'est-ce qu'on retient là de ce livre qu'est-ce qu'on retient et alors qu'est-ce qui nous fait définitivement peut-être dire que c'est que c'est le personnage qui a rejoint justement l'auteur du livre la femme écrivain -- à quelle page vous ferez définitivement dire ça --- quelle page du livre vous ferez dire que c'est le personnage rejoint l'auteur hein qu'y se rencontrent et que la fiction - oui
564	Jules	parce que je veux dire que la femme écrivain c'était Nadja
565	Ens.	peut-être que la femme écrivain c'était Nadja X -- oui
566	Lisa	quand il dit on sait que la petite fille du livre vint habiter chez la femme écrivain
567	Ens.	d'accord et par rapport aux illustrations
568	Lisa	XXXXX
569	Ens.	on voit quoi d'autre sur l'illustration mise à part la petite fille
570	Marie	elle lui lit un livre et on dirait la X et aussi les dessins
571	Ens.	elle lui lit un livre et puis qu'est-ce qu'on voit aussi sur l'illustration - qui vient du monde du conte
572	Lisa	l'écureuil et le lapin
573	Ens.	d'accord --- alors qui a aimé qui n'a pas aimé -- pourquoi

574	Basile	mais là vous nous avez passé tout le livre
575	Ens.	ah y a tout le livre là oui – oui c'est plus court que <i>Le collectionneur d'instants</i> - je suis d'accord
[rires]		
576	Ens.	alors vas-y
577	Basile	euh moi j'ai bien aimé euh
578	Ens.	pourquoi
579	Basile	parce que -- parce que y a fin y a - un peu de méchanceté mais en même temps y a de la gentillesse
580	Ens.	d'accord y a un peu de méchanceté mais y a aussi de la gentillesse - Emma
581	Emma	j'ai pas aimé mais je ne sais pas pourquoi
582	Ens.	j'ai pas aimé mais je ne sais pas pourquoi - d'accord Jules
583	Jules	moi j'ai bien aimé
584	Ens.	oui pourquoi
585	Jules	ben parce que - fin
586	Ens.	tu sais pas -- Jean
587	Jean	moi j'ai pas aimé - déjà c'était pas assez long et je lis pas des trucs comme ça
588	Ens.	tu lis pas des trucs comme ça - des trucs c'est-à-dire
589	Jean	je n'aime pas
590	Ens.	tu n'aimes pas les contes
591	Jean	je n'aime pas ce type de livre
592	Ens.	d'accord tu n'aimes pas les contes
593	Jean	enfin ça dépend les contes
594	Ens.	alors quels contes tu aimes
595	Jean	j'aime pas du style <i>Cendrillon Blanche Neige</i>
596	Ens.	ah avec d'accord
597	Jean	j'aime bien <i>Hansel et Gretel</i> mais - c'est pas les livres que je préfère
598	Ens.	d'accord - Marie
599	Marie	moi j'ai bien aimé parce que - ben en fait dans les autres livres c'est pas - c'est moins original
600	Ens.	alors qu'est-ce qui y a d'original dans ce livre - Lisa - ah attends pardon on va laisser répondre euh
601	Marie	ben en fait elle prend vie la petite fille
602	Ens.	Lisa
603	Lisa	la même chose
604	Ens.	la même chose
605	Lisa	y avait aussi ben que c'était à la fois la réalité et la - fiction
606	Ens.	ah le fait qu'on ne sache pas très bien si on est dans la réalité ou la fiction d'accord - Céline
607	Céline	moi j'ai moyen aimé parce que
608	Ens.	moyennement aimé
609	Céline	moyennement aimé parce que dans l'histoire que la femme écrivain écrivait c'était un peu comme toute - fin y a pas trop d'originalité vu que y a toujours une méchante femme
610	Ens.	ah tu trouvais tu trouvais que ça reprenait ce que tu rencontres d'habitude - Jules
611	Jules	aussi la femme elle est toujours gentille y a pas d'histoire fin

612	Ens.	oui tu veux dire que c'est pas très palpitant - oui - y a moins de rebondissements - Apolline
613	Apolline	j'ai bien aimé ce livre ben - parce que euh -- c'est pas normal fin
614	Ens.	qui est-ce qui est pas normal
615	Apolline	euh ben que ce ne soit pas la réalité
616	Ens.	comment ça que ce ne soit pas la réalité
617	Apolline	ben déjà que la femme elle écrit ce qui se passe
618	Ens.	ah oui c'est la manière dont est construite l'histoire c'est un peu comme Marine - c'est ça
619	Apolline	mais elle était pas assez longue
620	Ens.	mais elle était pas assez longue d'accord - donc en fait ce serait le fait que dans l'histoire y a -- une autre histoire
621	Apolline	ben -- j'ai pas compris ce que vous avez dit
622	Ens.	ah tu as pas compris - dans l'histoire là - on a une dame qui écrit un livre et à l'intérieur de cette histoire on a l'histoire de la petite fille - donc c'est ça que tu veux dire ou pas - Bastien
623	Bastien	c'est normal
624	Ens.	hè t'as pas la parole
625	Bastien	moi j'ai pas trop aimé le livre parce que en fait y se passe pas tellement de choses fin parce que y a une fille qui écrit un livre - avec euh une petite fille qui est battue - la femme elle peut plus faire de mal à personne
626	Ens.	ouais
627	Bastien	du coup après elle rend visite à l'écrivain - et
628	Ens.	Kylian
629	Kylian	moi j'ai pas aimé ce livre parce que euh c'est trop court et je lis pas trop ça
630	Jules	mais si à chaque fois -- ben c'est mal dessiné fin il
631	Ens.	c'est mal dessiné
632	él. ?	il lui manque sa main à un moment à la dame
633	Ens. E(s)	il lui manque sa main - où est-ce qui lui manque sa main
634	Ens.	hé tu sais y a pas mal d'illustrations - hein - où on te montre l'essentiel - où la compréhension est parfois - ben quelle page Jules
635	Jules	partout
636	Ens.	comment
637	Jules	partout
638	Ens.	comment ça partout
639	E(s)	.....
640	Ens.	ah tu veux dire oui que les illustrations ne te plaisent pas - d'accord
641	él. ?	moi c'est pareil
642	Ens.	chut - Oscar
643	Oscar	moi j'ai pas aimé parce que - nous aux mecs - c'est pas notre genre quoi
644	Ens.	vous les mecs - les quoi
645	Oscar	vous pouvez pas comprendre quoi
646	Ens.	non non - reprends ta phrase correctement
647	Oscar	c'est plus vous savez une histoire de fille
648	Ens.	donc tu trouves que c'est une histoire de fille

649	E(s)	.....
650	Ens.	chut - h� on se tait on écoute -- Margaud
651	Margaud	j'ai pas aimé cette histoire parce que c'est pas le genre de livre que je lis - et que les dessins ils étaient un peu mal faits parce qu'on comprenait pas si c'était une fille ou un homme si on avait pas le texte
652	Ens.	mais en général tu as le texte
653	Margaud	oui
654	Ens.	d'accord - Théo
655	Théo	b� j'ai pas aimé parce que c'est pas le style de livre que je lis - je lis plutôt <i>Harry Potter</i>
656	Ens.	oui ça on avait compris -que tu lis que tu lis <i>Harry Potter</i>
657	E(s)	.....
658	Jules	y disent c'est le genre que je lis mais si à chaque fois on lit le même genre de livre
659	Ens.	ah - écoutez ce qu'y dit c'est intéressant
660	Jules	y disent c'est le genre que je lis mais si on lit pas ce genre de livre on n'y comprend rien
661	Ens.	�a veut dire que tout le monde dit ce n'est pas le genre de livre - mais que si on ne lit jamais autre chose - finalement on ne découvre jamais rien
662	�l. ?	ah c'est vrai
663	Théo	mais nous on veut dire
664	Ens.	on lève la main pour parler
665	Oscar	si si d'accord on découvre pas trop de choses mais on peut on peut aussi lire d'autres livres - qui sont un peu plus un peu plus rigolos qui fin
666	Sandra	qui font rire - à la fois humour
667	Ens.	Sandra tu n'as pas la parole
668	Théo	un peu plus vifs on peut découvrir des choses dans des livres autre chose que ça
669		des histoires un peu plus vives d'accord
670	Basile	mais euh en fait
671	�l. ?	dans quoi tu veux lire les blagues de Toto
672	Basile	ça serait mieux si c'était un peu plus long avec plus d'intrigues en fait
673	Ens.	plus de
674	Basile	d'intrigues
675	Ens.	d'intrigues d'accord - vous avez trouvé que l'intrigue était un peu légère
676	Kylian	ah maitresse
677	Ens.	oui Kylian
678	Kylian	y a pas assez de suspens
679	Ens.	y a pas assez de suspens d'accord - ok - alors Théo et on termine
680	Théo	je voulais dire c'est que comme elle a dit Margaud on peut on peut se - ne pas aimer des genres d'histoires et en aimer d'autres - par exemple je peux aimer <i>Harry Potter</i> comme je peux aimer aussi plein d'autres livres
681	Ens.	oui on n'est pas obligé - on peut ne pas aimer celle-là mais - par ailleurs lire autre chose lire d'autres livres qui ont des genres différents c'est ça que tu veux dire -- d'accord ok

ANNEXE 5: Verb.C1

Séance portant sur l'album *La petite fille du livre* (enseignant C) :

1	Ens.	on -- petite séance de littérature --- on va prendre la prendre la même démarche que ce qu'on a déjà pu faire - de ce qu'on a fait - donc on va regarder - on va en parler - on va voir à quoi ça peut vous faire penser qu'est-ce que ça peut vous inspirer euh comment on le comprend - tout ce qu'on fait déjà d'habitude - et puis voilà éventuellement on écrira ce à quoi ça peut vous faire penser euh - si on pense à quelque chose de particulier -- c'est bon
2	E(s)	<u>oui</u>
3	Ens.	allez - alors -- je saute volontairement -- la couverture
4	E(s) et él ?	<u>ah ah</u> normal
5	él ?	maitre
6	Ens.	c'est un peu too much - ouais
7	él ?	on dirait la Joconde
8	Ens.	alors -- oui tu peux aller là-bas - te tu mets à côté de Nawfel - donc on regarde
9	él ?	c'est en noir et blanc
10	Ens.	donc - on regarde --- c'est bon Nawfel tu vois - <i>la femme écrivain se sentait bien seule - dans sa grande maison - la forêt tout près il s'y passait sûrement quelque chose elle n'avait qu'à imaginer - elle se mit à sa table et commença son nouveau livre</i> -- est-ce qu'il y a des choses à nous dire sur cette première image - de particulier
11	Ens.	oui Ismaël
12	Ismaël	c'est une écrivain
13	Ens.	d'accord c'est une écrivain - une femme écrivain - ouais
14	él ?	les illustrations elle paraît en noir et blanc un peu
15	Ens.	les illustrations j'ai pas compris
16	él ?	elle paraît un petit peu en noir et blanc
17	Ens.	en noir et blanc - tout le monde est d'accord sur le noir et blanc
18	E(s)	<u>non oui</u>
19	Ens.	non - elles sont sombres - si tu veux
20	él ?	y a du jaune y a du beige
21	Ens.	mais on voit qu'y a du jaune c'est vrai y a du vert - oui Adem
22	Adem	elle ressemble à La Joconde
23	Ens.	huut -- elle ressemble
24	Adem	à La Joconde
25	Ens.	ah la femme écrivain te fais penser à La Joconde pourquoi pas
26	él ?	c'est moi qui te l'ai dit
27	Ens.	pourquoi pas elle a les cheveux longs et tout pourquoi pas d'accord - elle vous paraît comment cette dame
28	él ?	bè gentille
29	él ?	elle est un peu triste parce que elle elle se sent seule
30	Ens.	ah

31	él ?	euh même si elle écrit son livre elle se sent seule
30	Ens.	d'accord donc elle te semble plutôt triste - tu sais pourquoi elle se sent seule comment tu sais qu'elle se sent seule
31	él ?	ben on voit <i>la femme écrivain se sentait bien seule</i>
32	Ens.	d'accord elle habite où
33	él ?	dans une grande maison
34	Ens.	d'accord - on pense à autre chose
35	él ?	oui - elle habite juste à côté de la forêt
36	Ens.	elle habite juste à côté de la forêt et donc elle se met à écrire donc - on va bien voir ce qu'elle va nous raconter comme histoire --- <i>c'était l'histoire d'une petite fille - qui vivait chez une dame - près de la forêt - elle n'avait plus de parents mais cette femme l'avait recueillie mais elle était très méchante la punissait l'obligeait à travailler dans sa maison c'est drôle pensa la femme écrivain j'ai l'impression qu'elle s'est retournée et m'a regardé</i> -- alors qu'est-ce qui se passe dans cette deuxième image -- Sarah
37	Sarah	on voit qu'elle a déjà commencé à à écrire son histoire et que - elle a elle a - que cette histoire parle d'une petite fille qui - qui vivait chez une dame près de la forêt
38	Ens.	d'accord
39	Sarah	et ben on voit qu'elle est qu'elle euh - qu'y a un seau et une serpillière ça veut dire qu'elle est maltraitée
40	Ens.	d'accord ça veut dire qu'elle est maltraitée parce qu'elle a un seau et une serpillière mais on nous le dit de toute façon qu'elle a pas l'air super bien traitée donc l'histoire a commencé --- autre chose -- oui Nour
41	Nour	la femme elle s'imagine fin elle croit qu'en dessinant la petite fille qu'elle s'était retournée pour lui sourire
42	Ens.	d'accord cette impression qu'elle a eue en dessinant le - son dessin fin euh son écrit - d'accord - Raya tu veux dire quelque chose ou tu te grattes la tête
43	Raya	non
44	Ens.	d'accord autre chose ou pas -- on voit la suite
45	E(s)	<u>oui</u>
46	Ens.	donc on est passé dans l'histoire du livre - là hein -- on a changé d'histoire - on a changé d'histoire mais comme l'a dit Nour la femme écrivain est intervenue quand même dans l'histoire qu'est-ce qu'on sait de cette nouvelle dame
47		qu'elle est méchante avec la petite fille qu'elle la punit souvent qu'elle l'oblige à travailler
48	Ens.	d'accord - elle est méchante elle l'oblige à travailler d'accord --- <i>un jour - la cruelle femme envoya l'enfant dans la forêt soi-disant pour aller cueillir des herbes dont elle avait absolument besoin - dans l'ombre des grands arbres la petite fille tremblait de peur</i> --- alors qu'est-ce qu'on pourrait dire à ce moment-là de l'histoire - oui Nawfel
[le maître insiste à la lecture sur les mots mis en italique dans le texte : « soi-disant » et « absolument ».]		
49	Nawfel	elle a des habits déchirés là comme ça
50	Ens.	elle a des habits déchirés hum peut-être
51	Nawfel	que c'est le même refrain que dans les autres histoires

52	Ens.	c'est-à-dire explique-toi
53		euh pour la Violette et le secret des marionnettes eh bè c'était pareil elle est partie dans la forêt et aussi avec le chien chien
54	E(s) et Ens.	Chien Bleu Chien Bleu
55	él ?	voilà
56	Ens.	d'accord donc ça veut dire qu'elle part dans la forêt comme les autres personnages - et pourquoi les autres personnages partaient dans la forêt - qu'est-ce qu'on avait noté là-dessus - oui
57	él ?	c'est un endroit qui fait peur
58	Ens.	d'accord c'est un endroit qui fait peur tout le temps ou est-ce qu'il y a des moments où il fait plus peur que d'autres
59	él ?	oui la nuit
60	Ens.	la nuit il fait plus peur que d'autres - que la journée - ouais oui Myriam
61	Myriam	et quand les XX par exemple les petites filles qui vont dans la forêt eh ben elles sont toujours protégées de quelqu'un ou de quelque chose
62	Ens.	est-ce qu'elle sera protégée de quelqu'un je sais pas en tout cas elle part dans la forêt - qu'est-ce que - pourquoi elle va dans la forêt cette petite fille
63	Wassim	elle elle avait dit qu'elle avait absolument besoin d'herbes
64	Ens.	et est-ce que c'est vrai
65	Wassim	je pense pas
66	Ens.	pourquoi tu penses pas - qu'est-ce qui te fait penser que tu penses pas
67	Wassim	moi j'imagine qu'après et ben après ben elle va s'enfuir parce qu'elle était maltraitée par la - la - femme
68	Ens.	pourquoi pas - Myriam
69	Myriam	moi je pense la même chose que Wassim parce que comme au début ils ont dit que comme la dame elle était méchante peut-être c'est pour euh pour chasser la petite fille elle avait plus besoin d'elle et elle voulait elle voulait qu'elle disparaît
70	Ens.	d'accord - alors pour répondre à la question de départ - oui Chahinez
71	Chahinez	moi je pense pareil que Wassim sauf qu'au départ y a écrit <i>soi-disant</i> - là ça moi je dis que c'est pas pour pour euh la dame elle l'a pas envoyée pour euh pour chercher l'herbe c'est juste qu'elle voulait la rejeter parce qu'elle en avait marre et la petite fille aussi
72	Ens.	d'accord tout le monde l'a vu ce <i>soi-disant</i>
73	E(s).	<u>oui</u>
74	Ens.	hein - il est pas venu pour rien si y a marqué <i>soi-disant</i> - c'est peut-être pas pour de bon que la la méchante femme que la cruelle femme a besoin de l'herbe - pourquoi <i>absolument</i> c'est écrit comme ça - est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est que cet <i>absolument</i> - oui
75	él. ?	pour montrer eh ben que elle lui montre que - elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute
76	Ens.	d'accord elle en a <i>absolument</i> besoin mais en plus la façon que ça a d'être écrit - pourquoi c'est écrit comme ça - séparé - avec des guillemets
[silence]		
77	Ens.	est-ce que quelqu'un a une idée -- c'est quand même la femme écrivain qui écrit l'histoire --- oui Wassim

78	Wassim	euh elle voulait s'échapper un peu de la méchante dame
79	Ens	la petite fille elle a voulu s'échapper - c'est ça - <i>absolument</i> - peut-être mais le <i>absolument</i> parle plutôt de la méchante femme qui l'envoie dans la forêt parce qu'elle en a <i>ab-so-lu-ment</i> besoin bon on verra - on continue <i>elle se perdit bientôt car il faisait très sombre - elle se coucha au pied d'un arbre pour essayer de dormir - terrifiée par les bruits inquiétants de la forêt dans la nuit</i> -- alors qu'est-ce qu'on peut dire
80	él. ?	on dirait qu'y a un oiseau
81	Ens.	on dirait qu'y a un oiseau
82	él. ?	l'oiseau oui
83	Ens.	où c'est que tu vois un oiseau
84	él. ?	la tête y a un truc blanc
85	Ens.	ah je pense pas que ce soit un oiseau - Kyriane
86	Kyriane	tout à l'heure elle avait les cheveux marron maintenant ils sont blonds
87	Ens.	ah c'est peut-être la lune - ouais
88	él. ?	elle s'est perdue
89	Ens.	elle s'est perdue - ouais- apparemment elle est perdue - Rahim
90	Rahim	on voit -- que c'était comme dans les histoires précédentes elle est toujours euh la nuit dans la forêt
91	Ens.	ah il fait nuit dans la forêt - d'accord tout à l'heure je sais plus qui est-ce qui a dit c'est plus inquiétant la nuit que le jour - ouais
92	él. ?	en fait moi je crois qu'y neige parce que par terre c'est blanc
93	Ens.	qui neige ah -- y a pas l'air d'avoir beaucoup de neige -- qu'est-ce que c'est qui pourrait faire ce côté blanc
94	él. ?	la lune
95	Ens.	ouais peut-être qu'à certains endroits y a de la lumière qui passe - de la lune --peut-être de la neige aussi hein je suis pas convaincu on en verrait un peu partout peut-être - oui Mounir
96	Mounir	XXXX parce que après ils disent que elle est triste - on dirait que c'est - elle lui ressemble un peu
97	Ens.	que l'écrivain il raconterait sa propre vie de petite fille XX peut-être on ne sait pas pourquoi pas
98	él. ?	XXX
99	Ens.	autre chose là-dessus - est-ce que ça vous fait penser à quelque chose d'autre des histoires qu'on a vu - vous avez dit elle s'est perdue
100	Chahinez	c'est c'est comme dans les histoires qu'on a lu par exemple elle se perd toujours dans la forêt - et euh après je pense qu'après que cette image il va y avoir un truc lumineux
101	Ens.	il va y avoir quoi
102	Chahinez	un truc lumineux ou quelque chose qui ne lui fera plus peur et la petite fille elle va vouloir y aller XXXXXX
103	Ens.	ah d'accord c'est toi la femme écrivain
[rires]		
104	Ens.	d'accord - tu essayes d'anticiper par rapport à ce qui va se passer après par rapport à ce que tu as déjà lu d'accord - Myriam
105	Myriam	moi je dis que peut-être elle va rencontrer quelqu'un
106	Ens.	tu veux dire qu'elle va rencontrer quelqu'un - de gentil ou de méchant
107	Myriam	de gentil comme dans l'autre histoire
108	Ens.	laquelle

109	Myriam	de Chien Bleu
110	Ens.	ouais --- bon Adem
111	Adem	la petite fille elle va rencontrer quelqu'un de méchant et après quelqu'un va la sauver
112	Ens.	d'accord alors j'avais mis puisque j'avais préparé un peu mais euh - puisque qu'on en avait parlé -- les deux histoires que l'on avait euh
113	E(s).	<u>ah oui</u>
114	Ens.	une bon Violette ça fait quelque temps déjà - qu'est-ce qu'on peut en dire --- oui Yana
115	Yana	on dirait que la petite fille elle est assise et elle a peur
116	Ens.	d'accord - ouais Wassim -- elle est apeurée
117	Wassim	elles sont toutes les deux sur un - assis sur un arbre et y se tiennent genre ils ont peur les mains comme
118	Ens.	d'accord donc par rapport à sa position tu penses qu'elle a peur
119	Wassim	oui
120	Ens.	oui Rahim
121	Rahim	elles sont toutes les deux à la page dix
122	Ens.	oui c'est vrai elles sont toutes les deux à la page dix
123	Yana	elles sont toutes les deux dans la même position - elles ont toutes les deux peur
124	Ens.	d'accord
125	Yana	elles sont toutes les deux dans la forêt donc euh
126	Ens.	d'accord donc tout ça est un peu lié elles ont toutes les deux peur elles sont toutes les deux dans la forêt - hum hum
127	él. ?	et la petite fille elle dort au pied de l'arbre
128	Ens.	donc là on les voit pas dormir pour l'instant mais en tout cas elles sont blotties auprès de l'arbre --- Myriam
129	Myriam	par rapport à leur visage il paraît - peuré XXX
130	Ens.	d'accord donc ça répond à ce que disait tout à l'heure certains en disant je vais dans la forêt la nuit et il fait plutôt noir et j'ai plutôt peur - c'est pas le hasard hein
131	Chahinez	mais y a Violette qui est couverte et la petite fille elle a qu'une robe et un tee-shirt
132	Ens.	hum hum d'accord c'est un détail -- oui
133		moi y a un petit détail c'est pour dire que en fait elles ont toutes deux les genoux tournés vers le côté droit et la tête tournée vers le même côté
134	Ens.	d'accord la façon dont elles ont de se tenir au pied de l'arbre
135	Yacine	y a toujours un la lune qui illumine un point
136	Ens.	d'accord il y a toujours un endroit de la forêt qui est plus lumineux
137	él. ?	que peut-être que Violette c'est l'autre à côté
138	Ens.	ah c'est la même histoire je crois pas qu'on peut pas aller jusque-là - mais c'est vrai qu'elles pourraient se ressembler XXXXX oui Sarah
139	Sarah	c'est peut-être le même écrivain qui a écrit cette chanson euh
[rires]		
140	Ens.	qui aurait écrit l'histoire mais celle de l'histoire ou - la vraie la vraie de l'auteur
141	Sarah	euh non celle de euh ya euh le même illustrateur parce que y ont les mêmes images comme on avait dit pour Chien Bleu XXX le même univers XXXXXXXX ça veut pas dire que c'est un autre illustrateur

142	Ens.	d'accord donc l'illustrateur pourrait être l'auteur
143	Sarah	oui
144	Ens.	c'est le cas
145	E(s).	<u>c'est le cas</u>
146	Ens.	ouais c'est le cas -- allez on continue donc on reprend notre histoire - la petite fille est dans les bois et y a des bruits inquiétants
147	E(s).	<u>oh oui XXX</u>
148	Ens.	<i>le matin -- un léger picotement sur sa joue la réveilla - un petit lapin gris et un écureuil la regardèrent avec curiosité que fais-tu là petite fille es-tu perdue - lui demandèrent-ils - et elle leur dit pourquoi - elle était-là - et leur raconta sa vie</i> - oui Nour
149	Nour	ils parlent comme dans Chien Bleu et comme dans Blanche Neige
150	Ens.	ah les animaux parlent - une histoire un peu - fantastique - oui Myriam
151	Myriam	et bè XXXXXXXX elle a rencontré les personnages - elle les a rencontré et maintenant je comprendrais qu'elle est heureuse parce qu'elle peut pas tout le temps faire le ménage faire le ménage
152	Ens.	alors elle est plutôt contente qu'elle a rencontré quelqu'un
153	él ?	ça fait penser aussi à Violette et les marionnettes - aussi elles sont petites les marionnettes
154	Ens.	j'ai pas compris ça fait penser à Violette et les marionnettes parce que - j'ai pas compris la suite
155	él ?	ben parce que - ben euh ils sont petits
156	Ens.	ouais parce qu'ils sont petits avec elle - tu crois pas si bien dire - ouais Yana
157	Yana	et en fait si XXXXXX et ben elle a rencontré un lapin et un écureuil et ben y sont gentils pas méchants
158	Ens.	d'accord donc elle a pas rencontré quelqu'un de méchant - à quel moment elle les rencontre ces euh gentilles personnes
159	Chahinez	au matin
160	Ens.	d'accord au matin - on a changé de jour - on est plus dans la nuit et du coup - la forêt son rôle maintenant
161	él ?	en fait euh je pense - qu'après quand euh XXXXX je pense qu'y vont l'aider
162	Ens.	ils vont l'aider oui même si ils sont vraiment minuscules - oui Adem
163	Adem	ben vous avez posé la question de son rôle et fin son vrai rôle
164	Ens.	c'est-à-dire c'est quoi son vrai rôle
165	Adem	de faire beau
166	Ens.	d'accord la forêt maintenant elle a plus le même rôle que dans la nuit alors - et pourquoi elle s'est retrouvée dans la forêt la nuit alors pourquoi on la fait aller dans la forêt la nuit - oui Myriam
167	Myriam	parce que sa belle-mère et bè - euh - sa XX sa deuxième mère
168	Ens.	tu peux dire sa belle-mère si tu veux - il serait intéressant de voir pourquoi tu as dit sa belle-mère d'ailleurs
169	Myriam	et ben elle lui dit d'aller chercher de l'herbe qu'elle dit qu'elle avait <i>absolument</i> besoin
170	Ens.	d'accord donc la forêt hum pas très - sympathique et puis d'un coup la forêt - un peu plus - souriante
171	él ?	et moi j'suis d'accord avec Myriam mais je voudrais rajouter que peut-être maintenant qu'elle a de la compagnie elle va être moins - inquiète

172	Ens.	d'accord et donc l'histoire s'arrête là et tout va bien pour elle
173	E(s).	<u>non XXXXXXXX</u>
174	Ens.	alors - juste pour revenir parce que comme XX en a parlé - non non bon on verra tout à l'heure
175	él ?	allez
176	él ?	elle va se trouver des vrais parents
177	Ens.	<i>pourquoi ne vivrais-tu avec nous pas dans la forêt proposèrent les deux petits animaux - il y a une cabane qu'un bûcheron a abandonnée - où tu pourras dormir en paix - l'hiver tu y feras du feu et nous t'apporterons des fruits et des noisettes pour te nourrir - tu ne retourneras pas près de cette horrible femme qui te déteste -- alors</i>
178	Myriam	ah
179	Ens.	oui Myriam
180	Myriam	et bè les - elle - les animaux et bè ils disent qu'il y avait une cabane - et comme ils ont su c'est quoi l'histoire - peut-être qu'elle va accepter de vivre XXXXX et d'arrêter d'être une esclave plus tard
181	Ens.	je suis d'accord elle est une esclave - on nous reparle de la de la femme qui s'occupait d'elle
182	él ?	qu'elle écrivait
183	Ens.	qu'est-ce qu'on sait sur elle sur cette femme qui s'occupait d'elle auparavant -- Wassim
184	Wassim	les lapins vont s'occuper de
185	Ens.	non - là tu réponds pas à ma question - qu'est-ce qu'on sait sur elle sur cette femme qui s'occupait d'elle -- Smaïn
186	él ?	qu'elle est cruelle
187	Ens.	comment tu le sais - où c'est que c'est écrit --- comment tu sais qu'elle est cruelle - je te dis pas le contraire - je te demande comment tu sais qu'elle est cruelle
188	Smaïn	parce que - on lui fait toujours faire des corvées
189	Ens.	non mais pourquoi tu utilises le mot cruelle - pourquoi t'as pas dit méchante - pourquoi t'as pas dit
190	Smaïn	cruelle parce que moi je crois que c'est que c'est - qu'elle - qu'elle a pas le droit de maltraiter les enfants
191	Ens.	d'accord - ça c'est ton interprétation - mais alors là on parle pas de cruelle - comment on nous l'a décrit cette femme
192	E(s).	<u>ah</u>
193	él ?	<i>horrible</i>
194	Ens.	<i>horrible</i> - on pourrait regarder -- on le fera plus tard mais - les adjectifs qui sont utilisés - avec cette dame qui s'occupe d'elle - cette fois elle est <i>horrible</i> -- et si cruelle tu l'as dit tout à l'heure c'est peut-être aussi parce que quelques images auparavant - on nous a dit que la femme <i>cruelle</i> avait fait différentes choses donc c'est pas pour rien qu'on sait qu'elle est <i>cruelle</i> -- oui Sam
195	Sam	et euh c'est que bè elle la déteste et parce qu'elle la traite comme une esclave mais c'est - on sait que maintenant elle la déteste - comme elle la traite elle la prenait juste pour une femme de ménage et c'est tout
196	Ens.	d'accord
197	Sam	mais maintenant XXXX
198	Ens.	Myriam

199	Myriam	maintenant on sait qu'elle est protégée parce que elle va plus redormir seule dans la forêt
200	Ens.	elle est de nouveau protégée - elle a pas dormi dans la forêt - dans une cabane et elle a des gens qui s'occupe d'elle
201	Myriam	XXXXXX
202	Ens.	donc tout va bien - oui Alexandre
203	Alexandre	peut-être qu'on va lui rendre un piège qui y a quelqu'un qui habite qui veut la tuer
204	Ens.	ah la cabane c'est encore un autre piège
205	E(s).	XXXXXXXX
206	Ens.	oui Chahinez
207	Chahinez	je pense qu'après elle va se faire adopter
208	Ens.	qu'elle va se faire adopter par quelqu'un
209	E(s).	<u>XXX</u> non non <u>XXXX</u>
210	Ens.	bon on avance un peu on verra - bon on avance un petit peu -- <i>la petite fille accepta avec joie - et resta donc avec ses amis -- personne ne leur faisait de mal - dans la forêt -- elle n'avait jamais été aussi heureuse de sa vie</i> -- donc tout va bien
211	él ?	et elle a une nouvelle robe
212	Ens.	qu'est-ce qu'on pourrait comparer avec la forêt cette fois - la forêt tout à l'heure - elle a changé cette fois - oui Wassim
213	Wassim	parce que c'est plus lumineux dans la forêt
214	Ens.	oui d'accord la forêt est beaucoup plus lumineuse - et c'est un peu en accord avec son état d'esprit alors - oui XX
215	él ?	mais c'est pas à cause de la lune que c'était jaune
216	Ens.	c'était à cause de quoi
217	él ?	je sais pas
218	él ?	l'ombre
219	Ens.	l'ombre -- oui Sarah
220	Sarah	moi c'était par rapport quand quand la forêt - la petite fille elle était elle était euh comme c'est grâce à la forêt qu'elle a été sauvée
221	Ens.	chut chut chut
222	Sarah	on voit que au début quand elle était malheureuse bè et que du coup il faisait tout noir et maintenant petit à petit quand elle est heureuse on dit que c'est le lendemain matin bè ça - ça s'illumine encore plus quand euh
223	Ens.	alors on pourrait dire comme Adem tout à l'heure que la forêt a joué son rôle alors - puisque si tu me dis que c'est la forêt qui l'a sauvée c'est que la forêt avait un rôle un peu comme un personnage de l'histoire - oui Myriam
224	Myriam	je pense que - je suis d'accord avec j'sais plus qui qui avait dit que là c'est plus clair et on dirait que c'est fait exprès - quand c'est un moment heureux ben on a plus de lumière
225	Ens.	hum hum
226	Myriam	et aussi on dirait sur la fille que ce qui a changé c'est qu'au départ elle avait les cheveux plus longs je crois et euh ils étaient pas blonds
227	Ens.	et maintenant même ses cheveux sont plus clairs donc elle XX
228	Myriam	non non non c'est pas ça - et - puis sa robe elle a changé elle plus grabouillée comme ça elle est grabouillée

229	Ens.	d'accord donc c'est un peu le dessin aussi qui a changé
230	Myriam	et aussi parce comme le truc avec des bretelles et là XXXX
231	Ens.	d'accord donc tu analyses le côté mode de la petite fille
232	E(s).	ah ah ah
233	Ens.	là c'est dans le débat philo XXXXXX
234	E(s).	ah ah ah
235	Ens.	alors - pour faire un rappel avec ce que disait Smain tout à l'heure - sur les marionnettes euh
236	él ?	ouah
237	Ens.	on a - remis- est-ce que vous pourriez faire une petite comparaison entre les deux comme on a fait tout à l'heure alors
238	él ?	ben en fait chez Violette elle s'est trouvé des amis et la petite fille aussi donc euh ben eux deux elles ont l'air heureuses aussi
239	Ens.	d'accord elles sont heureuses à ce moment-là elles ont quelqu'un de plus petit avec eux - oui Nawfel
240	Nawfel	euh c'est bizarre parce que dans cette histoire y a de l'écriture et dans les deux quand vous nous montrez les deux y a pas d'écriture
241	Ens.	ah ça c'est le hasard c'est pas - c'est comme ça c'est pas fait exprès
242	él ?	et aussi elles ont la même position
243	Ens.	elles ont
244	él ?	la même position
245	Ens.	la même position d'accord - c'est vrai qu'elles sont assises toutes les deux -- oui Myriam
246	Myriam	elles sont toutes les deux heureuses parce que comme c'était - comme la petite fille elle a rencontré des animaux elle est heureuse et Violette elle a rencontré des marionnettes parce qu'elle aime beaucoup les marionnettes -- elle est beaucoup contente
247	Ens.	d'accord -- Wassim
248	Wassim	je voulais dire que elles ont - que elles ont - que les deux personnages elles prennent tous quelqu'un dans les bras
249	Ens.	oui - les deux ont un personnage dans les bras - la marionnette ou le petit lapin -- ouais
250	él ?	moi en fait comme euh comme dans euh dans avec Charlotte Violette et -- la petite fille ben elles cherchent pas c'est pas des animaux c'est leurs amis y a y a bon enfin là c'est des marionnettes mais euh
251	Ens.	c'est pas des vrais personnages
252	él ?	et ben là c'est des écureuils
253	Ens.	tout à l'heure c'était le chien
254	él ?	et pour <u>Chien bleu</u> c'était le chien
255	Ens.	d'accord --- <i>hélas – la méchante femme entendit parler de la petite fille - et décida de la ramener chez elle -- elle partit à sa recherche et la trouva -- malheureusement</i>
256	Wassim	aïe
257	E(s).	ah ah
258	Ens.	qu'est ce qu'on peut dire là-dessus - je ne vous entends pas beaucoup – Myriam
259	Myriam	elle peut - en fait elle a retrouvé la petite fille et je pense que euh après les animaux et bien ils vont la défendre et ils vont appeler les autres animaux de la forêt et après ils vont la

260	Ens.	en fait tu imagines ce qui va se passer
261	Myriam	oui
262	Ens.	et les autres animaux - quoi
263	Myriam	et après les animaux - ben ils vont appeler les autres animaux de la forêt et ils vont les aider
264	Ens.	d'accord - quelqu'un veut ajouter autre chose - oui Myriam
265	Myriam	et ben moi je pense que je suis d'accord avec Myriam - en fait je dis que peut-être la méchante femme - et ben elle va prendre la petite fille et elle va peut-être la traiter mieux qu'avant
266	Ens.	d'accord - là vous essayez - essayez d'imaginer ce qui va se passer -- mais sur cette image là vous pouvez bien l'imaginer - est-ce qu'il n'y a pas des -- comment commençait le texte - comment commence le texte
267	E(s).	ah
268	él. ?	il commence déjà mal parce qu'il dit hélas
269	Ens.	et il finit comment
270	él. ?	il finit aussi mal il dit malheureusement parce qu'en fait la dame - parce que comme c'est dit au départ elle était méchante
271	Ens.	hum
272	él. ?	et euh - je pense que c'est pas - c'est pas la fille qui les a mis là les malheureusement
273	Ens.	d'accord - mais qui est-ce qui l'a mis là ce malheureusement
274	él. ?	ben c'est l'écrivain
275	Ens.	lequel écrivain
276	él. ?	l'écrivain le vrai
277	Ens.	le vrai écrivain ou la femme écrivain
278	él. ?	la femme écrivain et c'est le vrai écrivain qui a dit à la femme écrivain - qui a écrit à la femme écrivain euh
279	Ens.	le vrai écrivain qui a dit à la femme écrivain d'écrire ça
280	él. ?	XXXXX le vrai écrivain il a dit à la femme écrivain de le faire
281	Ens.	d'accord - oui Nawfel
282	Nawfel	j'ai rien compris - en fait moi je vois que y a - je comprends pas pourquoi y disent que la méchante femme a entendu parler - a entendu - entendu parler de la petite fille - mais comment elle a entendu parler d'elle
283	Ens.	comment elle a entendu parler d'elle
284	él. ?	ah
285	él. ?	ben c'est parce que les copines à la femme elles savaient - ou que y a eu un journal ou - euh
286	Ens.	d'accord - on a dit qu'il y avait une petite fille dans les bois - on imagine
287	E(s).	oui dans les bois
288	Ens.	oui - Wassim
289	Wassim	parce qu'elle l'a suivie
290	Ens.	parce que
291	Wassim	elle l'a suivie
292	Ens.	elle l'a suivie - oui enfin elle part à sa recherche
293	él. ?	ah
294	Ens.	oui Yana
295	Yana	euh comme si - euh comme si elle a posé des questions et on l'a regardée
296	Ens.	quelqu'un l'a vue --- alors on continue - <i>pauvre petite - elle fut entraînée de force - battue - sous l'œil de ses amis désolés qui étaient trop petits</i>

		<i>pour l'aider - elle retourna à sa vie de malheur - c'était encore plus dur qu'avant - car elle se souvenait de la forêt - et se sentait si triste de ne pas pouvoir y retourner --- Myriam</i>
297	Myriam	et ben la méchante femme - et ben elle a pris la petite fille de force - elle l'a pris et les animaux y n'ont rien pu faire
298	Ens.	d'accord
299	Myriam	elle est encore plus dure qu'avant parce qu'elle s'est échappée elle est pas revenue
300	Ens.	et qu'est-ce que c'est qui lui manque
301	Myriam	ben les animaux - le bonheur
302	Ens.	d'accord - qu'elle avait retrouvé dans la forêt alors que la forêt au départ elle lui faisait plutôt peur quand elle vient d'arriver
303	Myriam	hum hum
304	Ens.	oui
305	él. ?	moi je dis que ses copains l'écureuil et le lapin c'est des traîtres
306	Ens.	des traîtres pourquoi
307	él. ?	y sont pas venus l'aider alors que là on dirait qu'elle XX
308	Ens.	d'accord
309	E(s).	<u>hum</u>
310	Ens.	qu'est-ce qu'ils auraient pu faire
311	él. ?	comment - hein
312	Ens.	qu'est-ce qu'ils auraient pu faire
313	él. ?	ben la mordre
314	E(s).	<u>ha ha</u>
315	Ens.	aller la mordre
316	él. ?	aller lui mordre le pied
317	E(s).	<u>ah ha</u>
318	Ens.	aller la mordre - en tous cas ils sont désolés tous les deux de ne pas pouvoir l'aider - oui Smaïn
319	Smaïn	je crois que peut-être - c'est l'écureuil et le lapin qui ont dit à la femme que la fille était là
320	Ens.	ah c'est eux qui ont prévenu la femme
321	Smaïn	oui je pense
322	E(s)	<u>oui</u>
323	Ens.	peut être mais enfin ils ont l'air un peu désolés qu'elle s'en aille comme ça - mais bon - on ne sait pas - oui Yana
324	Yana	mais comment y va y va la sauver
325	Ens.	hum - en fait il est possible que - en deux images le gentil lapin et le gentil écureuil soient devenus des traîtres - et ils ne l'ont pas sauvée et en plus c'est eux qui ont prévenu la méchante femme qu'elle était là
326	E(s).	<u>non - non - en fait non</u>
327	Ens.	donc en deux images ça a changé la X
328	Smaïn	moi je pense que les les euh les euh comment s'appelle - les animaux y z'ont pas prévenu la femme parce que si elle aurait vu que y seraient - y seraient en train de parler les deux animaux qui parlent ou quelque chose comme ça - enfin y seraient - je sais pas comment y savaient - elle aurait réagi avec euh - elle aurait pas cru les animaux euh
329	Ens.	d'accord - ça fait que ça n'aurait pas pu se faire en tous cas tu penses - oui -on avance un petit peu sinon - oui vas-y

330	él. ?	moi je voulais dire qu'en fait ils ont l'air désolés mais après ça m'étonnerait qu'ils soient désolés comment - ils sont trop petits pour être désolés
331	Ens.	d'accord
332	él. ?	trop petits
333	Ens.	donc on voit d'ailleurs qu'elle récupère la petite fille et elles sortent de la forêt - elles quittent la forêt - alors --- <i>la lune brillait fort cette nuit-là sur la forêt - la femme écrivain n'arrivait pas à dormir - des petites voix chuchotaient ne laisse pas la petite fille enformée - sauve là - fais quelque chose - mais qu'est-ce que je peux faire - murmura-t-elle d'une voix endormie</i> - alors - est ce que quelqu'un pourrait m'expliquer ce qui se passe - hum
334	él. ?	ben le lapin et l'écureuil ben y sont venus voir l'écrivain pour dire - ben dire va sauver - va sauver la la petite fille ne la laisse pas
335	Ens.	et donc ça vous semble normal
336	E(s)	<u>non - ben non</u>
337	él. ?	c'était bizarre parce que - euh comme c'est une femme écrivain et bé elle écrit l'histoire normalement c'est pas euh on va pas les croire le petit lapin et l'écureuil parce que c'est une histoire - elle elle avait inventé dans sa tête et on voit - on voit les personnages venir lui demander de sauver la petite fille - peut-être que c'est en fait elle qui raconte cette histoire mais c'est vrai - ça se passe pendant qu'elle elle la raconte - ça se passe pas maintenant
338	Ens.	d'accord - c'est une proposition - autre proposition - comment ça se fait que les - ces - l'écureuil et le lapin là qui étaient dans l'histoire que l'écrivain racontait viennent lui chuchoter à l'oreille - c'est la nuit - ils lui chuchotent à l'oreille et la femme écrivain leur répond d'ailleurs - <i>qu'est ce que vous voulez que je fasse</i> -- Myriam
339	Myriam	moi je dis que peut être elle est en train de rêver parce que ils ont dit - elle a dit qu'elle était qu'elle était triste de la voir comme ça
340	Ens.	tu peux parler un peu plus fort
341	Myriam	qu'elle était triste qu'elle a vu la petite fille qui retournait chez elle et moi je dis qu'elle rêve et qu'elle a vu l'écureuil dans sa tête pour lui dire sauve là
342	Ens.	donc elle n'écrit plus la femme écrivain - elle a arrêté son histoire
343	Myriam	hum - peut-être qu'elle va avoir une idée parce qu'elle est en train de dormir parce que euh le lendemain matin elle aura une idée
344	Ens.	donc si je résume bien il y a une deuxième proposition - ce ne sont - ce n'est que son rêve elle est en train de rêver - mais autre solution - Sam dit c'est bizarre ces animaux qui arrivent - donc peut-être que c'est une histoire vraie qui se passe pendant qu'elle raconte mais autre proposition la femme écrivain est en train de rêver ce qui se passerait dans son histoire
345	él. ?	hein
346	él. ?	en fait
347	él. ?	arrête
348	él. ?	ah oui c'est Myriam elle a dit qu'elle était en train de rêver mais moi je pense qu'elle n'est pas en train de rêver elle a vraiment parlé mais toute seule et que tout son rêve et ben euh
349	Ens.	pourquoi pas - donc c'est son rêve qu'elle est en train de faire pendant la

		nuit
350	él. ?	et je pense qu'elle est pas seule
351	él. ?	non elle est pas seule mais
352	Ens.	bon on avance un petit peu -- <i>mais elle se leva et se mit au travail - elle dessina la petite fille qui avait réussi à se sauver en se faufilant au-dehors pendant que la méchante femme dormait - mais celle-ci l'entendit ouvrir la porte qui grinçait et s'élança à sa poursuite</i>
353	E(s).	<u>oh oh oh</u>
354	Ens.	mais qu'est-ce qui se passe dans l'histoire alors
355	E(s).	<u>ah ah maa</u>
356	Ens.	<i>mais elle se leva</i> - qui c'est elle
357	él. ?	et ben euh euh la méchante euh euh elle se leva ben c'est l'écrivain qui euh
358	Ens.	donc la femme écrivain s'est levée - et qu'est-ce qu'elle fait - oui Myriam
359	Myriam	ben - elle a dessiné la petite fille qui a réussi à s'enfuir
360	Ens.	d'accord - hein
361	Myriam	malheureusement ben la porte a grincé alors euh
362	Ens.	et elle s'enfuit où la petite fille
363	Myriam	dans la forêt pour rejoindre ses amis
364	Ens.	elle retourne dans la forêt alors que la première fois qu'elle est allée dans la forêt euh - ça ne l'attirait pas trop hein - et là on est encore dans la nuit - oui Nour
365	Nour	moi je je ça - déjà l'histoire ça me fait bizarre parce que j'ai jamais entendu une histoire comme ça - d'un coup c'est bien après c'est mal - et c'est bien d'un coup - elle la dessine elle s'enfuit après la grand-mère la poursuit - j'ai rien compris
366	Ens.	et ben elle a le droit de la poursuivre
[rires]		
367	Ens.	et ben elle a le droit la femme écrivain de faire son livre - tu aurais préféré que la femme écrivain fasse comment
368	Nour	et ben elle la fait partir et voilà - après elle rencontre de nouveaux parents et je sais pas qu'est-ce qu'elle a - mais pourquoi encore du mal
369	Ens.	ah c'est bizarre qu'il y ait encore du mal - pourquoi elle fait ça la femme écrivain d'après vous - alors
370	él. ?	ah parce que
371	Ens.	oui Nawfel
372	Nawfel	parce que c'est peut-être vrai
373	Ens.	peut-être que quoi
374	Nawfel	parce que c'est peut-être vrai
375	Ens.	ah - elle invente une histoire vraie peut-être -- oui
376	Nawfel	oui
377	Ens.	alors on va voir
[exclamations de surprise ou d'horreur, commentaires inaudibles des élèves lors de la présentation de la diapositive de la page 26]		
378	Ens.	<i>je vais dessiner une crevasse - pensa la femme écrivain - dans sa course la femme ne vit pas la terre s'ouvrir sous ses pieds et disparut dans un cri - elle ne pourrait plus jamais faire du mal à quiconque désormais</i>
379	E(s).	<u>ouiiiiii</u>
380	Ens.	ah - ça y est c'est redevenu gentil

381	E(s)	<u>oui - les méchants - les gentils</u>
382	Ens.	d'accord - c'est quoi une crevasse
383	él. ?	ben c'est un trou - y a un trou c'est un piège
384	Ens.	qu'est-ce qu'il a de particulier ce trou
385	él. ?	ben il est il est grand
386	Ens.	oui c'est un grand trou - qu'est-ce que tu voulais dire Sarah
387	Sarah	ben en fait euh l'écrivain elle a dessiné la femme et elle l'a mise dans le trou
388	Ens.	d'accord - quelle réaction vous avez eue quand vous avez vu la femme
389	Smaïn	on a on a tout de suite eu peur parce qu'elle est vraiment - déjà elle est moche
390	Ens.	oui - est-ce qu'elle correspond à l'image qu'on pouvait s'en faire
391	él. ?	oui parce qu'elle est horrible elle est moche
392	Ens.	donc ça ce sont des adjectifs qui ont aussi été utilisés dans l'histoire - <i>horrible</i> - moche je ne sais pas mais <i>horrible</i> y a été - <i>méchante cruelle</i> - donc elle correspond à l'image - d'accord - c'est bon alors
393	E(s).	<u>encore encore encore</u>
394	Ens.	on y va
395	E(s).	<u>oui</u>
396	Ens.	<i>la petite - épuisée arrivait à l'orée du bois</i> - c'est quoi l'orée du bois
397	E(s).	<u>eh ah</u>
398	él. ?	la fin
399	Ens.	j'ai pas compris
400	él. ?	la fin
401	Ens.	c'est une fin ou un début - quand j'arrive c'est le début ou c'est la fin
402	él. ?	ah oui
403	Ens.	hein - d'accord --- donc elle arrive à l'orée du bois - <i>là se dressait une grande maison dont la fenêtre était restée allumée - courageusement elle s'approcha et frappa à la porte</i> - donc on continue à nous raconter l'histoire - oui Smaïn
404	Smaïn	peut-être qu'elle a retrouvé - peut-être qu'elle a trouvé une maison et c'est ses parents
405	Ens.	ah oui - c'est vrai c'est possible puisqu'on disait au début qu'elle n'avait plus ses parents - autre chose - oui Chahinez
406	Chahinez	je suis d'accord avec Smaïn - j'allais le dire en fait que c'est ses parents qui vont lui ouvrir la porte et qui vont la récupérer
407	Ens.	d'accord - du coup comme a dit Nour un coup gentil un coup méchant un coup heureux un coup malheureux - ça finirait bien - tout est bien qui finit bien
408	él. ?	ben oui - le mal qui finit bien
409	Ens.	comment
410	él. ?	y a pas que le mal qui finit bien
411	Ens.	ah - on continue on va voir - oui Alexandre
412	Alexandre	peut-être que euh
413	Ens.	chut chut chut
414	Alexandre	peut-être que euh c'est la maison euh de celle qui la torturait
415	Ens.	ah peut-être qu'elle arrive à la maison de la méchante femme - d'accord
416	él. ?	mais non y a personne là-dedans
417	él. ?	ah

418	E(s).	si y a
419	Ens.	chut chut -- oui
420	él. ?	si y a y a la femme écrivain - elle s'ennuyait
421	Ens.	chut chut
422	él. ?	oh oh
[brouhaha]		
423	Ens.	elle arriverait chez la femme écrivain
424	él. ?	oui c'est ça
425	Ens.	oui Myriam
426	E(s).	<u>ah oui</u>
427	Myriam	peut-être qu'elle va retrouver où elle était avant la méchante femme
428	Ens.	Myriam chut - alors elle retourne à l'orphelinat
429	Myriam	ça s'appelle un orphelinat je sais pas
430	él. ?	moi je suis d'accord que qu'elle allait que XXXXXXX
431	Ens.	d'accord - ben on va voir - donc on continue l'histoire
432	E(s).	<u>on continue l'histoire - ouah</u>
433	Wassim	yes
434	Ens.	<i>tiens - pensa la femme écrivain - c'est drôle - j'entends justement frapper à ma porte - elle se leva et alla ouvrir</i>
435	él. ?	ah
436	Ens.	alors
437	él. ?	bé là c'est vrai c'est la petite fille qui vient s'appeler à la femme et aussi au début elle avait dit je pense qu'on me regarde
438	E(s).	<u>c'est vrai c'est vrai</u>
439	Ens.	d'accord - l'impression qu'elle avait en écrivant l'histoire et ça se recoupe - oui - Yana
440	Yana	y a un truc en fait que j'ai envie de dire en fait c'est - elle était pas en train de rêver
441	Ens.	elle était pas en train de rêver elle était en train d'écrire
442	Yana	oui
443	Ens.	d'accord - oui Wassim
444	Wassim	moi je pense que en même temps qu'elle écrivait c'est - ça se passe dans le rêve
445	Ens.	d'accord - y se passe une histoire pendant qu'elle écrit - oui
446	él. ?	moi ben moi moi comme j'avais vu l'image juste avant je me suis doutée euh - c'est sûr que c'est euh euh la maison de l'écrivain parce que on dit que déjà elle est près de la forêt et euh - c'est une grande maison et on voit qu'il y avait qu'une lumière donc elle est seule alors moi je dis je suppose que c'était sûr que c'était l'écrivain
447	Ens.	c'est-à-dire que par rapport à cette image tu reviens aux images du début et donc tu retrouves redis nous - la grande maison la forêt
448	él ?	la forêt et euh y avait - elle avait
449	Ens.	la grande maison
450	él ?	et la lumière allumée
451	Ens.	et la lumière allumée - et là il n'y a qu'une seule lumière allumée - peut-être l'endroit où elle travaille justement - oui Nawfel
452	Nawfel	moi je crois que c'est une histoire qu'elle écrit et c'est ce qui se passe qu'elle écrit
453	Ens.	elle écrit ce qui se passe pour de bon - d'accord - où elle était cette femme

		écrivain au départ parce que ça ressemble quand même beaucoup à l'image du début
454	él. ?	ah
455	Ens.	qui euh - je vous la remontre juste deux secondes si vous voyez bien cette image j'aurais pu les mettre ensemble mais si on regarde cette image-là la position qu'elle a - le stylo tout ce qu'elle a là et qu'on retrouve en arrière
456	él. ?	ah ah arrête
457	E(s).	<u>ah</u>
458	él. ?	c'est presque la même
459	Ens.	qu'est ce qu'on pourrait en dire - oui Wassim
460	Wassim	qu'elle avait le coude comme ça et qu'elle était en train d'écrire et que c'est la même place
461	Ens.	d'accord - elle n'a pas changé de place depuis le début de l'histoire en fait
462	Wassim	oui
463	Ens.	oui Yana
464	Yana	elle était triste
465	Ens.	elle était triste oui c'est vrai - elle était triste et elle était seule - oui
466	él. ?	euh euh on avait un doute ben euh euh
467	Ens.	oui vas y tu peux continuer on avait un doute sur quoi
468	él. ?	sur euh sur euh sur un X
469	Ens.	d'accord - on s'est rapprochés d'elle - oui Sarah
470	Sarah	on voit que là en fait elle est un peu triste qu'elle se sent seule et euh dans l'autre image on voit que bé là elle est surprise que bé on voit elle est surprise de - d'écrire que bé la la petite fille va frapper à la porte et que là tout d'un coup ça - quelqu'un frappe à la porte
471	Ens.	alors on va regarder qui est-ce qui frappe
472	E(s).	<u>oui</u>
473	Ens.	<i> dans la lumière de la lune - de lune pardon - elle vit la petite fille qu'elle avait dessinée qui lui demandait timidement - s'il vous plaît - pouvez-vous m'abriter pour la nuit - je ne vous dérangerai pas je partirai demain matin - alors qu'en dites-vous --- Myriam</i>
474	Myriam	et ben je pense que la dame elle va dire à la petite fille tu peux rester parce que c'est plutôt grâce à la petite fille qu'elle a eu l'inspiration pour son livre
475	Ens.	d'accord - la petite fille l'a inspirée et c'est pour ça qu'elle va lui dire - lui proposer de rester - c'est ça
476	Myriam	oui
477	Ens.	qu'est-ce qui te fait dire que la petite fille l'a inspirée
478	Myriam	ben parce que - parce que au début elle a écrit l'histoire pour la petite fille elle était comme une esclave elle était enfermée et et à la fin ben elle est - c'est la même chose c'est comme si la l'écrivain ben elle connaissait la petite fille
479	Ens.	d'accord - elle l'a connaît puisqu'elle a raconté son histoire en plus
480	Myriam	oui
481	Ens.	alors - on continue
482	Wassim	ouiiii
483	E(s).	<u>oh</u>
484	Ens.	<i> tu n'as plus rien à craindre petite fille répondit la femme écrivain tout heureuse - c'est ainsi que la petite fille du livre vint habiter chez la</i>

		<i>femme écrivain - bientôt ses petits amis la rejoignirent et ils vécurent tous très heureux dans la grande maison près de la forêt - alors quelque chose à me dire - oui</i>
485	él. ?	euh la - la - l'écrivain elle a elle a retrouvé la petite et la petite elle va vivre avec l'écrivain et euh - et le lapin et l'écureuil sont venus la rejoindre
486	Ens.	d'accord
487	él. ?	et là ils vont vivre heureux et
488	Ens.	d'accord - mais ça c'est pour la fin de l'histoire - maintenant si on regarde un peu l'image est-ce qu'il n'y a pas des choses qu'on pourrait dire par rapport à ce qu'on voit - par rapport à ce qu'on sait par rapport - oui Wassim
489	Wassim	et ben comme dans les autres histoires euh et ben à la fin la mère tenait dans ses bras la petite fille
490	Ens.	oui - elle tenait dans ses bras quoi
491	Wassim	et ben la petite fille
492	Ens.	d'accord la petite fille - elle compte pour la femme écrivain - oui Nawfel
493	Nawfel	moi je dis que c'est pareil qu'à la fin de toutes les histoires qu'on a vues
494	Ens.	d'accord - pourquoi - qu'est-ce que c'est qu'est pareil
495	Nawfel	la fin et une femme tient une petite
496	Ens.	d'accord - j'avais pensé que vous alliez m'en parler - donc je vous en ai mis une - c'est pas celle du Chien bleu mais celle de Violette que j'ai mise - qu'est-ce qu'on pourrait en dire
497	E(s).	ah
498	Ens.	qu'est-ce qu'on pourrait dire - oui Wassim
499	Wassim	euh tous les deux les deux mères y tiennent un livre dans la main
500	Ens.	ah quelle est l'importance de ça - est-ce qu'on pourrait en dire deux mots - les deux mmm - alors j'ai dit les deux mères - d'ailleurs hein la femme écrivain ce serait la même
501	Wassim	non mais - hum - la femme écrivain et l'autre mère
502	Ens.	alors pourquoi t'as dit la mère d'après toi
503	Wassim	ben parce que à la fin de l'histoire - de cette histoire y z'ont dit y vont vivre euh - même la petite fille va vivre - va vivre avec la femme et y vont vivre heureux
504	Ens.	d'accord - est-ce que quelqu'un pourrait rajouter quelque chose par rapport à ce qu'on a pu dire sur le rôle dans les histoires qu'on a pu voir auparavant sur la mère - oui
505	él. ?	oui en fait là euh c'est pas la mère c'est juste une femme qui l'a écrit euh - mais en fait moi je crois que le fait qu'elle a - qu'elle a un livre dans les mains
506	Ens.	attends on va y revenir au livre je sais qu'elle est très XX mais j'aimerais qu'on finisse sur la mère - Wassim nous a dit les deux mères - on sait que c'est pas une mère donc pourquoi il a dit la mère d'après vous - quelle est l'importance de ça - oui
507	él. ?	ben parce que peut-être comme on dit que la maman elle était protectrice - qu'elle faisait attention aux enfants ben ben le rôle d'une maman c'est de toujours protéger ses enfants c'est pour ça qu'il a dit une mère parce que l'écrivain va protéger la petite fille
508	Ens.	parce que le rôle de la femme écrivain là c'est de faire le rôle de la

		maman comme on a vu dans les autres histoires - d'accord alors revenons au livre - qu'est-ce que tu voulais nous dire
509	él. ?	en fait là euh là on doit - on dit que puisque la femme écrivain elle avait écrit son livre et ben elle a raconté euh - et ben euh ce qui s'est passé à la petite fille et ben euh euh - elle lui a raconté son histoire et euh ben comme tout ce que la fille - pour lui rappeler ses souvenirs - tout ce que la fille elle pouvait pas savoir elle pouvait pas se souvenir des choses qui s'est passées et ben
510	Ens.	est-ce qui s'est vraiment passé quelque chose
511	E(s).	<u>ben non</u>
512	Ens.	je pose une question - est-ce qui s'est vraiment passé quelque chose --- Myriam
513	Myriam	ben oui parce que euh - elle a montré que la - elle a montré euh comment elle était la vie de la petite fille - elle a montré comment elle vivait et ben je pense que c'était vrai parce que c'est venu comme ça à l'idée et c'est devenu la réalité
514	Ens.	donc tout le monde pense qu'il s'est vraiment passé quelque chose et qu'après les histoires se sont mélangées - alors il n'y aurait pas une autre solution
515	Nour	si
516	Ens.	laquelle
517	Nour	et ben
[un bruit de chute puis une porte s'ouvre en grinçant fortement au fond de la pièce - tous les élèves se tournent vers la porte]		
518	Ens.	elle peut rentrer si elle veut
519	él. ?	quoi
520	Ens.	elle peut rentrer si elle veut - oui - vas-y Nour --- tu peux rentrer
[la porte grince encore et se referme]		
521	Nour	en fait moi je pense que c'est - en fait je pense que - en fait c'est sa maman à la petite fille et je crois qu'en fait tout ce qu'elle a pensé - elle elle a raconté une histoire avec comme Violette comme avec Violette c'était sa maman qui avait inventé - qu'avait son histoire avec euh les personnels à eux - leurs X - et moi je pense que c'est sa maman et et donc sa maman à la petite fille -- et là elle lui raconte donc - elle a tout inventé
522	Ens.	d'accord - donc ce serait une vraie maman et sa vraie petite fille et la vraie maman a raconté une histoire à sa petite fille
523	Nour	voilà - et qu'elle a inventé la méchante dame
524	Ens.	d'accord
525	Nour	enfin l'histoire elle le dit
526	Ens.	est-ce que c'est possible ce qu'a dit Nour
527	él. ?	ben oui
528	Ens.	on sait pas mais ça pourrait être possible hein - oui Adem
529	Adem	en fait j'ai remarqué que sur les deux trucs et ben euh
530	él. ?	les deux trucs
531	Adem	les deux rêves et ben y a la maman elle tient sa fille et l'autre elle lui tient sa fille - elles ont presque la même XXX
532	Ens.	oui
[rires]		

533	Adem	et puis aussi ils ont toutes les deux un livre dans la main
534	Ens.	oui
535	Adem	et elle l'a regarde et l'autre elle la regarde
536	Ens.	d'accord
[nouveaux rires et conversations à haute voix des élèves placés près de la caméra compromettant l'intervention en cours de l'élève]		
537	Adem	et comme la mère à la fille elle est de l'autre côté donc elle est de l'autre côté
538	Ens.	donc les images se ressemblent beaucoup
539	Adem	elles sont toutes les deux encore dans le canapé - elles sont XX toutes les deux et
[rires]		
540	Ens.	donc les deux se ressemblent quand même beaucoup
541	él. ?	je dis que celle de gauche - il y a un côté qui est gris et un autre côté qui est beau
542	Ens.	la pièce est plus sombre – oui X
543	él. ?	moi je serais d'accord avec toi - peut-être que là peut-être que la fin ça manque de logique - ça pourrait être sa mère
544	Ens.	d'accord et donc que l'histoire XXX l'histoire XX - oui
545	él. ?	moi je dis euh euh - y a la page de gauche euh c'est l'écrivain elle a écrit ce livre et elle a - elle a raconté à sa fille
546	Ens.	d'accord - oui c'est une possibilité mais on sait pas - rien ne nous le dit on sait pas - qui est-ce qui a lu ce livre - oui Smaïn
547	Smaïn	c'est c'est ben c'est ceux qui z'ont un livre dans la main
548	Ens.	est-ce que c'est nous qui avons lu le livre ou c'est la petite fille
549	E(s)	<u>c'est nous – c'est nous</u>
550	Smaïn	parce que en fait c'est pour donner à celui qui regarde le livre en vrai là comme ça là - euh c'est pour c'est pour voir si les enfants allaient XXX
551	Ens.	d'accord - et qui est-ce qui a écrit l'histoire - c'est la femme écrivain
552	E(s).	<u>non</u>
553	Smaïn	non c'est l'auteur
554	Ens.	l'auteur du livre - il a écrit le livre pour qui alors - pour nous
555	él. ?	oui mais pas
556	Ens.	oui Sarah
557	Sarah	euh moi - euh moi je suis pas d'accord avec euh le euh - ce qu'elle a dit Nour parce qu'en fait euh quand là on dit - on voit <i>tu n'as plus rien à craindre petite fille répondit la femme écrivain toute heureuse</i> ça veut dire que ben sa fille elle euh - elle euh elle lui dit et <i>tu n'as plus rien à craindre petite fille</i> ça veut dire - ça veut dire euh que c'est vraiment c'est - c'est l'écrivain qui lui raconte juste une histoire comme ça pour la faire endormir et pour lui montrer qu'elle qu'elle l'aime beaucoup et que ben euh
558	Ens.	donc pour toi c'est pour ça que c'est vraiment l'histoire qui est arrivée
559	Sarah	euh oui parce que et après à la fin ben euh - euh - elle se sent bien parce que elle est avec quelqu'un que - qui est gentil avec elle et euh aussi si - si si c'était vraiment sa mère et ben elle lui dirait pas <i>tu n'as rien à craindre petite fille</i>
560	Ens.	d'accord - a moins que ce soit la fin de l'histoire
561	Sarah	ma ma et puis au lieu de XXX de ma fille ben

562	Ens.	sauf si c'est la fin de l'histoire qu'elle est en train de lire
563	él. ?	ah oui
564	Ens.	oui Nawfel
565	Nawfel	et moi euh pour répondre à votre question - ah oui- euh euh je dis euh c'est l'auteur qui est dans le livre là qui raconte l'histoire
566	Ens.	le vrai auteur du livre
567	Nawfel	oui
568	Ens	d'accord
569	Nawfel	et aussi je voulais vous dire que la petite fille en regardant les images et tout ça - la maman euh XXXX comme l'autre fille et le X il est pareil
570	Ens.	d'accord - allez encore un dernier - oui Wassim
571	Wassim	moi je voulais dire que dans euh - que l'auteur de la quoi - de cette histoire qu'on vient de lire et ben il a fait - il a écrit - il a pas écrit un livre il en a écrit deux - il a écrit deux histoires il a écrit l'histoire euh euh - la vraie qu'est dans qu'est euh que - que le que l'écrivain a écrit
572	Ens.	d'accord les deux histoires
573	Wassim	oui
574	Ens.	il a raconté les deux histoires X
575	Wassim	oui
576	Ens.	d'accord - bien -- on a fait XX de l'histoire - euh donc on va s'arrêter là pour cette histoire on va la garder en tête et puis donc on essaiera de faire comme on a fait la dernière fois un peu euh la description des personnages -- euh on est sortis de la forêt
[l'enseignant éteint le projecteur, la lumière est rallumée]		

ANNEXE 6: Verb.A2

Séance portant sur l'album *Zappe la guerre* (enseignant A) :

1	Ens.	juste avant de rentrer dans la séquence de littérature vous pouvez regarder la page de gauche qui est ici
[l'enseignant montre la page aux élèves]		
2	Ens.	où on voit des reproductions des photos de famille de l'auteur - donc c'est sa famille et y a une dédicace - si mes souvenirs sont exacts - voilà - il euh dédie ce livre à ses grands parents - donc ce sont euh ses grands parents et son grand oncle qui sont photographiés sur les photos un peu vieilles qu'on voit - alors - je vais vous demander de lire - jusqu'à la page - elles sont numérotées les vôtres je sais pas - y en a qui ont des pages numérotées y en a non vous lisez jusque là c'est la page 2 je crois
[quelques élèves font du bruit]		
3	Ens.	chut chut chut peu importe vous lisez jusque là jusqu'à la page 8
[l'enseignant écrit au tableau le titre de l'œuvre, le nom de l'auteur et la mention page 8 les élèves commencent la lecture en silence]		
4	Ens.	alors quand vous en êtes au bas de la page 8 sur votre cahier de littérature je vous demande d'écrire alors au crayon - au crayon euh la dernière ligne <i>les soldats partent pour une mission de vérification</i> - vous voyez cette phrase - je vous demande d'écrire qu'est-ce qu'ils vont vérifier - tous seuls sur votre cahier quelle est cette mission de vérification pour laquelle ils partent -- je vous laisse euh - comme d'habitude quand vous commencez à étudier une œuvre littéraire vous écrivez le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur - c'est Pef - vous connaissez peut-être cet auteur il a écrit d'autres choses non - non - bon - le prince de Motordu vous ne connaissez pas
5	E(s)	<u>oui -- ah si</u>
6	Ens.	vous devez connaître quand-même Motordu - voilà ben c'est le même auteur -- donc Zappe la guerre le titre comme vous le faites chaque fois et le nom de l'auteur et ensuite vous répondez à la question quelle mission de vérification en fait qu'est-ce qu'ils vont vérifier
[l'enseignant écrit au tableau la question qu'elle vient de poser]		
7	Ens.	il vous reste euh trois minutes
[l'enseignant circule entre les élèves]		
8	Ens.	pour écrire ce qu'ils vont vérifier - vous le faites au crayon
[les élèves travaillent pendant 3 minutes l'enseignant circule entre les élèves, les conseille]		
9	Ens.	alors Marianne qu'est-ce qu'ils vont vérifier tu ne sais pas reprends le texte -- il faudrait quand-même que vous arriviez tous à écrire quelque chose sur ce qu'ils vont vérifier
[l'enseignant contrôle les cahiers de littérature apporte aide et conseils aux élèves]		
10	Ens.	si on n'a aucune idée hein on peut écrire aucune idée je ne sais pas ce qu'ils vont vérifier ça nous intéresse aussi - ceux qui ne savent pas ben je ne sais pas ce qu'ils vont vérifier
11	Anthony	moi je n'arrive pas à lire
12	Ens.	tu n'arrives pas à lire

13	Anthony	non enfin là je me pose une question
14	Ens.	ah bon tu vas la poser ta question d'accord
15	Anthony	y a plus XXXXXXXX
16	Ens.	y a plus de quoi - alors votre copain Anthony se pose une question sur euh il ne sait pas ce qu'ils vont vérifier et il me demande - y a quelque chose qui le gêne donc je vais lire ce qui le gêne - je relis la phrase Anthony hein - <i>de l'un était parti la moitié du visage à l'autre manquait une main ou un œil ses jambes presque emportées et toute cette boue séchée en plaques et toute cette poussière autour des molletières des pieds nus rétrécis par la terreur orphelins de leurs godillots</i> - donc Anthony il arrive pas à comprendre euh orphelins de leurs godillots - est-ce que quelqu'un peut me l'expliquer est-ce que quelqu'un le comprend ou est-ce que c'est incompréhensible pour tout le monde - qu'est-ce qu'on comprend dans orphelins de leurs godillots
17	Anthony	moi je sais ce que c'est orphelin
18	Ens.	alors voilà donc Anthony sait ce que c'est orphelin qu'est-ce que c'est orphelin Anthony
19	Anthony	ce sont des - ce sont des enfants qui n'ont plus de parents
20	Ens.	ce sont des enfants qui n'ont plus de parents - et - godillots il sait pas ce que c'est est-ce que quelqu'un sait ce que c'est godillots parce qu'on va pas passer non plus
21	él. ?	ce sont des chaussures
22	Ens.	très bien ce sont des grosses chaussures - donc ce sont des chaussures qui n'ont plus de parents c'est ça Anthony
23	Anthony	euh oui
24	Ens.	ah ce sont des chaussures qui n'ont plus de parents - on parle de qui là - ce sont - quand on dit orphelins de leurs godillots qui est orphelin de leurs godillots les élèves de CM2 vous êtes bien là vous êtes pas X rassurez-moi qui est orphelin de ses godillots
25	él. ?	ben c'est le soldat il a il n'a plus de chaussures
26	Ens.	le soldat il a plus de chaussure est-ce que tu peux me dire pourquoi l'auteur il a choisi ce mot orphelin de ses godi- de leurs godillots
27	él. ?	parce que souvent l'orphelin est abandonné et là il a abandonné ses chaussures et
28	Ens.	il les a abandonnées ses chaussures
29	él. ?	les chaussures l'ont aban- l'ont abandonné
30	Ens.	ses chaussures l'ont abandonné alors on peut voir - est-ce que ses chaussures l'ont abandonné ou est-ce qu'il a abandonné ses chaussures je t'écoute euh Valentin
31	Valentin	euh ben quand on dit il a que mais ça veut dire que comme y sont morts ben en fait y z'ont perdu leurs y z'ont y sont orphelins parce qu'ils n'ont plus de parenté y z'ont y z'ont
32	Ens.	leurs parents sont morts eux sont morts donc ils n'ont plus de parents oui
33	Valentin	et et et après mais comme des fois y a des jambes qui sont presque emportées ben euh elles euh mais
34	Ens.	l'auteur ne l'a pas dit non plus il n'a pas choisi de dire qu'ils avaient

		perdu leurs chaussures il a choisi de dire qu'ils étaient orphelins de leurs chaussures et orphelin comme disait un de vos camarades c'est quand on n'a plus ses parents alors pendant la première guerre mondiale les soldats - oui je t'écoute
35	Nicolas	je pense que c'est
36	Ens.	Nicolas
37	Nicolas	je pense que c'est euh que en fait ils ont - ils ont y z'ont perdu leurs chaussures c'est que y z'ont c'est que enfin y z'ont enfin leurs chaussures enfin euh les orphelins
38	Ens.	c'est terrible d'être orphelin quand-même de ne pas avoir ses parents hein c'est quelque chose de terrible donc être orphelin de ses chaussures je t'écoute Romain tu voulais tu lèves le doigt depuis un moment
39	Romain	ben être orphelin de ses chaussures ça veut dire qu'il reste plus qu'une seule chaussure
40	Ens.	peut-être rien du tout - hum hum ou peut-être qu'une seule oui
41	Romain	ah non euh euh en fait quand on est orphelin de ses chaussures c'est qu'on n'en a plus on est seul
42	Ens.	on est tout seul hum lui il a plus de chaussures aux pieds mais il a pas choisi l'auteur de nous dire qu'il n'avait plus de chaussures aux pieds l'auteur il a bien choisi et Anthony était gêné par le mots godillots mais ce sont les chaussures que portaient les soldats - l'auteur il a bien choisi de dire qu'ils étaient orphelins alors quand les soldats partaient à la guerre qui était orphelin
43	él. ?	ben leurs enfants
44	Ens.	leurs enfants étaient orphelins hein ceux qu'ils laissaient à la maison hein eux partaient et s'ils ne revenaient pas parce qu'ils étaient tués sur le front c'était les enfants qui étaient orphelins n'est-ce pas jeune fille - ça va Antoine hein - on continue mais alors qu'est-ce qui te gênait là-dedans Anthony tu ne comprenais pas le mot godillots c'est tout
45	Anthony	oui ce mot
46	Ens.	mais il n'a pas dit de nom l'auteur ne choisit pas de dire ils ont perdu leurs chaussures hein
47	Pierre	euh c'est pour dire euh la mission
48	Ens.	ah oui quelle est la mission de vérification - et donc alors regardez bien ce livre comment il est fait regardez l'illustration de la page de droite et regardez ce qui se passe sur la page de gauche - à droite vous avez une illustration faite par l'auteur à gauche vous avez la reproduction de documents euh de l'époque - à gauche vous avez des petites photos avec une légende sur le à côté de la photo et au-dessus qui vous explique ce que c'est mais ça ce sont des documents dont vous pourrez vous servir en histoire dont on ne va pas se servir en littérature mais vous pouvez les lire bien sûr en étudiant les pages mais ça ça vous renvoie davantage à votre cours d'histoire - nous en littérature ce qui nous intéresse ce sont les illustrations et les textes qui n'accompagnent pas les petites photos qui sont tout au long de ce livre il est fait comme ça ce livre il y a une partie documentaire et une partie littérature - la partie documentaire elle va nous permettre de faire des liens avec votre cours d'histoire mais on va pas étudier un

		documentaire en littérature d'accord - on n'est pas là pour faire de la lecture documentaire - donc ma question c'était pourquoi quelle est leur mission de vérification -- Emmanuelle
49	Emmanuelle	euh ben moi j'ai dit que je savais pas parce que enfin y a pas d'information qui nous dit enfin je
50	Ens.	y a pas d'info tu n'as pas trouvé d'information qui te dise ce qu'ils vont vérifier - alors les autres - Anthony je ne t'ai pas donné la parole euh Thomas
51	Thomas	y XX
52	Ens.	fort Thomas parce qu'on ne t'entend pas
53	Thomas	y vont vérifier si y a plus la guerre
54	Ens.	y vont vérifier s'il n'y a plus la guerre pourquoi tu dis ça
55	Thomas	ben là ils sont sortis du monument
56	Ens.	y sont sortis alors euh Thomas précise quelque chose ils sont sortis du monument aux morts - je t'écoute Lucie
57	Lucie	moi je suis d'accord avec Thomas je dirais que ils vont vérifier si la guerre elle est bien finie
58	Ens.	si la guerre est bien finie
59	Lucie	parce que on dit qu'ils sont euh sont morts euh qu'ils sont morts pendant la guerre du coup ils ont pas pu voir la fin de la guerre
60	Ens.	d'accord donc ils n'ont pas pu voir la fin de la guerre nous dit Lucie comme ils sont morts pendant la guerre ils n'ont pas pu voir la fin de la guerre- euh - Zuane
61	Zuane	moi j'ai mis ils vont vérifier
62	Ens.	fort Zuane
63	Zuane	moi j'ai mis ils vont vérifier que les ennemis elles - y sont partis parce que euh on voit qu'ils euh qu'ils rentrent de la guerre blessés enfin alors je pense que
64	Ens.	pas que blessés hein mutilés il leur manque des membres
65	Zuane	oui
66	Ens.	euh Zoé
67	Zoé	euh
68	Ens.	fort
69	Zoé	ben XX et que et savoir où ils sont
70	Ens.	savoir où ils sont
71	Zoé	oui parce que
72	Ens.	ils ne savent pas où ils sont
73	Zoé	ben euh euh c'est ça fait des années qu'y a plus la guerre donc euh
74	Ens.	toi tu le sais qu'il y a des années qu'il n'y a plus la guerre mais tes camarades y disent y a quelqu'un qui t'a dit Lucie t'a dit comme ils sont morts avant la fin ils ne savent pas
75	Zoé	ah oui
76	Ens.	ils ne connaissent pas la fin - euh Tom tu avais quelque chose à dire
77	Tom	non c'était la même chose
78	Ens.	la même chose donc d'accord avec euh Thomas ils vont vérifier s'il n'y a plus la guerre
79	él. ?	moi je voudrais dire que ils vérifient si y a euh euh ils vont chercher leurs membres par exemple
80	Ens.	ah ils vont chercher leurs membres d'accord

81	Anthony	moi je veux dire ils vont vérifier si y a d'autres morts ou
82	Ens.	s'il y a d'autres morts mais où
83	Anthony	ben sur euh sur euh sur le terrain de la guerre
84	Ens.	sur le terrain de la guerre alors - ils sortent d'où ces soldats - Éliisa
85	Éliisa	de là où ils sont enfin là enfin où il y a un gros pilier avec tous les noms des morts et y sont mis là
86	Ens.	ça s'appelle un monument aux morts mais ils ne sont pas enterrés là-dessous vous le verrez euh en histoire ça - donc ils sortent du monument aux morts on est dans quel genre de texte - mademoiselle euh Alexandra vous rêvez - on est dans quel texte là c'est courant de voir dans un texte de littérature des gens qui sortent de monuments aux morts
87	E(s)	<u>non</u>
88	Ens.	Maxine
89	Maxine	je ne suis pas sûre mais euh on dirait qu'ils ne sortent pas vraiment en fait que c'est juste leur esprit ou euh
90	Ens.	là dans le texte on dit quand-même qu'ils se retrouvent sur la place du village un petit village qui a vraiment existé Rezé c'est une ville près de Nantes qui a vraiment existée hein qui existe réellement c'est un village qui existe toujours - Robin
91	Robin	mais euh c'est pas une histoire vraie parce que c'est impossible que euh ils redeviennent vivants
92	Ens.	ah voilà c'est des morts qui redeviennent vivants c'est pas une histoire vraie c'est un récit et c'est pas un récit c'est pas une biographie on raconte pas la vie de l'auteur hein
93	Nicolas	je pense euh qu'ils vont voir si y a d'autres monuments euh aux morts pour voir euh si y a d'autres morts qui sortent
94	Ens.	alors toi tu penses autre chose tu tu penses qu'ils vont voir si y a d'autres monuments aux morts dans la ville d'autres pensaient qu'ils vont voir si la guerre est finie ou pas
95	Zuane	et bien moi je dis euh pour quand y sortent du monument aux morts moi je pense que c'est pour euh on va arranger l'histoire on va la mettre dans un livre pour que enfin
96	Ens.	ah c'est arranger l'histoire l'auteur il arrange l'histoire alors c'est un auteur qui écrit et il écrit un récit c'est quelque chose qui se raconte hein et c'est un récit fantastique on est dans le fantastique de morts-vivants ça se racon- on le trouve pas dans les contes de fées hein on voit pas la fée embrasser une grenouille euh le prince charmant qui meurt et qui redevient vivant c'est pas un conte merveilleux hein - d'accord - on est dans un récit fantastique on n'est pas non plus dans la science fiction - dans les récits y a plusieurs genres j'ai l'impression que voilà -- vous avez oublié
[l'enseignant écrit au tableau « récit fantastique » et « morts-vivants »]		
97	Ens.	et bien ça c'est un récit fantastique parce que justement y a des morts-vivants - ce qui nous permet de dire que c'est du fantastique ce sont les morts-vivants -- que vont-ils re- re- vérifier certainement ce qu'ils vont vérifier s'il y a plus la guerre d'autres pensent qu'ils vont vérifier s'il y a encore des monuments aux morts avec d'autres morts qui sortent des monuments - Valentin ils vont vérifier quoi
98	Valentin	ben moi je pense qu'ils vont vérifier euh euh un peu la ville pour

		regarder euh
99	Ens.	pour quoi je n'ai pas entendu
100	Valentin	euh le village y vont explorer un peu
101	Ens.	pour quoi faire
102	Valentin	ben pour regarder si un peu comme Thomas si euh
103	Ens.	oui alors on revient sur ce qu'avait dit Thomas - si c'est différent de Thomas je t'écoute
104	él. ?	ben moi j'pense euh aussi euh pour voir si y a plus la guerre et c'qu'est pas très logique c'est que il a des bandages alors qu'il est déjà mort
105	Ens.	et oui c'est bien ça c'est des morts qui sortent du monument aux morts c'est des morts-vivants euh euh ma Rachel eh eh
[rires de l'enseignant]		
106	Ens.	Emmanuelle
107	Emmanuelle	ben euh en fait euh
108	Ens.	Lazard baisse ton doigt elle parle
109	Emmanuelle	en fait c'est ce qu'ils ont dit mais en fait
[bruit d'une règle qui tombe au sol]		
110	Ens.	euh les garçons - Emmanuelle
111	Emmanuelle	je sais pas c'est qui qui l'a dit enfin quelqu'un a dit un truc qui ressemblait mais euh c'est pour euh se situer un peu enfin parce que y savent pas où y sont y sont pas morts dans le monument
112	Ens.	oui y sont pas morts au moment où on nous raconte l'histoire
113	Emmanuelle	voilà donc euh pour se situer un peu dans l'époque où ils sont
114	Ens.	voilà alors ils sont plutôt dans une époque proche de la nôtre hein alors le le livre a du être écrit en 2000 2004 je me souviens plus - mais euh en 2000 donc c'est euh en même temps que vous hein c'est un quelque chose qui s'passe qui pourrait se passer aujourd'hui des morts qui sortent d'un monument aux morts pour faire pour une mission de vérification - alors je vous demande maintenant de lire par rapport à ce que vous avez dit et je vais vous demander d'écrire - pour ceux qui avaient - pensé quelque chose ceux qui n'avaient rien pensé ben y verront si oui ou non ce que vous aviez dit était juste ou pas - donc vous allez lire - jusqu'à cette page-là le dernier mot c'est <i>répartir ses troupes</i>
[l'enseignant montre la page 14 aux élèves]		
115	él. ?	c'est la page 14
[l'enseignant écrit au tableau le numéro de la page puis répond de façon inaudible à Anthony qui est un élève dyslexique avec lequel s'engage des échanges pendant quelques instants puis l'enseignant circule entre les élèves et apporte son aide à certains d'entre eux pendant 4 minutes]		
116	Ens.	alors Lisa qui a envie de nous dire est-ce que Thomas avait raison ceux qui ne savaient pas est-ce que maintenant vous savez alors Lina Lisa les soldats qui sortent les morts-vivants alors y a quand-même Anthony Ponge qui a un petit problème d'époque - donc - il s'agit de soldats on va dire en 2000 2010 2012 peu importe qui sont morts pendant la guerre de 14 et qui sortent du monument aux morts on a des morts-vivants en 2012 en 2013 - d'accord qui ont fait la guerre de 14 d'accord Anthony

117	Anthony	oui madame
118	Ens.	et l'auteur il nous raconte ces morts dans les rues de la ville près de Nantes qui s'appelle Rezé qui sont sortis du monument pour faire une mission de - qu'avaient une mission de vérification et quelle était cette mission de vérification c'est ce qu'on se demandait au départ y en a qui n'avaient pas trouvé parce qu'ils n'avaient pas assez d'informations comme Rachel ou comme Antoine y en a d'autres qui ont dit des choses qui ont fait des suppositions euh Emmanuelle pardon ou Antoine qui ont fait des suppositions et maintenant Lina Lisa va vous dire ce qu'elle a compris de cette mission de vérification
119	Lisa	ben moi je sais que quelqu'un a dit juste
120	Ens.	ah
121	Lisa	à part Thomas euh ils voulaient juste
122	Ens.	oui
123	Lisa	ils voulaient juste voir si ça en valait la peine de la reporter la guerre
124	Ens.	si ça valait la peine de faire la guerre alors ça veut dire quoi ça si ça valait la peine - Marianne
125	Marianne	ben moi euh vérifier s'ils avaient gagné ou pas
126	Ens.	s'ils avaient gagné ou pas la guerre
127	Ysandre	si euh y euh
128	Ens.	Ysandre
129	Ysandre	si euh si en fait si y z'étaient si y z'étaient pas morts pour rien si ça avait servi à quelque chose de faire la guerre
130	Ens.	à quoi ça peut servir alors euh Valentin
131	Valentin	dans une phrase j'avais marqué vérifier qu'ils avaient fait la guerre pour euh que cela en vaille leur peine
132	Ens.	en vaille la peine c'est c'qu'on dit oui Valentin alors ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre pourquoi ça en vaudrait la peine euh Maxine
133	Maxine	parce que justement s'ils ont fait la guerre euh ils ont fait la guerre pour qu'après y ait plus la guerre justement là y voudraient voir si y a encore la guerre si euh si y a encore la guerre y sont morts y sont morts pour rien
134	Ens.	alors je reprends ce que dit Maxine tu entends Lina Lisa si ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre est-ce que ça en vaudrait la peine d'avoir fait la guerre et Maxine dit ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre si y a plus la guerre après
135	Maxine	si euh si la guerre a cessé
136	Ens.	s'il n'y a plus de guerre quand ils sortent du monument aux morts alors ils auront combattu pour la paix
137	Maxine	oui pour quelque chose
138	Ens.	Pierre
139	Pierre	j'ai pas compris c'qu'elle a dit Maxine lorsqu'elle a dit euh pour savoir s'ils ont fait la guerre euh pour qu'il n'y ait plus la guerre
140	Ens.	oui
141	Pierre	ça veut rien dire
142	Ens.	mais si pour qu'il y ait la paix
143	Pierre	ben on fait la guerre pour qu'il y ait la paix ça se peut pas
144	Ens.	ah on fait pas la guerre pour qu'il y ait la paix alors là c'est un autre

		débat qu'on pourrait faire en éducation civique parce qu'on fait pas la guerre pour la guerre c'est pas un jeu la guerre hein
145	Pierre	ben je sais mais s'ils veulent la paix pourquoi ils font la guerre
146	Ens.	ben parce qu'il y a des gens qui les attaquent - comment faire cesser les combats parce qu'il ne suffit pas de parler tu vois parfois dans la cour de récréation mais je pense qu'on va laisser la place à l'éducation civique vous vous tapez dessus c'est bête hein au lieu de parler et c'est à l'échelle de deux enfants de 10 ans - tu imagines quand l'intérêt c'est euh des milliards de - d'euros donc on se tape dessus et c'est difficile de dire à l'autre qui a plus d'euros que toi que ce qu'il a ne t'intéresse pas donc pour le lui faire comprendre tu lui envoies un missile sur la tête - s'il suffisait de parler il n'y aurait effectivement pas de guerre mais elle a raison Maxine ils vont bien vérifier qu'ils ont fait la guerre pour quelque chose et qu'ils ont fait la guerre pour qu'il y ait la paix quand ils sortent du monument aux morts
147	Robin	moi j'ai marqué euh ils vont vérifier qu'ils que euh ils avaient fait la guerre et euh répartir ses troupes
148	Ens.	alors ils vont vérifier qu'ils avaient fait la guerre ils le savent qu'ils ont fait la guerre hein Robin eux ils sont morts ils savent bien qu'ils ont fait la guerre
149	Robin	oui et c'est pour euh
150	Ens.	c'est pour ce qu'a dit Maxine et ce qu'ont dit les autres Robin pour être sûr que la guerre ils ne l'ont pas faite pour rien
151	Robin	oui
152	Ens.	ils ont fait la guerre pour que le pays soit en paix
153	Robin	oui euh mais il va répartir ses troupes
154	Ens.	ah ben il va répartir ses troupes lui c'est un mort-vivant qui est mort en 14 ou en 18 ou en 16 je ne sais pas quand est-ce qu'il est mort lui il va répartir ses troupes parce qu'il parle comme quand il est mort
155	Robin	oui
156	Ens.	euh Emmanuelle
157	Emmanuelle	ben moi je pensais que euh que la phrase vérifier qu'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille leur la peine ben j'pensais que ça voulait dire euh qu'ils ont gagné la guerre
158	Ens.	ils ont gagné la guerre
159	Emmanuelle	oui
160	Ens.	et s'ils ont gagné la guerre ça veut dire quoi Emmanuelle
161	Emmanuelle	ben que y a plus d'guerre
162	Ens.	donc que le monde est en paix c'est bien ça ils veulent bien vérifier qu'ils ont gagné la guerre et que le monde est en paix d'accord c'est ce qu'ils veulent vérifier oui qu'ils ont bien gagné la guerre et que le monde est en paix - euh on passe un peu vite sur les illustrations où on voit ces poilus - et on les appelait des gueules cassées en regardant l'illustration vous comprenez ce mot de gueule cassée
163	E(s)	<u>oui - oui</u>
164	Ens.	ce terme de gueule cassée - pourquoi les soldats qui ont fait la première guerre mondiale on les appelait les gueules cassées - euh Enola que je n'ai pas entendue

165	Enola	ben c'est parce que
166	Ens.	fort
167	Enola	ben c'est parce que y z'ont été abîmés pendant la guerre et y sont
168	Ens.	ils ont été abîmés
169	Enola	y z'ont été blessés
170	Ens.	ils ont été abîmés moi je te dis gueules cassées euh Kiarance
171	Kiarance	et ben parce que la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre
172	Ens.	il est parti à cause de quoi Kiarance
173	Kiarance	euh aussi XXX
174	Ens.	les obus hum donc oui euh Dimitri
175	Dimitri	ils ont peut-être aussi un œil euh
176	Ens.	ah ils ont la gueule abîmée ils ont la gueule cassée à cause des obus - Zuane
177	Zuane	aussi c'est parce que beaucoup se sont battus donc euh ils sont ils sont amochés alors
178	Ens.	ils sont amochés
179	él. ?	ils ont été défigurés
180	Ens.	ils ont été défigurés gueules cassées défigurées -- oui
181	Valentin	je vois aussi que y en a ils ont perdu euh la moitié de leurs bras
182	Ens.	oui
183	Valentin	y z'ont y s'ont per- y z'ont perdu la moitié de leur côté
184	Ens.	ah oui eux ils sont bien mutilés ils sont bien abimés hein les bras la poitrine ils sont morts tout-à-fait et on le voit bien sur les images ils sont très rouges
185	Ens.	donc euh - Dimitri
186	Dimitri	euh on voit le gueule cassée derrière le lieutenant
187	Ens.	une une
188	Dimitri	un une
189	Ens.	oui on voit une gueule cassée derrière
190	Dimitri	euh ben
191	Ens.	y en a beaucoup hein - qu'est-ce que tu veux dire Dimitri
192	Dimitri	ben on voit à quoi ça ressemblait
[rires de Dimitri]		
193	Ens.	j'ai pas compris
194	Dimitri	ben juste pour dire qui y en avait des gueules cassées
195	Ens.	oui il y en avait des gueules cassées sur les illustrations que tu as il y a des gueules cassées effectivement -- alors on va lire un dernier morceau - et on va lire - donc mission de vérification comme pendant la première guerre mondiale le - le soldat envoie ses troupes dans la ville vérifier si ils se sont battus ils ne se sont pas battus Lina - s'ils ne se sont pas battus pour rien si le pays est en paix - et vous allez lire maintenant - jusqu'à euh - <i>sur son toit une sorte de fourche</i> jusque-là
[l'enseignant montre la page 18 aux élèves]		
196	Ens.	quand ils tombent en embuscade derrière la fenêtre jusque là - ici -
197	él. ?	page 18
198	Ens.	page 18
[l'enseignant écrit au tableau le numéro de la page puis en face la précédente mention de la page 14 ajoute cette phrase : « ils vérifient que (si) la guerre est finie »]		
199	Ens.	c'est la page 20 et après on arrêtera

[l'enseignant note au tableau le numéro de la page 22 en remplacement de la page 20)		
200	Ens.	c'est la page 22 -- c'est la page 22
[les élèves lisent, l'enseignant circule entre les élèves la vidéo montre les pages du livre en cours de lecture par les élèves ce pendant 3 minutes]		
201	Ens.	alors --- alors les soldats sont sortis du monument aux morts on est en 2013 eux ils sont morts pendant la première guerre mondiale ils sont mutilés ils ont les gueules cassées y sont et qu'est-ce qu'ils font là qu'est-ce qui se passe qu'est-ce que vous avez compris
202	él. ?	euh c'est
203	Ens.	Thibault
204	Thibault	euh ben y voient une télévision ben
205	Ens.	ah ils voient une télévision
206	Thibault	ben oui
207	Ens.	et ils disent c'est une télévision c'est c'est les mots qu'ils emploient
208	Thibault	non y disent
209	Ens.	..... c'est toi qui a déduit que c'est une télévision - Pauline
210	Pauline	ben ils disaient c'est un cinématographe enfin qu'y a y a se- enfin y a du y a du son
211	Ens.	oui c'est un cinématographe y a du son allez un peu fort Pauline articule
212	Pauline	euh c'est pas en noir et blanc
213	Ens.	c'est pas en noir et blanc
214	Pauline	normalement c'est en noir et blanc
215	Ens.	normalement c'est en noir et blanc pour toi ou pour eux que c'est normal
216	Pauline	avant enfin à leur époque je crois que c'était en noir et blanc
217	Ens.	y avait la télé
218	Pauline	enfin
219	Ens.	fin du XIXème y avait la télé - on a fait le XIXème l'industrie la télé
220	Pauline	euh
221	Ens.	alors le cinématographe je veux bien hein 1895 le cinématographe la télévision un peu plus tard donc y avait pas la télé mais y avait ce qu'ils appellent le cinématographe c'est quoi le cinématographe
222	Valentin	c'est ce qui a été inventé par euh les frères euh Lumière
223	Ens.	le cinéma donc hein en noir et blanc ce sont les films - oui Pauline
224	Pauline	et après et ben ils regardent par la fenêtre
225	Ens.	on l'écoute et si on n'est pas d'accord on lève le doigt pour après lui dire pourquoi on n'est pas d'accord mais on la laisse aller jusqu'au bout de ce qu'elle a à dire - vas-y Pauline
226	Pauline	y regardent par la - enfin y voulaient voir ce que c'était
227	Ens.	sans les mains devant la bouche et en articulant c'est mieux
228	Pauline	et en fait si y voient ben y croient en fait que c'est enfin ça doit être un film qu'est sur la guerre et y croient que la guerre en fait elle est pas encore finie alors du coup ben c'est -- j'sais pas
229	Ens.	ça doit être un film
230	Pauline	oui
231	Ens.	sur la guerre et ils pensent ils croient - pas ils croient - que c'est un film sur la guerre - autre chose alors Maxine elle a beaucoup la parole et les autres euh - Valentin

232	Valentin	aussi ben y a ils disent que le cinématographe euh y disent que euh la société font faisait des progrès et le progrès euh des avancées et y disent aussi que le cinématographe y garde les images collées sur sa vitre
233	Ens.	la vitre de quoi
234	Valentin	sur la sur la vitre de la télévision qui pour eux c'est
235	Ens.	en fait ils décrivent ce qu'ils voient ils sont en embuscade derrière une une haie de maisons et ils décrivent ce qu'ils voient Maxine
236	Maxine	mais euh
237	Ens.	qui va nous aider
238	Maxine	je pense euh je je pense que euh je pense qu'après il va amener euh - un esgourdomètre c'est une espèce de bombe
239	Ens.	ah un esgourdomètre une espèce de bombe
240	Maxine	qu'ils doivent coller sur euh la vitre euh sur la sur la fenêtre parce qu'ils croient que la guerre n'est pas finie donc ils veulent ils disent que euh
241	Ens.	esgourde vous regarderez dans votre dictionnaire esgourde c'est un mot en argot pour dire oreille - l'esgourdomètre c'est quelque chose qui leur permettait puisque esgourde c'est une oreille les garçons là-bas qui ont l'air euh c'est quoi esgourdomètre
242	Thibault	ben ça sert à entendre à travers des objets ou à
243	Ens.	qu'est-ce qui disent dans le texte l'esgourdomètre il leur servait à quoi il marchait même à travers quoi
244	Thibault	à travers euh
245	él. ?	des sacs
246	él. ?	ah je sais
247	Ens.	à travers des sacs
[Thibault lit une ligne de texte]		
248	Thibault	XX voisins des tranchées
249	Ens.	pour entendre si l'ennemi était proche ou pas - dans ce livre finalement y a on se croirait ils parlent ils utilisent le vocabulaire de la première guerre mondiale esgourdomètre godillots il répartit ses troupes qu'est-ce qu'il y a encore - euh - ils ont le périscope qu'est-ce que c'est un périscope ou est-ce qui y a des périscoptes - Dimitri
250	Dimitri	c'est pour observer au-dessus d'un mur pour éviter d'être repéré
251	Ens.	voilà de nos jours on n'a pas de périscope hein
252	él. ?	ah
253	Ens.	donc on est dans ce vocabulaire de la première guerre mondiale des périscoptes y en a aussi dans des sous-marins
254	E(s)	ah oui
255	él. ?	oui pour observer euh
256	Ens.	voilà alors on a le vocabulaire de la première guerre mondiale qui est utilisé pour parler de ce qu'ils voient aujourd'hui - l'esgourdomètre c'est pas une bombe c'est quelque chose qui leur permet d'entendre d'écouter esgourde en argot c'est l'oreille
257	Valentin	mais je crois que c'était une sorte de corne qu'on met là à l'oreille et après on le colle contre le mur
258	Ens.	moi je pense quand tu décris ça à Tournesol au professeur Tournesol dans Tintin

259	él. ?	oui c'est ça
260	Ens.	ah - alors y a Robin qui a un peu tourné la page et vous tournez la page
[l'enseignant montre la page illustrée du livre]		
261	Ens.	et on voit une gueule cassée avec un esgourdomètre - donc ils sont sortis faire leur mission de vérification vérifier qu'il n'y a plus la guerre et quand ils arrivent derrière cette fenêtre qu'est-ce qu'ils voient c'est quoi ces éclairs bleus je vais pas vous le dire vous écrivez sur votre cahier au crayon c'que c'est ces éclairs bleus et c'qu'ils voient derrière la fenêtre c'qu'ils voient sur l'écran de télé puisque le cinématographe chez nous c'est la télé - qu'est-ce qu'ils voient
[quelques élèves demandent à l'enseignante de façon inaudible des précisions complémentaires sur la question posée]		
262	Ens.	qu'est-ce qu'ils voient vous le lisez vous l'écrivez au crayon et vous re- on reprendra la séance à partir de la - Robin
263	Robin	qu'est-ce que c'est les éclairs bleus
264	Ens.	c'est la lumière de la télé qu'est-ce qui se passe à la télé j'aimerais que tu arrives à dire c'qui se passe à la télé qu'est-ce qu'ils voient
[l'enseignant aide les élèves à la compréhension de la question/ la vidéo fait un zoom sur les cahiers des élèves qui répondent à la question posée - deux exemples de réponses : 1) ils voient la lumière de la télé à la télé il y a une émission sur la guerre ils pensent que la guerre n'est pas finie ; 2) ils voient la lumière de la télé avec des images de guerre ou un film.		
265	Ens.	l'heure tourne -- nous reprendrons la prochaine fois

ANNEXE 7: Verb. B2 (séances 1 et 2)

Séance 1 portant sur l'album *Zappe la guerre* (enseignant B) :

1	Ens.	chut - alors rappelez moi qu'est-ce qu'on avait à chercher
2	Basile	est-ce que la ville de Rezé existait euh la molletière le godillot le str- le shrap- le shrapnel et l'esgourdomètre
3	Ens.	d'accord alors la ville de Rezé est-ce qu'elle existe
4	E(s)	<u>oui</u>
5	Ens.	Jeanne
6	Jeanne	oui c'est marqué au début du livre
7	Ens.	voilà - est-ce que y'en a qui ont fait attention au fait que c'était marqué au début du livre
8	E(s)	<u>oui - non</u>
9	Ens.	vous êtes tous allés chercher
10	E(s)	<u>oui</u>
11	él. ?	on est allés chercher dans le dictionnaire
12	E(s)	<u>non non</u>
13	Ens.	chacun son tour sinon on n'entend pas on s'étend pas
14	Basile	c'est dans c'est euh elle se situe dans l'agglomération de Nantes
15	él. ?	dans la Loire
16	él. ?	dans la Loire-Atlantique
17	E(s)	ouais voilà
18	Ens.	en Loire-Atlantique alors voilà - y'en a qui n'ont pas eu besoin d'aller regarder sur internet ou dans le dictionnaire ou sur les cartes c'était écrit vous ouvrez le livre
19	Basile	y'a écrit merci à la ville de Rezé
20	Ens.	voilà l'auteur et l'éditeur remercient la ville de Rezé qui par son aide a permis à cet ouvrage de voir le jour
21	él. ?	moi j'suis même pas allé sur internet
22	él. ?	moi j'suis allée sur le X
23	él. ?	mais y'en a qui sont allés sur le dictionnaire
24	Ens.	ensuite alors Cali qu'est-ce que j'avais demandé
25	Cali	alors on devait trouver la signification de molletière
26	Ens.	molletière
27	él. ?	c'est comme une jambière
28	Ens.	hum d'ailleurs dans molletière y'a
29	E(s)	<u>mollet - mollet</u>
30	Ens.	on - attend -- Samba
31	Samba	bon c'est pour les mollets
32	Ens.	on entend on entend le mot on retrouve le mot mollet à l'intérieur - ensuite
33	él. ?	non mais c'était molletière
34	Ens.	oui
35	él. ?	c'est une sorte de guêtre de cuir uniforme qui recouvre la jambe d'en bas jusqu'au-dessus du genou
36	Ens.	d'accord - le guêtre on le retrouve ailleurs où le guêtre hum - les filles là qui font euh de la danse de la gym
37	E(s)	ah oui

38	Ens.	les guêtres - ensuite - attends euh Margot
39	Margot	euh shrapnel
40	Ens.	shrapnel alors vas-y
41	Margot	euh c'est le nom désignant l'objet à balles
42	Ens.	oui on vous disait quelque chose encore quand-même - Goya
43	Goya	c'est une arme
44	Ens.	oui c'est un obus normalement vous avez
45	él. ?	obus chargé de balles qui se projetaient en sortant du canon
46	él. ?	oui
47	Ens.	d'accord
48	él. ?	euh y'a marqué obus obus portant une charge de balles qui pro- qui projette en explosant
49	Ens.	d'accord et quand on parle de morceaux de shrapnel
50	E(s)	<u>ben c'est des balles</u>
51	Ens.	d'accord y'a personne qui a trouvé une définition où on vous dit que quand on parle de morceaux de shrapnel c'est utilisé abusivement puisqu'en fait c'est un obus
52	él. ?	oui obus quoi
53	Ens.	hein voilà
54	él. ?	ben oui obus shrapnel
55	Ens.	oui -- Oscar
56	Oscar	fritz
57	Ens.	fritz alors
58	Oscar	terme français pour désigner les allemands pendant la guerre la première guerre mondiale
59	Ens.	hum
60	Oscar	en fait on appelait les fritz on appelait les allemands des fritz parce que c'est eux qui ont inventé la frite - c'est vrai
61	Ens.	hum
62	Oscar	c'est vrai
63	él. ?	euh prénom allemand courant
64	Ens.	voilà hein aussi parce que fritz hein fritz c'est un prénom courant en Allemagne
65	él. ?	pourquoi là y'a marqué soldats allemands
66	Ens.	oui c'est une c'est une manière une manière péjorative de désigner les soldats allemands - qu'est-ce qu'on avait d'autre
67	él. ?	euh godillot
68	Ens.	godillots - Olia
69	Olia	euh ce sont de grosses chaussures de marche
70	Samba	anciennes chaussures militaires
71	Ens.	anciennes chaussures militaires oui - en général ils marchaient beaucoup donc hein
72	él. ?	maitresse pourquoi les militaires y
73	Ens.	tu attends
74	él. ?	chaussures militaires à tige courte
75	Ens.	oui
76	él. ?	y a une euh troisième euh définition c'est euh homme ou militaire inconditionnel d'un homme ou d'un parti politique

77	Ens.	d'accord mais est-ce que tu penses que c'est cette définition-là
78	él. ?	ben non
79	E(s)	<u>non</u>
80	Ens.	d'accord mais pourquoi tu l'as écrite - Nina
81	Nina	moi c'est esgourdomètre
82	Ens.	oui
83	Nina	euh esgourdomètre
84	Ens.	esgourdomètre - alors est-ce qu'il existe ce mot
85	E(s)	<u>non</u>
86	Ens.	par contre comment on pouvait trouver sa signification - alors Jean
87	Jean	ben en cherchant à esgourde
88	Ens.	en cherchant à esgourde - alors qu'est-ce que - hep - c'est Jean qui a la parole qu'est-ce que tu as trouvé à esgourde
89	Jean	euh -- ben - euh au départ j'ai cherché esgourdomètre
90	Ens.	oui
91	Jean	y a mar- mis expression populaire de rapport en rapport avec esgourde
92	Ens.	d'accord et à esgourde
93	Jean	ben euh oreille
94	Ens.	oreille hein quand on vous dit ouvrez vos esgourdes hein parfois y'a des personnes qui emploient ce terme
95	Samba	et esgourde c'est quoi
96	Ens.	donc esgourdomètre si vous regardez dans le livre
97	E(s)	<u>c'est pour entendre</u>
98	él. ?	c'est pour entendre à travers les murs
99	Ens.	voilà c'est donc un appareil qui sert
100	él. ?	à entendre
101	Ens.	à entendre oui
102	él. ?	moi j'avais marqué appareil pour écouter dans les tranchées
103	Ens.	oui par rapport au livre - oui
104	Basile	mais y'a rien à écouter dans les tranchées
105	Samba	si ben y z'écotent des voix
106	él. ?	peut-être à travers un trou
107	Ens.	chut on verra tout à l'heure
108	él. ?	en fait c'est peut-être à travers le mur
109	Ens.	oui voilà tout-à-fait c'est quelle page c'est quelle page
110	él. ?	euh page 25
111	Ens.	25 page 25 - là oui quand il écoute à travers le mur
112	él. ?	c'est celui qu'a un trou dans la tête
113	Ens.	oui celui qu'a un trou dans son casque - autre chose
114	E(s)	<u>non</u>
115	Ens.	ok - donc - on avait vu pourquoi - on avait vu pourquoi - ils ils étaient venus à Rezé maintenant je vous demande de chercher dans le livre en me donnant l'indication des pages donc pourquoi les soldats sont venus dans les rues de Rezé mais je veux la justification de c'qu'on a dit la dernière fois par les informations du livre donc vous me trouvez les phrases pour les écrire voilà sur la feuille de la dernière fois de littérature donc je vais écrire la question et vous vous me trouvez dans le texte donc y'en a trois oui les informations sont sur trois pages différentes et permettent d'affirmer enfin elles vous donnent la réponse pourquoi ils sont venus

116	Samba	pourquoi ils sont venus ou ce qui leur permet de dire
117	Ens.	pourquoi ils sont venus - d'accord - et vous écrivez l'expression et la page à laquelle elle se trouve
[l'enseignant écrit la question au tableau pourquoi les soldats de la 1 ^{ère} guerre mondiale sont-ils dans les rues de Rezé - les élèves commencent le travail de recherche]		
118	él. ?	on peut prendre toute la feuille
119	Ens.	bien sûr
120	Samba	et faut pas mettre des phrases pour dire qu'ils sont arrivés
121	Ens.	tu mets les expressions du livre qui montrent pourquoi ils sont venus tu nous dis pourquoi ils sont venus
122	él. ?	dans cette ville-là euh précisément
123	Ens.	oui oui en histoire je vous l'ai dit en plus on l'a dit en histoire la dernière fois on l'a dit oralement mais là je vous demande de trouver les passages du texte qui le disent
[les élèves font des recherches dans le livre et la vidéo s'attarde sur le travail d'une élève qui note les soldats de la 1 ^{ère} guerre mondiale sont dans les rues de Rezé car ils voulaient vérifier qu'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille leur peine]		
124	Samba	c'est tout seul
125	Ens.	oui
126	él. ?	est-ce qu'on marque les phrases avec un stylo ou pas
127	Ens.	hum hum
128	él. ?	oui
129	Ens.	oui
[la vidéo s'attarde sur les feuilles de littérature de certains élèves]		
130	él. ?	c'est fini - oui
131	Ens.	ne recopiez pas tout le livre hein
[rires d'élèves]		
132	Samba	vous nous avez dit qu'on avait trois phrases
133	Ens.	oui d'accord mais y'en a ils trouvent une phrase ils recopient carrément tout le paragraphe - juste la phrase précise hein
[zoom de la vidéo sur les réponses de quelques élèves]		
134	Ens.	alors - je vous écoute
135	Oscar	ah déjà
136	Ens.	ah on va mettre en commun avec toute la classe on arrive bien on va bien avoir les trois alors à toi Jean
137	Jean	euh - ben ma phrase c'est vérifier euh <i>qu'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille la peine</i>
138	Ens.	<i>vérifier qu'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille la peine</i> c'est quelle page ça
139	E(s)	<u>14</u>
140	Ens.	page 14 d'accord
[l'enseignant écrit la réponse au tableau]		
141	Ens.	ensuite quoi d'autre
142	él. ?	y'avait ensuite à la page 8
143	Ens.	page 8
144	él ?	<i>mission spéciale de grande vérification</i>
145	Ens.	très bien page 8 - on vous dit <i>une mission spéciale de grande vérification</i>
[l'enseignant écrit cette deuxième réponse au tableau]		

146	él. ?	on peut l'écrire maitresse - en vert
147	Ens.	ensuite alors est-ce que vous en avez trouvé une troisième - Marie
148	Marie	euh la la page 7
149	Ens.	la page 7
150	Marie	y'a marqué le monument aux morts
151	Ens.	oui
152	Marie	<i>et sur la place de Rezé le monument aux morts était sans vie</i>
153	Ens.	est-ce que ça te donne est-ce que t'as l'information que je demandais pourquoi les soldats sont-ils venus
154	Marie	parce que y'avait le monument
155	Ens.	parce que y'avait le monument vous êtes d'accord les autres
156	E(s)	<u>non - non</u>
157	Ens.	c'est pas le but le monument c'est pas le but de leur visite d'accord ils ont pu être présents dans l'histoire parce qu'ils viennent du monument aux morts c'est pas pour ça qu'ils sont venus hein dans le monde actuel - d'accord - Olia
158	Olia	euh y'a écrit euh <i>des dizaines de soldats quittaient leur monument pour un effrayant carnaval militaire</i>
159	Ens.	d'accord est-ce que ça te donne alors -- pareil que pour Marie - est-ce que ça te donne la raison de leur venue
160	Olia	y'a pour
161	Ens.	oui y'a pour pour un un effrayant carnaval c'est ça un effrayant carnaval militaire oui en fait ça nous donne euh des informations sur euh ce à quoi ressemble la sortie des militaires du monument en fait des militaires morts du monument aux morts ça nous donne pas la raison de leur venue - y'en a une autre personne ne l'a trouvée
162	E(s).	<u>non - non</u>
163	Ens.	alors regardez quand-même page 22 j'vous laisse la trouver
164	Céline	<i>les conclusions de la mission de vérification allaient être douloureuses pour les 288 victimes</i>
165	Samba	c'est c'est ça
166	Ens.	hum hum - et les autres j'attends une proposition --- Nicolas
167	Nicolas	<i>les conclusions de la mission de vérification</i>
168	Ens.	c'est ce qu'elle vient de dire Nicolas
169	él. ?	c'est la vérif- la véri- euh
170	Ens.	oui c'est c'qu'a dit Céline Céline et Nicolas hein les conclusions <i>les conclusions de la mission de vérification allaient être douloureuses pour les pour les 288 victimes - leur terrible guerre n'avait pas suffi à décourager toutes les autres</i>
[l'enseignant écrit au tableau la troisième réponse]		
171	Ens.	donc si on reformule pourquoi sont-ils venus
172	Basile	pour euh pour vérifier qu'ils aient fait la guerre pour quelque chose
173	Ens.	c'est-à-dire
174	Basile	qui sont pas morts pour rien
175	Ens.	d'accord
176	Basile	euh que ben qu'ils vérifient pour enfin qu'ils vérifient la ville de Rezé enfin y
177	Ens.	d'accord
178	Basile	et euh

179	Ens.	mais pourquoi en fait pourquoi ils pensaient que leur guerre servirait - leur guerre servirait en fait euh ensuite pour enfin que ça se reproduise plus jamais - Jean
180	Jean	vous avez pas fermé les guillemets
181	Ens.	ah oui j'ai pas fermé les guillemets
[rires]		
182	Ens.	alors
183	Samba	ben peut-être c'est parce que comme y z'ont euh ben ça aboutit à rien la guerre
184	Ens.	d'accord mais surtout par rapport à c'qu'on a vu hier justement en histoire - comment comment on l'avait appelée cette guerre
185	él. ?	la grande guerre
186	Ens.	oui mais ensuite
187	él. ?	la euh première grande guerre
188	Ens.	oui
[rires des élèves]		
189	él. ?	la der des der
190	Ens.	ah la der des der la dernière des dernières guerres de l'humanité - on pensait qu'après cette guerre
191	él. ?	y'en aurait plus de guerre - la dernière
192	Ens.	alors pourquoi justement on pensait ça
193	él. ?	elle a été terrible donc euh
194	Ens.	exactement parce qu'elle a été tellement terrible on pensait que ça ne se reproduirait plus ça servirait de leçon - et eux y pensent quoi là ces soldats
195	Samba	ben que ça continue
196	él. ?	ben non mais
197	Ens.	les soldats eux là quand ils viennent là à Rezé qu'est-ce qu'ils pensent
198	él. ?	ben ça les a pas tellement étonnés parce que pour eux y'a encore la guerre
199	Ens.	d'accord mais y viennent
200	él. ?	qui z'ont fait la guerre pour rien
201	Ens.	qu'ils ont fait la guerre pour rien parce que
202	él. ?	parce que ça n'a pas découragé les autres
203	Ens.	et oui ça n'a pas découragé les autres guerres
204	Oscar	madame Dillmann dans le livre on dirait que tout est X
205	Ens.	tu regardes c'est dans les dans les euh là on est en littérature Oscar
206	él. ?	faut aller voir c'qu'on a fait hier
207	Ens.	voilà exactement faut aller voir c'qu'on a fait hier - donc là ils arrivent et ils constatent que rien n'a changé - comment constatent-ils
208	él. ?	en voyant à la télé que y'a des guerres encore
209	Ens.	hum hum
210	él. ?	il y a des morts
211	Ens.	oui alors est-ce qu'ils décident d'en rester là
212	E(s)	<u>non</u>
213	Ens.	est-ce qu'ils décident d'en rester là Emma
214	Emma	non
215	Ens.	non mais développe
216	él. ?	y vont prévenir euh ben les autres
217	Ens.	les autres alors par l'intermédiaire de qui
218	él. ?	du petit garçon

219	Ens .	du petit garçon et qu'est-ce qui qui est-ce qui le prévient - on va faire - pas besoin d'avoir le
220	él. ?	Monnier
221	Ens.	Monnier qui était
222	él. ?	euh instituteur
223	Ens.	instituteur - alors on reviendra euh une prochaine fois hein sur le personnage de Monnier donc effectivement ils arrivent en ville et en se promenant en ville ils tombent sur la maison du grand-père et du petit garçon d'accord - donc ce qu'on va faire
224	Basile	maitresse
225	Ens.	oui
226	Basile	et euh enfin y'a pas - y'a pas eu entre les russes et les américains y'a du y'avoir une guerre non euh parce que les russes allaient franchir la ligne de Cuba un truc comme ça
227	Ens.	non y'a pas eu de guerre
228	Basile	là enfin on croyait qu'ça allait être la troisième
229	Ens.	ah oui mais c'est pas de ça qu'on parle avec la première alors c'qu'on va faire c'est que on voit justement qu'ils arrivent donc 80 ans après ils arrivent dans la ville - donc comme on l'avait vu sur la couverture ils trouvent des choses qu'ils ne connaissent pas d'accord donc on va faire un tableau où vous allez chercher dans le livre je vais vous le je vais vous faire le la double entrée au tableau - en fait ce qu'ils rencontrent hein et comment ils interprètent les choses qu'ils rencontrent et ce qu'elles sont en réalité - d'accord
230	Oscar	en fait euh
231	Ens.	dans le livre quand ils arrivent et qu'ils voient euh certaines choses je vais pas vous le dire parce que sinon - du monde du monde actuel eux ils ne connaissent pas ils ne savent pas ce que c'est donc ils vous donnent une description et vous vous allez devoir me mettre d'un côté la description qui est donnée par les soldats hein ce qu'ils pensent que c'est et de l'autre côté ce que c'est en réalité d'accord - donc je vous écris les entrées au tableau
[l'enseignant prépare le modèle de tableau de description en deux parties sur le tableau de la classe]		
232	él. ?	on peut le faire
233	Ens.	ben oui vous le faites au crayon sur votre feuille et après on fera une mise en commun
[l'enseignant continue son tableau en écrivant à gauche du tableau « ce qui étonne les soldats », « ce qu'ils ne comprennent pas » et à droite du tableau « ce que c'est en réalité »]		
234	él. ?	on marque c'qui z'ont dit c'qui z'ont dit eux
235	Ens.	oui et en fait
236	él. ?	et à côté on marque c'que c'est
237	Ens.	voilà exactement -- vous me mettez la page à chaque fois aussi hein ici
238	él. ?	ah mais que la page
239	Ens.	non non vous ne mettez pas que la page vous marquez l'information et la page
240	él. ?	on peut marquer au stylo oui
241	Ens.	oui ça oui
242	él. ?	combien de carreaux
[l'enseignant répond à une question d'une élève du premier rang]		

243	Ens.	là tu marques c'qu'ils pensent que c'est et là tu marques c'que c'est en en réalité
[la vidéo s'attarde sur le travail de recherche des élèves et l'enseignante surveille l'avancée des recherches]		
244	Ens.	qu'est-ce qu'il y a Émilie
245	Emilie	je sais pas je voulais juste je voulais savoir si je mettais mon livre là là ou si on devait le mettre au milieu
246	Ens.	ah comme vous voulez Monsieur Oscar - Émilie c'est son livre donc vous vous débrouillez
[l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe]		
247	Ens.	vous pouvez travailler à deux hein - ce qui veulent peuvent travailler à deux n'oubliez pas qu'en équipe on trouve plus de choses que tout seul --- oui il peut se mettre il peut se mettre avec vous deux il se retourne
[l'enseignant passe entre les élèves et aide certains d'entre eux]		
248	Ens.	voilà mais ça c'est comme si y'avait pas d'automobiles en leur temps
249	él. ?	oui mais c'est pas pareil
250	Ens.	hum
251	él. ?	c'est pas pareil
252	Ens.	c'est pas pareil mais y savent c'que c'est - regarde la question ce qui les étonne et qu'ils ne comprennent pas là ils comprennent bien que c'est une automobile d'accord
253	él. ?	oui
254	él. ?	et donc en fait on doit mettre le nom comment ils les appellent et c'que c'est
255	Ens.	oui
256	Samba	maitresse c'est quoi les boisages
257	Ens.	les boisages qu'est-ce que tu entends par boisage - ah en fait il faut lire la suite
258	él. ?	en fait il faut mettre dans une colonne c'est quand y comprennent rien dans l'autre c'que c'est
[la vidéo s'attarde sur les recherches des élèves - l'enseignante répète le détail des recherches demandées les élèves se concertent par groupe à voix haute puis zoom sur certaines réponses telles que cinématographe = télévision - grenade = télécommande - fourche-râteau = antenne etc.]		
259	Ens.	pourquoi tu es debout - pourquoi tu es debout Oscar --- c'est pas d'après vous hein c'est dans le livre donc il faut trouver dans le livre les informations qui vous montrent qu'ils ne savent pas ce que c'est - c'est pas d'après vous c'est dans le livre les informations elles sont dans le livre sinon ça sert à rien de lire - c'est pour ça que je vous demande de mettre les pages
[la vidéo s'arrête à nouveau sur le travail de recherche des élèves]		
260	Ens.	chut chut on se tait
261	Oscar	une boîte ben c'est la télé
262	él. ?	l'automobile y savent c'que c'est
263	Ens.	et oui ils le savent - attention c'est ce qu'ils ne savent pas
264	él. ?	alors pas l'automobile
265	Ens.	l'automobile et oui puisqu'ils la nomment - on va voir si tout le monde a fini - et non c'est pas fini
[l'enseignant retourne vers un groupe en difficulté]		
266	él. ?	maitresse maitresse est-ce que météo et orage c'est pareil
267	Ens.	non c'est deux choses différentes dans le livre tu peux mettre les deux hein

		c'est deux choses différentes
268	él. ?	maitresse y'en a beaucoup des réponses
269	Ens.	et encore y'en a plus que ce que tu as écrit
[zoom sur le travail en cours de certains élèves n'ayant pas complété le tableau dans sa partie droite mais seulement porté des indications en partie gauche - au total 15 minutes de temps de recherche]		
270	Ens.	allez
271	E(s)	attendez - non
272	Ens.	c'est pas grave on complètera chut chut
273	E(s)	non maitresse s'il-vous-plait - non
274	Ens.	on complète on se complètera les uns les autres - alors
275	E(s)	<u>non non</u>
276	Ens.	chut alors on écoute - qui veut commencer - Amélie
277	Amélie	euh ben à la page 18 y'a <i>une sorte de fourche-râteau</i>
[l'enseignant écrit cette première réponse au tableau]		
278	Ens.	alors ce serait quoi
279	Amélie	ben l'antenne
280	Olia	une antenne parabolique
281	Samba	non
282	Ens.	ah alors une antenne parabolique Samba tu es d'accord
283	Samba	non c'est pas pareil parce que c'est tout rond
284	Ens.	c'est rond oui
285	Samba	et en plus c'est rempli à l'intérieur
286	Ens.	en fait ces antennes sont des vieilles antennes Olia il y en a encore on en voit encore sur les bâtiments ce sont des antennes ça s'appelle des antennes-râteau parce que ça en a la forme
287	él. ?	d'un râteau
288	él. ?	euh ben j'ai marqué y'a aussi euh
289	Ens.	alors attendez qu'est-ce que c'est en réalité donc c'est une antenne
[l'enseignant écrit au tableau le mot <i>antenne</i> et l'élève reprend sa phrase]		
290	él. ?	euh <i>au carrefour suivant les soldats découvrirent effarés des grandes boîtes vitrées où des gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres - de grandes boîtes vitrées ça représente le les maisons</i>
291	Ens.	les maisons
[l'enseignant écrit <i>boîtes vitrées</i> au tableau]		
292	Ens.	qui est d'accord qui n'est pas d'accord
293	él. ?	oui c'est vrai
294	él. ?	c'est plutôt les immeubles
295	Ens.	alors pourquoi ce serait plutôt les immeubles
296	él. ?	parce qu'y disent des grandes boîtes vitrées euh et que les maisons c'est plus petit que les immeubles
297	él. ?	ah non
298	él. ?	si parce qu'ils vivent les uns au-dessus des autres
299	Ens.	oui et on vous dit aussi les gens vivent les uns au-dessus des autres hein donc on retrouve la notion d'étage
[l'enseignant écrit au tableau le mot <i>immeuble</i>]		
300	Ens.	ensuite Oscar
301	él. ?	on écrit au vert
302	Ens.	vous ne rajoutez pas au vert mais au bleu ou au crayon

303	Oscar	euh <i>je vois un civil sur un fauteuil une petite grenade plate à la main</i>
304	Ens.	alors quel mot
305	Oscar	euh grenade plate à la main
306	Ens.	petite grenade plate c'est quelle page
307	Oscar	euh page 25 en fait c'est une télécommande
[l'enseignant complète le tableau avec <i>télécommande</i>]		
308	Ens.	chut - petite grenade plate donc effectivement télécommande - oui vas-y
309	él. ?	aussi y dit à <i>côté de la boîte noire je vois un civil sur un fauteuil</i> - et c'est pour la boîte noire c'est une télévision
310	Ens.	de la boîte noire - c'est pas page 25
311	él. ?	oui y dit à <i>côté de la boîte noire je vois</i> na na na na
312	Ens.	y'a rien d'autre pour décrire euh
313	Oscar	euh euh <i>un cinématographe qui garde les images collées</i> euh en même temps euh
314	Ens.	quelle page
315	Oscar	page euh 25
316	él. ?	page 25 alors regardez alors y'a boîte noire et pour le même objet
317	él. ?	oui mais y'a aussi caisse noire
318	Ens.	alors y'a boîte noire - c'est ça c'est page 25 et page 21 donc - redis-nous Oscar
319	Oscar	euh cinématographe
320	Ens.	cinématographe
321	Oscar	<i>et les images collées sur sa vitre et colorées comme de belles cartes postales</i>
[l'enseignant complète le tableau avec ces nouvelles réponses]		
322	Ens.	le cinématographe on en a parlé - quand
323	él. ?	ah oui
324	Oscar	parmi les inventions des frères Lumière la première invention le cinéma
325	Ens.	voilà donc qu'est-ce que ça représente qu'est-ce que ça représente là dans le monde actuel - Bastien
326	Bastien	une télévision
327	Ens.	une télévision
328	Bastien	pour télévision y'a aussi euh caisse sombre
329	Ens.	quelle page
330	Bastien	20 - <i>une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre</i>
331	él. ?	ah non mais ça c'est le
332	Ens.	est-ce que tout le monde est d'accord là non
333	E(s)	<u>non</u>
334	Ens.	alors là justement alors - alors redis-nous Bastien - quelle page <i>caisse sombre</i> euh alors c'est quelle page <i>caisse sombre</i>
335	él. ?	20
336	Élodie	y'a un <i>cinématographe</i>
337	Ens.	Élodie on vient de le dire c'qu'est un cinématographe - ensuite
338	Marie	euh <i>attention une automobile qui fonce comme une balle</i> - une automobile
339	Ens.	alors l'automobile est-ce que cela les étonne est-ce qu'ils ne comprennent pas
340	E(s)	<u>ben non non</u>
341	Samba	ça existait avant
342	Marie	c'est <i>comme une balle</i> qui existait pas
343	Basile	ben oui mais après

344	Ens.	alors est-ce que ça - hep hep hep on lève le doigt - Basile
345	Basile	mais après y disent euh c'est quelle page - 18 euh après y mettent que oui voilà c'est après une automobile qui fonce comme une balle ils le disent après
346	él. ?	mais on le sait que c'est une automobile
347	Ens.	hein ils décrivent parce que eux ils sont habitués justement à quoi
348	él. ?	euh aux automobiles enfin
349	Ens.	ils la comparent aux balles pourquoi
350	él. ?	parce qu'ils ont vu des balles
351	Ens.	voilà parce qu'ils ont l'habitude de voir hein les balles qui fusent - donc l'automobile Marie ils savent déjà ce que c'est d'accord -- y'en a d'autres
352	él. ?	le cinématographe c'est une télévision
353	Ens.	hum - Olia
354	Olia	<i>une étrange lueur</i>
355	Ens.	une étrange lueur quelle page
356	Olia	20
357	Ens.	alors l'étrange lueur ça se rapporte à quel objet qu'on a vu à ton avis - quand ils regardent par la fenêtre
358	Olia	ben à la télévision
359	Ens.	et oui hein ce sont les images qui changent -- parce que la télévision est allumée -- il vous en manque là hein - alors Oscar
360	Oscar	euh - euh un feu bleu
361	Ens.	un feu bleu
362	Oscar	page 18
363	Ens.	oui alors
364	Oscar	c'est la lumière
365	Ens.	la lumière
366	Céline	<i>et maintenant la carte de la patrie avec des nuages</i>
367	Ens.	alors attends on va rester sur le feu bleu quelqu'un qui complète là - oui
368	él. ?	ce n'est pas un objet
369	Ens.	ce n'est pas un objet qu'est-ce que c'est une fois encore le feu bleu
370	él. ?	c'est la télévision
371	Ens.	toujours la télévision d'accord mais effectivement
372	él. ?	parce qu'il y a des images parce que y'a des images peut-être
373	Ens.	hum hum alors donc Céline
374	Céline	<i>et maintenant la carte de la patrie avec des nuages qui se baladent</i>
375	Ens.	alors la carte de la patrie c'est quelle patrie
376	Céline	la France
[l'enseignant complète le tableau]		
377	Ens.	avec des nuages qui se baladent et la suite alors - et la page
378	él. ?	euh 16
379	Ens.	pardon - page 28 on vous dit
380	Céline	<i>et maintenant la carte de la patrie avec des nuages qui se baladent</i>
381	Ens.	voilà - c'est sûrement les gaz avec les résultats 16 allemands gazés sur la Champagne 18 fritz à Reims 23 à Marseille avec un soleil des victoires dessiné à côté - ça vous fait penser à quoi - Quentin
382	Quentin	à la météo
383	Ens.	à la météo alors on a la carte de la patrie c'est la carte
384	él. ?	c'est la carte de la télé enfin euh

385	Ens.	la carte télé c'est la carte de la patrie
386	él. ?	de France
387	Samba	maitresse pourquoi vous avez pas écrit euh cinématographe même si vous l'avez dit
388	Ens.	mais il est là cinématographe
[l'enseignant se retourne vers le tableau]		
389	Samba	oui mais j'veux dire euh pas les deux
390	Ens.	oui mais et les points de suspension
391	Samba	oui mais boîte noire et cinématographe c'est pareil les deux ça revient à ça
392	Ens.	oui - donc on a la carte de la France et puis ce qu'ils vous disent là 18 euh 18 fritz à Reims 23 à Marseille
393	Basile	c'est la météo
394	Ens.	plus précisément
395	él. ?	les températures
396	Ens.	les températures
397	Basile	ah oui
398	Ens.	hum hum et qu'est-ce qu'on a dit sur les fritz
399	él. ?	c'est un prénom allemand
400	Ens.	qui sont-ils
401	él. ?	c'est un prénom allemand
402	él. ?	les allemands enfin
403	Ens.	ce sont oui c'était un prénom c'est un prénom courant en Allemagne et pendant la guerre on s'en servait de manière péjorative c'est à dire pour dire - en décrivant un allemand un fritz pour dire un allemand - d'accord
404	Samba	pourquoi y disent 18 fritz à Marseille ou j'sais pas quoi
405	Ens.	alors quand on
406	Samba	pourquoi y disent ça
407	Ens.	alors Céline
408	Céline	y croient que c'est
409	Ens.	y croient y croient
410	Céline	y croient que c'est euh les euh c'est le nombre de morts
[l'enseignant dessine schématiquement une carte météo au tableau]		
411	Ens.	sur la carte météo je fais n'importe quoi mais - quand y'a
412	Samba	non c'est vrai y z'ont plus chaud à Marseille
413	Ens.	c'est les températures
414	E(s)	et oui
415	Ens.	et eux
416	Céline	ils croient que c'est le nombre de morts
417	Ens.	ils croient pas il croient
418	Céline	y croient que c'est le nombre d'allemands
419	Ens.	ils croient que c'est le nombre d'allemands tués à chaque endroit d'accord
[rires des élèves]		
420	Ens.	donc ils ne comprennent pas que c'est la météo puisqu'ils ne connaissent pas la télévision
[l'enseignant complète le tableau]		
421	Oscar	madame Dillmann
422	Ens.	hum
423	Oscar	page 31 dans une tranchée ouverte euh page 30
424	Ens.	page

425	Oscar	30
426	Ens.	page 30 alors
427	él. ?	la tranchée c'est des travaux
428	Ens.	dans une tranchée ouverte alors on vous dit <i>dans une tranchée ouverte pour des travaux en cours</i>
429	Oscar	mais oui mais en fait c'est comme une tranchée
430	Ens.	hum
431	Oscar	si c'était vraiment une tranchée
432	Ens.	alors c'est vraiment une tranchée ou pas
433	E(s)	<u>non</u> oui <u>non</u> - non pas du tout
434	él. ?	ben non c'est pour des travaux
[l'enseignant complète le tableau : « tranchée ouverte pour des travaux »]		
435	Ens.	vous m'en avez oublié un y'en a un que vous avez oublié
436	Oscar	madame Dillmann c'est page 30
437	Samba	maitresse
438	Ens.	oui
439	Samba	j'peux pas là euh maitresse
440	Ens.	oui Samba
441	Samba	j'peux pas rentrer pour continuer euh
442	Ens.	chut - là ce sont les travaux - alors il m'en manque une là - cherchez là quand ils arrivent quand ils arrivent à la maison -- justement où on parle de la caisse sombre ce n'est pas ce n'est pas la télévision - Olia
443	Olia	euh une boîte
444	Ens.	non quand ils sont en train d'espionner là derrière le parapet du jardin
445	Olia	ah ben euh
446	Ens.	mais lisez regarde dans ton livre oui parce que livre fermé c'est plus dur
447	él. ?	en fait il en reste plus qu'un
448	Ens.	alors en direction de l'étrange lueur qu'est-ce qu'on vous dit ensuite page 20
449	él. ?	<i>c'est une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre</i>
450	Ens.	alors c'est une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre qu'est-ce que c'est à votre avis
451	Samba	d'orage - domidi qui -- c'est où
452	él. ?	c'est page 20
[l'enseignant écrit au tableau <i>orage domestique</i>]		
453	Ens.	qu'est-ce que ça peut représenter cet orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre -- regardez c'est qui y'a - s'éclairaient-ils avec des éclairs qu'est-ce que ça peut être
454	E(s)	<u>c'est la lumière</u>
455	él. ?	y z'allument avec les boutons et ça ça éclaire c'est comme l'électricité
456	Ens.	y connaissent pas l'électricité quand-même
457	E(s)	<u>non</u>
458	él. ?	c'est la lampe
459	Ens.	la lampe très bien
460	Samba	ah pourquoi orage domestique
461	Ens.	alors pourquoi orage domestique
462	Samba	ah oui ben à l'intérieur de la
463	Ens.	oui
464	Samba	à l'intérieur de la maison

465	Ens.	à l'intérieur de la maison oui
466	Marie	parce que au début enfin il euh
467	Ens.	chut on n'entend pas Marie
468	Marie	il fait enfin quand on appuie sur le bouton donc euh euh
469	Ens.	domestique en général comme l'a dit Samba oui c'est c'qui est relatif à la maison - alors à votre avis
470	Samba	y'en a beaucoup après
471	Ens.	hein
472	Samba	y'en a beaucoup
473	Ens.	non on va arrêter là - alors - avec tout - ah non c'est pas le moment là - avec tout c'qu'on vient de faire à votre avis est-ce qu'ils ont trouvé une réponse à leur question
474	E(s)	<u>non</u> - <u>non</u> - <u>oui</u>
475	Ens.	non ils n'ont pas trouvé alors chut chut chut on lève la main - oui
476	él. ?	ben oui ils ont trouvé la réponse parce que y'a toujours la guerre bon parce que à la télé ils ont vu la guerre enfin ils l'ont fait pour rien enfin ils euh oui ils sont ils sont pas venus pour quelque chose
477	Ens.	hum hum - d'autres - Samba
478	Samba	ben oui mais mais aussi des fois y se trompent des fois quand y'a la météo par exemple
479	Ens.	oui mais à votre avis quelles images leur montrent qu'ils ne qu'ils ne se trompent pas justement - Théo
480	Théo	ben ils euh j' imagine
481	Ens.	on parle de quoi quand ils regardent la télévision
482	Théo	ben c'qu'est sûr c'est qu'en fait y s'est trompé puisque c'est un film qu'ils regardent et que de tout façon ils regardent un film de guerre
483	Ens.	ah cherchez dans le livre ce qui montre que qu'ils ne regardent pas un film de guerre
484	él. ?	oui ils regardent les informations
485	Ens.	alors il s'agit des informations alors donnez-moi ce qui montre dans le texte qu'il s'agit des informations
486	él. ?	parce que le petit garçon à un moment y dit zappe la guerre aussi si y'a la guerre c'est un peu euh ben ça passe sur toutes les chaînes donc y veut éteindre la télé y peut pas changer de chaîne y'aura que ça
487	Ens.	d'accord
488	él. ?	euh y'a aussi <i>une voix dit qu'il y a deux morts à Sarajevo</i>
489	Ens.	Sarajevo
490	él. ?	et voilà parce que vu qui y'a deux morts enfin
491	Ens.	d'accord il parle d'une euh d'une guerre en fait actuelle
492	él. ?	oui
493	Ens.	Samba
494	Samba	euh euh <i>un centre-ville d'aujourd'hui rasé des corps vidés de vie des visages effarés dans des mains tremblantes</i>
495	Ens.	hum d'accord alors y'a un autre conflit en fait récent dont on vous parle
496	él. ?	la Syrie
497	Ens.	non pas la Syrie - ils ne comprennent pas très bien le nom
498	él. ?	le Rwanda
499	Ens.	le Rwanda oui hein donc tout ça ce sont des conflits réels mais il peut y avoir des films sur - alors qu'est-ce qui qu'est-ce qui nous montre vraiment

		qu'il s'agit du journal télévisé
500	Nicolas	ça peut pas être le journal puisque sinon ça ça vient à peine de se passer
		[quelques rires]
501	Samba	un centre-ville d'aujourd'hui
502	Nicolas	mais si le journal
503	Ens.	là y sont on rappelle le contexte on est en soirée ils regardent la télévision un centre-ville d'aujourd'hui oui et à un moment on leur montre une carte de la patrie en général
504	él. ?	c'est la météo
505	Ens.	la météo
506	Samba	après les informations
507	Ens.	et souvent voilà on l'a avant ou après
508	él. ?	les informations
509	Ens.	les informations oui le journal télévisé
510	Nicolas	et si la guerre et si là y z'ont quatre-vingts ans après
511	Ens.	hum
512	Nicolas	c'est euh y sont pas encore en première guerre mondiale y sont venus en deuxième
513	Samba	quoi
514	Ens.	alors
515	Samba	y sont pas en première guerre mondiale mais en deuxième non
516	Ens.	quatre-vingts ans après la première guerre mondiale
517	él. ?	mais c'est d'autres guerres Nicolas j'sais pas c'est d'autres guerres
518	Nicolas	ah
519	Ens.	d'accord entre temps justement il y a eu d'autres guerres c'est bien ça leur problème d'accord -- donc quand ils voient ça - euh Jérémie tu fais quoi avec la calculatrice je n'crois pas que tu en aies besoin là -- donc une fois qu'ils ont vu tout cela ils décident de faire quoi
520	él. ?	de repartir
521	Ens.	de vite repartir donc tous sauf
522	él. ?	Monnier
523	Ens.	sauf Monnier
524	E(s)	<u>ah oui</u>
525	Samba	oui y veut prévenir euh y veut dire au petit garçon euh comment ça s'est passé enfin euh
526	Ens.	oui donc ça en fait on le verra la prochaine fois d'accord on continuera sur justement sur ce que va raconter Monnier au petit garçon et sur les personnages et justement les documents historiques qu'on que vous avez dans le livre d'accord
527	él. ?	maitresse maitresse donc en fait euh dans le livre en fait y'en a plus euh y'a une suite parce que euh
528	Ens.	ah on verra si y'a une suite
529	él. ?	c'est obligé puisque y y s'approche du petit garçon
530	Ens.	on verra la prochaine fois on débattrà d'accord - allez vous fermez vos livres vous rangez vos feuilles

ANNEXE 7 (séance 2)

Séance 2 portant sur *Zappe la guerre* (enseignant B) :

1	Ens.	prêts - veuillez prendre vos X --- c'est où la X
2	él ?	euh la première
3	Ens.	oui je sais XXX - c'est dans vos (cadix)
[la mise en place est bruyante]		
4	Ens.	bon - qui me rappelle en premier ce qui s' passe dans vos livres - personne s'en rappelle - XXX vendredi - alors -- Emma
5	Emma	y a des gens - ils euh y se ressuscitent
6	Ens.	les gens ils se ressuscitent
7	Emma	en fait y redeviennent à la vie - c'est des gens qu'ont fait la guerre - et
8	Ens.	des gens qu'ont fait la guerre c'est-à-dire -- Cali
9	Cali	ben y a des soldats
10	Ens.	hum
11	Cali	ils se ressuscitent - ils sortent d'un monument aux morts
12	Ens.	d'accord -- donc ils ressuscitent - pas ils se ressuscitent d'accord - ils sortent d'un monument d'accord - c'est quelle guerre
13	él ?	la première
14	Ens.	la première guerre mondiale - d'accord - ils sortent d'un monument et puis
15	él ?	ils vont dans la ville
16	Ens.	d'accord
17	él ?	pour voir ce qui se passe dans la ville - pour savoir s'ils n'ont pas fait la guerre pour rien
18	Ens.	hum hum - d'accord - et puis alors
19	él ?	qu'ils euh ils pensent qu'ils ont fait la guerre et ça n'a servi pratiquement à rien
20	Ens.	pourquoi ils pensent que ça n'a servi à rien - Lisa
21	Lisa	parce qu'il y a encore des guerres et euh ben
22	Ens.	comment ils s'en aperçoivent
23	él ?	parce que - ils voient par une fenêtre un grand-père et son petit garçon en train de regarder les informations et ils voient des morts
24	Ens.	d'accord - et alors comment - comment ils le perçoivent ce monde du vingtième siècle - eux quand ils arrivent là - dans quel X - dans le livre - qu'est-ce qu'on avait vu qui les étonnait -- qu'ils ne savaient pas ce que c'était
25	él ?	ben en fait il y a des - comme les feux, les panneaux, les antennes ça les étonnait parce que quand eux y étaient - y faisaient la guerre, y vivaient chez eux, ça n'existait pas alors du coup y cherchent à savoir ce que c'est
26	Ens.	d'accord
27	él ?	XXX
28	Ens.	hum hum - alors comment ils les décrivaient eux - ils utilisaient les mêmes mots ou non
29	Oscar	ben
30	Ens.	Oscar
31	Oscar	ben y disaient par exemple pour la télécommande qu'ils pensaient qu'il y avait une grenade plate - à la main

32	Ens.	pourquoi ils pensaient que c'était une grenade
33	Oscar	parce que c'était de leur temps
34	Ens.	parce que
35	Oscar	parce que c'est leur temps
36	Ens.	c'est leur temps
37	Oscar	y savent pas ce que c'est une télécommande - donc euh
38	Ens.	oui
39	él ?	parce que ça ressemble aussi à une grenade plate quand y appuyaient dessus
40	Ens.	oui d'accord et aussi et surtout parce que ce sont des
41	él ?	ce sont des soldats
42	Ens.	des soldats - donc finalement qu'est-ce qu'ils essayaient de faire ensuite -- Bastien
43	Bastien	ben explorer tout ce qu'y a
44	Ens.	alors une fois qu'ils avaient exploré - qu'ils avaient vu euh - que bon ben à priori la guerre ça n'avait servi à rien qu'est-ce qu'ils décident de faire
45	él ?	ben retourner chez eux
46	Ens.	d'accord - tous
47	E(s).	non
48	él ?	y en a un y reste
49	Ens.	d'accord - lequel
50	él ?	euh je crois que c'est euh un ancien professeur - il raconte au petit garçon ce qui s'est passé - c'est un professeur
51	Ens.	oui
52	él ?	Molière
53	Ens.	non c'est pas Molière c'est Monnier - hein
54	E(s).	ah - Molière - Monnier
55	Ens.	Monnier donc qui est restait finalement et qui décidait de raconter au petit garçon ce qui s'est passé - alors ce qu'on va faire - c'est que vous allez justement vous mettre à la place de Monnier - hein - et à l'aide des médaillons qu'il y a dans votre livre qui racontent la guerre vous allez réfléchir - donc vous pouvez mettre des petits tirets sur votre feuille vous n'êtes pas obligés de tout écrire - c'est histoire d'avoir un fil conducteur - donc vous allez réfléchir à justement qu'est-ce que peut raconter Monnier au petit garçon et ensuite on fera une mise en commun de vos phrases
56	él ?	c'est comme si on devait raconter au petit garçon
57	Ens.	voilà - comme si tu devais raconter au petit garçon
58	él ?	tout seul
59	Ens.	hum non vous le faites à deux
60	Ens.	pour euh voilà - pour deux un livre là et un livre là -- je vous prête le mien
[brouhaha : les élèves s'organisent pour travailler en binôme]		
61	Ens.	vous n'en avez pas du tout - de livre
62	él ?	on a un livre mais on ne le trouve pas
63	Ens.	en revanche vous avez le tableau en dernier euh
64	él ?	je ne trouve pas de feuille
65	Ens.	j'avais demandé de la sortir avant de partir ce midi hein la feuille
66	él ?	on fait quoi
67	Ens.	c'est comme si tu te mets à la place de Monnier et tu racontes
68	él ?	et après euh
69	Ens.	comment - ce qu'il va raconter au petit garçon -- en vous aidant des

		médailles historiques du livre -- par contre vous n'êtes pas obligés de tout rédiger -- vous pouvez mettre des tirets pour avoir le déroulement de votre récit - vous n'êtes pas obligés de tout rédiger -- vous pouvez mettre des tirets avec tous les événements - pour avoir un fil conducteur - vous n'êtes pas obligés de tout écrire dans les moindres détails - après vous détaillerez à l'oral
[les élèves échangent entre eux]		
70		vous n'avez pas de livre - vous n'avez pas la feuille - vous n'écoutez pas les consignes
71	Ens.	soyons d'accord - qu'est-ce qu'il raconte Monnier au petit garçon
72	E(s)	<u>la guerre</u>
73	Ens.	tout le monde a entendu
74	E(s)	<u>oui</u>
75	él ?	il raconte euh sa vie - quoi y raconte sa vie
76	Ens.	étant donné que c'est un soldat - oui
77	E(s)	il raconte euh la guerre
78	Ens.	non bon vous n'allez pas recopier toutes les - hein
79	él ?	non mais on recopie pas
[beaucoup de bruit]		
81	Ens.	ne commencez pas à tout recopier sinon ça va prendre trop de temps - pensez à mettre des tirets
[pendant deux minutes discussions entre élèves quelques zooms sur les copies et interventions ponctuelles inaudibles de l'enseignante auprès d'élèves]		
82	Ens.	tu mets les événements dans l'ordre et après à l'oral tu n'auras plus qu'à les présenter
[pendant onze minutes la caméra filme l'ensemble des élèves qui répondent à la consigne d'écriture /l'enseignant conseille chaque binôme d'élèves et répond aux questions. Deux élèves font une recherche dans le dictionnaire.]		
83	él ?	ah c'est dégueulasse ces photos
84	él ?	ça s'écrit comme la scie à la fin
85	él ?	ah d'accord
86	él ?	j'ai trouvé qu'il y avait deux s - j'ai trouvé le mot
87	Ens.	encore cinq minutes - chut --- c'est fini - y en a qui ont rempli beaucoup trop la feuille
[nouveaux zooms sur les travaux d'élèves pendant cinq minutes./un bruit au fond de la classe, le silence se fait, puis le bruit des voix reprend]		
88	Ens.	alors - alors si vous n'avez pas terminé on va compléter - se compléter les uns les autres - euh - on va faire la mise en commun - chut - chut --- c'est bon - alors - Appoline
89	Appoline	je peux lire
90	Ens.	oui tu peux le lire mais n'oublies pas qu'il raconte - vas-y on va voir
91	Appoline	avant la guerre les pays ne s'entendaient déjà pas très pas très bien à cause des industries mais peu de temps après l'Archiduc héritier d'Autriche venait de se faire assassiner - c'est là que débute la guerre - XXX de Sedan devait XX - nous étions fiers rien que d'y penser de récupérer l'Alsace et la Lorraine - puis des centaines de véhicules sont réquisitionnés pour stopper les allemands dans la Marne - puis nous creusons des tranchées vers l'arrière puis les tranchées deviennent XX
92	Ens.	d'accord - qui veut compléter ou raconter autrement - Oscar - d'abord tu te

		tiens correctement puis après tu racontes
93	Oscar	le 28 juin 1914 vingt pays se déclarent la guerre notamment l'Autriche, l'Allemagne et la France à cause de l'assassinat de l'héritier d'Autriche - le 2 août 1914 tous les hommes doivent aller à la guerre - j'y suis allé
94	Ens.	d'accord
95	Oscar	les français sous-estimaient les allemands - ils partaient pour quatre années de combat - la guerre commence et pour stopper les allemands ils réquisitionnaient des véhicules
96	Ens.	alors tu as complété là - alors qu'est-ce qu'il y a de -- qu'est qu'il y a de nouveau
97	Oscar	non mademoiselle
98	Ens.	ah d'accord
99	Oscar	vous aviez dit qu'on pouvait euh
100	Ens.	oui - oui - en fait Oscar vas-y
[période de silence./Olia, la voisine d'Oscar intervient alors]		
101	Olia	vas-y oui - t'as fini
102	Oscar	non
103	Ens.	ben voilà - alors continue
104	Oscar	ah les français se battirent avec beaucoup de rage - et je suis mort
105	Ens.	d'accord
106	Olia	non non mais
107	Ens.	oui Olia dis moi
108	Oscar	on avait dit je me suis battu et je suis mort alors
109	Olia	ah ah
110	Ens.	Olia tu n'es pas obligée de revenir sur ce qu'on vient de dire
111	Olia	non mais on a fini
112	Ens.	ah d'accord - alors quelle est la différence entre le texte d'Appoline et le texte de - d'Oscar et Olia
113	E(s).	ben
114	Ens.	Jules -- non
115	Jules	le texte d'Oscar parfois il parle de lui
116	Ens.	d'accord - d'accord - et qu'est-ce que je vous avais demandé moi
117	él ?	ben de se mettre à la place de Monnier
118	Ens.	d'accord - d'accord - à aucun moment - en fait quand tu parles tu parles en fait comme dans un livre tu vois ce que je veux dire - ça fait une écriture documentaire tu vois là c'est Monnier qui raconte - c'est pour ça que je vous demandais de ne pas tout écrire - pour pas que vous restiez hein dans l'écriture euh du documentaire - d'accord - donc effectivement c'est le début de la guerre donc vous êtes arrivés avec eux aux tranchées - donc comment il pourrait les décrire Monnier ces tranchées
119	E(s).	ces tranchées euh
120	Ens.	vous le savez hein vous vous mettez à sa place vous le dites à l'oral - je ne vous demande pas si vous n'avez rien écrit c'est pas grave - vous pouvez le dire maintenant
121	Marie	les tranchées étaient très dures pénibles c'était dur et pénible il y avait pas d'hygiène c'était sale -- on avançait dans un cortège brinquebalant
122	Ens.	hum hum d'accord Marie -- brinquebalant
123	Marie	c'est tout plein de blessés graves et de sang
124	Oscar	les tranchées étaient très grandes pour les construire le travail était pénible -

		enfin le travail pour les construire était pénible - j'ai mis beaucoup de temps pour construire une tranchée
125	él ?	les euh tranchées étaient hautes euh mais pas larges enfin pas
126	Ens.	d'accord - hum - Raimbaud
127	Raimbaud	y construisaient les tranchées pour qu'elles aboutissent à ne pas se faire tuer
128	Ens.	hum - ah d'accord - alors là il lui explique à quoi servaient les tranchées - c'est ça
129	Raimbaud	oui
130	Ens.	d'accord -- Basile
131	Basile	euh on ne sortait que des tranchées pour faire du corps à corps
132	Ens.	du corps à corps c'est-à-dire
133	Basile	ben se battre
134	Ens.	se battre - d'accord - Fany
135	Fany	non c'est bon
136	Ens.	c'était pour lire
137	Fany	oui
138	Ens.	depuis le début - tu veux lire depuis le début
139	Fany	oui
140	Ens.	vas-y alors
141	Fany	non -- la première guerre mondiale a éclaté
142	Ens	plus fort - plus fort
143	Fany	la première guerre mondiale a éclaté en plein cœur de l'été 1914 - on a creusé des tranchées profondes de 2 mètres 50 et larges de 1 mètre parfois moins - dans les tranchées la vie y est - la vie y est insu- épouvantable - en 1916 la France connaît les batailles les plus sanglantes de notre histoire - on n'a pas fini
144	Ens.	d'accord - donc là les tranchées les batailles - ensuite qu'est-ce qu'il peut raconter d'autre -- Jeanne
145	Jeanne	moi je euh - que je te raconte j'ai fait la grande guerre - le 28 juin 1914 l'archiduc est assassiné - en été 1914 c'est la grande guerre - on avançait dans les tranchées hautes euh dans des tranchées qui étaient hautes mais pas larges - dedans c'est très désagréable il y a eu beaucoup de morts - je suis mort avec une balle entre les deux yeux
146	él ?	aïe
147	Jeanne	je suis sorti du monument aux morts avec d'autres soldats pour vérifier si on n'était pas morts pour rien
148	Ens.	d'accord - alors ça c'est pas mal hein - voyez elle s'est quand même détachée du document mais faut qu'elle raconte encore des choses - qu'est-ce qu'il faut rajouter encore -- Georges
149	Georges	on peut rajouter quel archiduc parce qu'elle le dit pas
150	Ens.	bon là - d'accord -- c'est bien
151	él ?	bon on faisait la guerre pas que sur la terre on pouvait la faire aussi dans la mer dans l'air etc
152	Ens.	comment ça se passait en fait pour les civils - on pourrait - on pourrait raconter ça aussi
153	él ?	euh
154	Ens.	Basile
155	Basile	pour les civils euh
156	Ens.	alors qui est-ce qui était civil à ce moment-là

157	E(s).	dans la guerre y a des civils et des soldats
158	Ens.	oui d'accord dans la guerre y a des civils mais pendant que lui il était à la guerre
159	él ?	mais oui
160	Ens.	il a peut-être des nouvelles de ce qui se passe même pour les civils
161	él ?	ben euh - les personnes qui faisaient pas la guerre elles étaient obligées de construire des armes pour euh les aider
162	Ens.	d'accord - alors là on avance - donc il lui dit - alors il lui dit qu'il a fait qu'il est parti en guerre - qu'il a construit des tranchées - ensuite - ça s'arrête là - qu'est-ce qui faut qu'il lui raconte encore -- Marie
163	Marie	moi j'avais quelque chose mais c'est avant - c'est en 1914
164	Ens.	alors qu'est-ce qui manque
165	Marie	en août 1914 dans toute la France XXXX
166	Ens.	mais après - là ça s'arrête pas là - il lui raconte qu'il est allé dans les tranchées et puis c'est tout - ça y est c'est fini
167	él ?	ben on avançait petit à petit
168	Ens.	d'accord - mais qu'est-ce qui est vraiment important et -- parce que quand même ils sont venus pour voir hein si leur guerre avait servi à quelque chose et pourquoi et pourquoi donc - on en avait parlé - pourquoi ils pensaient que ça allait être la der des der - donc comment à votre avis - qu'est-ce qu'il lui dit en plus là
169	él ?	ils pensaient que ça allait être la der des der parce que ça avait été sanglant
170	Ens.	ah donc il lui dit ça a été sanglant
171	él ?	tellement tellement
172	Ens.	d'accord
173	Basile	il lui dit que comme il y avait tellement de morts
174	Ens.	hum
175	Basile	euh ils pensent enfin les sa section pensait que c'était fini que ça avait servi de leçon
176	Ens.	d'accord -- et puis - qu'est-ce qu'il va lui dire alors à cet enfant - à quoi ça va servir qu'il lui raconte la guerre
177	Oscar	ben comme ça quand y sera grand y sera un grand historien et y pourra dire toute la vérité
178	Ens.	quand il sera grand y
179	Oscar	ben j'sais pas mais vous imaginez oh là la j'ai vu un soldat qu'est mort - euh
		[rires]
180	E(s).	il a dix ans c'est un enfant hein
181	Oscar	non mais c'est un soldat
182	Ens.	oui mais alors en plus de lui raconter les évènements - chut - en plus de lui raconter les évènements successifs de la guerre qu'est-ce qu'il va lui dire
183	Basile	ben que ça sert à rien - enfin que ça sert à - qu'il ne faut plus qu'il y ait de guerre
184	Ens.	hum hum
185	Basile	donc ça - donc ça lui dit un peu qu'il doit défendre la guerre pour pas que ça se reproduise
186	Ens.	il doit défendre la guerre
187	él ?	empêcher
188	Basile	il doit euh
189	Ens.	alors j'ai entendu le mot mais mais on laisse chercher Basile

190	Basile	euh
191	Ens.	Bastien
192	Bastien	décider de la paix
193	Ens.	oui non mais d'accord mais qui est-ce qui a dit tout à l'heure à la place de défendre il doit pas défendre la guerre il doit
194	él ?	empêcher
195	Ens.	empêcher hein - la combattre
196	Basile	donc euh empêcher la guerre pour que euh
197	Ens.	donc quand on sait justement ce qui s'est - quand on connaît euh - l'histoire et quand on sait comment se sont déroulés certains évènements ça sert à quoi de le savoir pour plus tard
198	él ?	pour l'avertir
199	Ens.	pour
200	él ?	pour l'avertir
201	Ens.	pour l'avertir et
202	él ?	ben surtout pour pas qu'il y ait de nouvelle guerre
203	Ens.	hum hum - oui pour qu'en fait hein il prenne conscience de l'horreur de la guerre et puis en espérant qu'il n'y ait plus de nouvelle guerre - bon là on l'avait vu c'est - ça a été raté - donc en fait il lui demande de quand même se souvenir à un moment de l'histoire qu'il lui raconte --- et puis dans le le titre du livre - le titre du livre qu'est-ce que c'est
204	él ?	<i>zappe la guerre</i>
205	Ens.	<i>zappe la guerre</i> - alors qu'est-ce que ça veut dire zapper
206	él ?	et ben changer
[l'enseignant écrit au tableau]		
207	Ens.	alors
208	él ?	oublier
209	Ens.	oublier - oui
210	él ?	casser
211	Ens.	casser
212	Oscar	zapper la guerre euh enfin c'est changer d'époque
213	Ens.	changer d'époque - alors vous allez - Oscar tu prends un dictionnaire Killian tu prends un dictionnaire Fany tu prends un dictionnaire et cherchez le mot zapper --- Oscar ils sont là sur la table - c'est bon
214	él ?	ça veut dire - zappe la guerre - c'est change la guerre
215	Ens.	change la guerre - alors on va voir on va voir dans quel - à votre avis - quel sens - chut chut - quel sens de zapper est utilisé - oui alors normalement - combien tu as de sens dans le dictionnaire
216	Oscar	euh un
217	Ens.	t'en as qu'un seul - bon je vous donnerai les autres
218	Fany	il y a zapping aussi
219	Ens.	non mais ça
220	Oscar	euh passer rapidement d'une chaîne de télévision à l'autre
221	Ens.	d'accord - c'est tout ce que tu as comme définition
222	Oscar	il y a zapping aussi
223	Fany	alors Alex zappe dès qu'il y a dès qu'il y a de la publicité
224	Ens.	oui vous avez la définition donc de zapper changer de chaîne - donc à votre avis est-ce que c'est cette définition qui est utilisée dans le livre
225	E(s).	<u>non</u>

226	Ens.	alors qu'est-ce qu'on qu'est-ce qu'y pourrait y avoir d'autre
227	él ?	si - oui
228	Ens.	alors il y a deux autres significations de zapper - Marie
229	Marie	ben si enfin aller changer de chaîne euh
230	Ens.	quand on dit par exemple comme disait Jules quand on dit par exemple ah la la j'ai zappé quelqu'un
231	Marie	oublié
[rires]		
232	Ens.	hein j'ai zappé - quand on dit j'avais rendez-vous avec euh avec Ivan ou je l'ai zappé
233	él ?	j'ai oublié
234	Ens.	hum donc y a zapper changer de chaîne zapper oublier et il y en a un autre - un troisième sens
235	él ?	arrêter
236	él ?	et oui arrêter euh
237	Ens.	c'est-à-dire - fais moi une phrase
238	él ?	ben euh arrête ben euh j'sais pas
239	Basile	zappe la guerre ça veut dire - c'est change la guerre avec la guerre
240	Ens.	alors dans le livre alors dans le livre - exactement dans la situation du livre
241	Basile	change la guerre
242	Ens.	c'est quelle signification
243	él ?	zappe zapper
244	él ?	on est passé on est passé à une autre à une autre guerre
245	Ens.	on est passé à une autre guerre - y a quelque -- regardez dans le livre relisez le passage et vous me donnez la signification de zappe la guerre dans le livre
246	Oscar	oui madame je sais
247	Ens.	d'abord tu lèves le doigt et après tu parles Oscar - alors par rapport au livre
248	Oscar	et ben quand il zappe la guerre c'est euh ça veut dire faire des émissions faire des émissions avec la guerre quoi
249	Ens.	hum hum
250	Oscar	enfin après dans la vraie vie il aura -- fera plutôt des émissions de paix quoi - dans la vraie vie bien sûr
251	Ens.	alors qui n'est pas d'accord ou qui est d'accord et veut compléter
252	Killian	il aime pas trop la guerre et ben zappe la guerre parce qu'il y a la guerre et il aime pas la guerre
253	él ?	zappe la guerre zappe ces horreurs quoi - ça sert à rien de regarder ça
254	Ens.	hum hum
255	Basile	peut-être que ça veut dire peut-être qu'il a fait la guerre il est ressorti vivant donc euh - comme ça l'a marqué parce que ça l'a choqué euh il veut dire je ne veux plus voir ça enfin
256	Ens.	donc là dans la situation du livre hein il demande de changer de chaîne -- est-ce que - est-ce que euh - est-ce que finalement c'est en accord avec la fin du livre
257	E(s).	<u>non - oui</u>
258	Ens.	oui ou non
259	él ?	oui
260	Ens.	hum oui pourquoi
261	él ?	ben parce que maintenant il va changer de chaîne
262	Ens.	à la fin du livre qu'est-ce qu'on - qu'est-ce qu'on demande plutôt

263	él ?	et ben d'arrêter toutes ces guerres
264	Ens.	alors à la fin du livre il y a l'instituteur qui raconte à l'enfant - la guerre - est-ce que vous trouvez que c'est en accord avec le titre qui dit zappe la guerre - zapper la guerre
265	E(s).	<u>non</u>
266	Ens.	pourquoi
267	él ?	et ben pour qui sauve le petit
268	él ?	non pour qui sache
269	Ens.	donc est-ce qu'on lui demande de zapper au sens de passer à autre chose ou d'oublier ou est-ce que c'est ça qu'on lui demande - on lui demande quoi au garçon
270	él ?	ben de ne pas oublier ce qu'on lui a expliqué - enfin
271	Ens.	oui mais pourquoi on lui explique
272	él ?	pour ne pas reproduire la guerre
273	Ens.	oui - c'est le --- sou-
274	él ?	souvenir
275	Ens.	souvenir - très bien - et donc finalement l'instituteur fait en sorte justement de transmettre ce qu'il sait pour que ce ne soit pas oublié et en espérant justement pouvoir faire en sorte que les guerres s'arrêtent hein - et donc là depuis peu - depuis une quinzaine d'années dans certains pays y a ce qu'on appelle le devoir de mémoire - à votre avis qu'est-ce que c'est - qu'est-ce que ça peut être le devoir de mémoire
276	él ?	ben on s'appelle de tout ce qui s'est passé dans le pays - toutes les guerres ben tous les - les moments historiques
277	Ens.	mais à quoi ça peut servir de se rappeler ces moments parce que finalement finalement c'est passé on va pas euh - on va vivre mieux et penser au futur hein - pourquoi pourquoi on s'en on s'en rappellerait
278	él ?	mais ça se dira de générations en générations par exemple tu dis à ton fils euh y a eu la guerre à mon - dans ma génération après ça s'est passé comme ça pour que chaque génération sache qu'y a eu une guerre en 1940 - euh en 1914
279	Ens.	14 oui - Manon
280	Manon	et aussi parce que y a des gens qui se sacrifient pour défendre leur pays pour que après les gens qui qui naissent et qui vit après eux y soient en paix
281	Ens.	hum hum
282	Manon	qui y ait plus la guerre dans leur pays
283	Ens.	hum hum
284	Basile	euh c'est que c'est euh
285	Ens.	attends deux secondes - Cali et Fany là - je n'ai pas l'impression que vous suiviez
286	Basile	c'est que aussi ça a fait tellement de morts que ça choque - euh
287	Ens.	hum hum
288	Basile	donc euh y faut pas l'oublier parce que les gens qui sont morts pour ça - euh
289	Ens.	et oui finalement nous si on vit dans un monde en paix
290	Manon	c'est grâce à ceux qui ont fait la guerre pour défendre la paix
291	Ens.	et oui - donc ça va nous servir à quoi de connaître notre passé - donc tout ce que vous avez dit je suis d'accord mais
292	él ?	être en paix
293	él ?	être trempés

294	Ens.	être - en - paix
295	E(s).	<u>ah</u>
[rires]		
296	él ?	ah être en paix
297	Ens.	oui
298	él ?	ben que s'ils avaient si jamais ils avaient pas fait la guerre peut-être que nous on aurait pu la faire à leur place
299	él ?	la faire
300	él ?	oui la faire
301	Ens.	d'accord - ça nous sert à quoi de le savoir comment ça s'est passé avant
302	él ?	ben par exemple parce que on aurait - que l'Alsace et la Lorraine ça serait allemand euh
[la séance interrompue pour le repas reprend]		
303	Ens.	on reprend notre discussion qu'on a du arrêter car c'était l'heure de la cantine -- alors a quoi ça sert de savoir ce qu'y s'est passé
304	él ?	XXX
305	Ens.	donc on a
306	Bastien	ben on aura su comment il fallait faire pour gagner - pour
307	Ens.	pour gagner
308	Bastien	pour défendre
309	Ens.	d'accord - on a tiré des leçons hein on tire des leçons du passé - et une fois qu'on a tiré ces leçons on essaye de ne pas commettre - voilà - de ne pas les reproduire hein - y a une phrase qui dit que les personnes qui ne tirent pas de leçons de l'histoire sont conduites à les voir se répéter - qui ne tire pas de leçon de l'histoire est conduit à la voir se répéter - ça veut dire que quand on ne tire pas de leçon d'un évènement on est - on est conduit forcément à le répéter hein -- on n'a pas on ne s'est pas servi des informations qu'on pouvait avoir donc on va refaire les mêmes erreurs - ok - oui
310	él ?	ce serait plus simple de pas faire la guerre du tout
311	Ens.	ça c'est sûr
312	él ?	ben oui mais c'est pour avoir de la richesse - y voulaient avoir de la richesse y voulaient venir exploiter les différents pays pour gagner des terres et pour avoir plus de richesses pour pouvoir encore plus nourrir leur pays et euh avoir encore plus de terres parce qu'au fur et à mesure en plus avec la guerre en plus leur pays va s'agrandir
313	Ens.	hum hum
314	él ?	en plus y gagnent de l'argent
315	Basile	et euh c'est aussi euh enfin ça a marqué notre pays puisqu'on a gagné la guerre euh enfin ça ça a eu un côté positif aussi puisque enfin euh- pas les morts- mais euh ça ça marque enfin ça a marqué aussi les autres pays aussi un peu
316	Ens.	oui - la preuve c'est que les allemands ensuite est-ce qu'y sont contents de ce qui leur arrive
317	E(s).	<u>non</u>
318	Ens.	non - qu'est-ce qui va se passer ensuite
319	él ?	une seconde guerre
320	Ens.	voilà
321	Basile	et euh aussi c'est comme les motivations - c'était pour euh soit politique et euh économique ou humanitaire

322	Ens.	hum hum
323	Killian	et euh les allemands maintenant ils ont pas le droit d'avoir trop d'armes
324	Emma	si quand-même maintenant ils ont le droit de
325	Ens.	non non non maintenant c'est différent il y a l'Europe il y a plein de choses différentes les relations ne sont plus les mêmes - alors euh votre avis sur le livre - qui a aimé qui n'a pas aimé - pourquoi -- Laure le dictionnaire posé sur la table - y t'a rien fait - Emma
326	Emma	je n'ai pas aimé parce que je n'aime pas la guerre
[rires]		
327	Ens.	tu n'as pas aimé parce que tu n'aimes pas la guerre
328	Basile	ben oui mais si t'aimes pas la guerre après tu peux pas savoir enfin - tu peux pas savoir c'que c'est
329	Emma	ben mais j'aime pas
330	Ens.	tu n'aimes pas le thème du livre c'est ce que tu veux dire
331	Emma	voilà oui c'est ça
332	Ens.	d'accord - Marie
333	Marie	moi j'ai bien aimé parce que c'est - ça c'est une histoire euh c'est pas c'est pas aussi aussi triste que la guerre mais ça parle de la guerre - c'est bien
334	Ens.	d'accord - Basile
335	Basile	c'est euh moi j'ai bien aimé mais j'ai pas trop aimé en revanche
336	Ens.	d'accord qu'est-ce que tu as aimé et qu'est-ce que tu n'as pas trop aimé
337	Basile	ben j'ai bien aimé enfin parce que ça décrit la guerre ça ça nous montre comment c'était un peu et euh j'ai pas trop aimé parce que euh euh parce que c'est pas enfin c'est pas très bien raconté
338	Ens.	ah tu trouves que c'est pas très bien raconté
339	Basile	y a pas de fin
340	él ?	c'est comme un documentaire
341	Ens.	tu trouves qu'il n'y a pas de fin
342	Basile	non y a pas de fin
343	Ens.	ah d'accord - oui alors tu restes sur euh - d'accord mais tu peux l'imaginer la fin
344	él ?	ah non
345	Basile	mais oui mais
346	Ens.	d'accord donc toi t'aimes bien quand on sait tout - le début la fin on sait tout
347	Basile	ben comme ça euh enfin on sait la fin au moins on sait ce qui va se passer après
348	Ens.	surtout qu'en plus après tu vas te poser plein de questions
[rires]		
349	Basile	ben oui
350	Ens.	et oui
351	Basile	mais non mais quand on aime le livre enfin quand quand le début est bien ben on a envie de connaître la fin
352	Ens.	hum - mais est-ce que dans le vrai livre à la fin on te donne un élément précis est-ce que parfois justement euh - ça reste pas un peu vague
353	él ?	faut une suite
354	él ?	pas toujours
355	él ?	pas toujours hein
356	Basile	ben oui mais par exemple la fin c'est bien
357	Ens.	oui toi ça ne te plaît pas parce que la la fin c'est pas assez net - alors

		Appoline
358	Appoline	euh j'ai bien aimé ce livre parce que euh c'est la bonne manière de nous dire enfin que ça a été vrai
359	él ?	c'est sûr
[rires]		
360	Appoline	mais c'est pas assez long
361	Ens.	Oscar tiens-toi correctement - donc pour toi il n'était pas assez long - tu aurais aimé qu'il soit plus long avec plus de d'informations plus détaillées - d'accord
362	él ?	moi j'ai aimé parce que ça parle de la guerre et que cette fois ils mettaient ce qui se passait dans euh dans la guerre
363	Ens.	d'accord - euh Margot
364	Margot	moi j'ai bien aimé parce que c'est pas le ça change d'autres livres mais j'ai pas j'ai pas trop aimé la fin parce que quand y nous raconte quand y nous racontait l'histoire de la guerre enfin ça s'arrête là
365	Ens.	d'accord - oui c'est un peu comme Basile donc
366	Margot	ouais un peu
367	Ens.	hum - Bastien
368	Bastien	moi j'ai bien aimé le livre mais j'ai trouvé qu'il était un peu court
369	Ens.	comme Appoline t'as trouvé qu'il était un peu court
370	Bastien	oui
371	Ens.	Dan
372	Dan	ben euh moi je l'ai trouvé que c'était un peu bizarre - y a y a pas de sang euh - je préfère quand dans les livres y a plus de suspens quand y sont plus longs - c'est quand c'est énigmatique enfin je préfère - enfin j'aime bien le thème de la guerre parce que j'ai lu que ça - j'aime bien le thème de la guerre ça me dérange pas mais c'est pas assez énigmatique -- c'est -- c'était bizarre j'trouve
373	Ens.	d'accord
374	Oscar	moi moi en fait j'suis j'suis un peu déçu
[rires]		
375	Oscar	moi ça me fait ni chaud ni froid quoi
376	Ens.	on ne te demande pas si ça te fait ni chaud ni froid on te demande si tu as aimé ou pas
377	Oscar	ben oui ben je vous le dis
378	Ens.	pourquoi
379	Oscar	ben j'aime bien la guerre enfin non non pas vraiment
380	Ens.	t'aimes bien le thème - avoir de l'information sur le thème historique de la guerre
381	Oscar	mais j'ai trouvé bizarre parce que comment ça se fait que le grand père y dit en fait vas-y va dehors il s'fait tard quoi
382	Ens.	tu as mal lu une partie du livre alors
383	él ?	et oui
384	Ens.	comment ça se fait comment pourquoi le petit garçon y va dehors
385	E(s).	<u>le soldat il est mort</u>
386	Ens.	et oui parce qu'il est mort
387	Oscar	pourquoi parce que le grand-père y vas l'autoriser à aller dehors à cette heure euh
388	él ?	parce qui sort en cachette parce qu'y a des filles

[rires et nombreux commentaires des élèves entre eux]		
389	Ens.	Basile
390	Basile	et euh aussi enfin c'était bien parce que enfin ça décrivait ce qui se passait en vrai - ce qui se passait en vrai euh
391	Ens.	alors ce qui se passait en vrai c'était où dans le livre
392	Basile	ben c'était
[Basile montre la partie documentaire sur la page de gauche de son livre]		
393	Ens.	voilà - dans les petites images documentaires les petits textes documentaires et puis à côté on avait
394	él ?	l'histoire
395	Ens.	voilà c'était c'était traité de quelle manière finalement la guerre là - bon dans le documentaire y a l'information historique d'accord mais l'histoire là des soldats c'était traité finalement de quelle manière la guerre - c'était triste
396	él ?	non c'était euh
397	él ?	ben j'sais pas
398	él ?	la guerre c'est la guerre hein
390	Ens.	oui mais c'est le fait qu'il y ait des soldats qui
400	Elodie	ah c'était c'était le XX
401	Ens.	non
[rires]		
402	E(s).	<u>non y sont morts</u>
403	Killian	y en a y en avait à qui y manquait la moitié de la tête et
404	él ?	ouais y manquait des parties du corps
405	él ?	des bras des jambes
406	Killian	ouais je sais pas c'est gore
407	Ens.	ah tu as trouvé que c'était gore - pour ceux qui connaissent pas c'est quoi gore
408	Killian	ben c'est c'est un film d'horreur
409	Ens.	c'est un film d'horreur
410	Killian	genre gore gore c'est horreur horreur
411	él ?	non mais déjà c'était bien parce qu'y y expliquaient bien mais sans que ce soit trop affreux à voir les images en plus
412	Ens.	et oui hum hum
413	él ?	quoi que
414	Ens.	mais bon finalement c'est un peu drôle quand même c'est raconté de manière un peu un peu comique
415	Basile	j'ai pas trouvé ça drôle
416	Ens.	ah vous n'avez pas trouvé ça drôle
417	E(s).	<u>non mais</u>
418	Ens.	chut - ouh là là c'est drôle - ben la manière dont sont illustrés les soldats tout ça vous avez pas trouvé ça drôle - non
419	Elodie	la guerre c'est pas vraiment drôle
420	Ens.	est-ce qu'on est obligé - alors - ah ben tiens bonne question Elodie - la guerre ce n'est pas vraiment drôle
421	Elodie	ben non
422	Ens.	alors est-ce que parce que tu parles de la guerre est-ce que justement on peut pas l'expliquer tout en restant sérieux dans ce qu'on dit mais sinon pour la faire comprendre à des enfants par exemple de votre âge ou même plus petits

423	él ?	c'est rigolo
424	Ens.	voilà voilà c'est rigolo - oui c'est traité de manière abordable
425	Elodie	quand y voient les autres dans la maison d'accord mais j'veux dire on a compris quoi
426	Ens.	c'est ce que je te dis oui le thème du livre n'est pas drôle mais l'auteur le traite finalement
427	Basile	oui mais voir des gens avec une tête à moitié coupée enfin des bras des jambes
428	Ens.	est-ce que est-ce qu'on est dans la réalité là
429	E(s).	<u>non</u>
430	Ens.	mais non voilà c'est de la fiction donc euh
431	él ?	moi j'ai dit de faire un livre euh exprès pour pas que enfin pour les enfants donc pas comme ça s'est vraiment passé
432	Ens.	voilà de mêler fiction et réalité justement pour que ce soit un peu amusant quand-même - c'est vrai que c'est - tu peux arrêter de parler en même temps que moi merci - parce que c'est vrai que c'est un thème finalement euh dur hein ce n'est pas une jolie époque et finalement on arrive quand-même à la traiter et à la faire lire par des enfants en classe tout en faisant en sorte que ce soit quand-même rigolo et que ce soit facile à lire - d'accord
433	él ?	c'est pas triste
434	Ens.	non voilà c'est pas triste
435	él ?	non c'est pas triste
436	Ens.	ok - alors euh vous me faites remonter toutes les feuilles qu'on a qu'on a fait sur <i>Zappe la guerre</i>

ANNEXE 8: Verb.C2

Séance sur *Zappe la guerre* (enseignant C) :

1	Ens.	euh bon on va voir un peu ce qu'on en pense et ce qu'on en dit on va en discuter
2	él ?	Zappe la guerre
3	Ens.	ça va peut-être vous rappeler des passages on verra bien - je vais pas vous décrire la couverture on verra après - <i>zappe la guerre</i> - je voudrais juste que vous parliez du titre
4	él ?	zappe
5	Ens.	alors vous voyez le titre - ça fait penser à quoi - si ça vous inspire après avoir vu la couverture vous penserez peut-être à d'autres choses mais rien que le titre peut-être pensez-vous à des trucs donc euh - oui Nabil
6	Nabil	euh moi ça m'fait penser euh à la guerre
7	Ens.	oui
8	Nabil	euh à la guerre euh ça raconte la guerre je crois
9	Ens.	d'accord donc tu vois la guerre - autre chose - Nawfel
10	Nawfel	moi par contre je dis changer de chaîne peut-être sur une chaîne y a la guerre et quand on dit zappe la guerre ça veut dire changer de chaîne
11	Ens.	d'accord - donc zappe tu le vois dans le sens de la télévision changer de chaîne
12	Nawfel	oui
13	Ens.	d'accord changer de chaîne - Nour
14	Nour	moi je le vois dans le sens j'ai oublié la guerre par exemple
15	Ens.	d'accord tu le vois dans le sens j'ai zappé j'ai oublié
16	Nour	oui
17	Ens.	d'accord - Wassim
18	Wassim	moi c'est presque pareil que Nour c'est avant euh que ça me fait penser que euh quand par exemple à un proche d'un soldat et euh son proche il lui dit zappe la guerre genre oublie la guerre et sinon tu vas - euh tu pourras mourir et tout
19	Ens.	d'accord - euh zappe pour vous c'est plutôt ancien plutôt récent plutôt moderne plutôt
20	él ?	c'est un mot un mot normal ben là euh zappe ça veut dire oublie
21	Ens.	oui d'accord on a bien compris ce que ça veut dire mais est-ce que c'est un mot plutôt ancien plutôt récent
22	él ?	c'est un mot moderne et plutôt familier
23	Ens.	plutôt familier et plutôt moderne d'accord ben on va voir si avec le titre avec la couverture pour commencer si on peut penser à des choses différentes
[l'enseignant projette la couverture du livre au tableau]		
24	Ens.	alors là je vous ai mis la couverture
25	E(s).	<u>ah y a des barbus des barbus</u>
26	Ens.	est-ce qu'il y a des confirmations est-ce qu'il y a des changements est-ce qu'il y a des choses qui vous rappellent autre chose sur la couverture - on pourra déjà imaginer un peu le contenu de ce qui va se passer à l'intérieur de votre livre - Myriam
27	Myriam	on dirait qu'il a la même tenue comme c'qu'on avait vu en histoire
28	Ens.	la tenue de quoi

29	Myriam	de soldat
30	Ens.	oui de quel soldat
31	Myriam	euh
32	Ens.	tous les soldats sont habillés comme ça quelque soient les époques
33	Myriam	non c'est euh leur tenue qui leur tient euh quand y fait froid leur tenue qui leur tient euh contre le froid
34	Ens.	d'accord mais ce que je veux dire par là c'est que tu me dis ça rappelle quand on en a parlé en histoire - on en a parlé à quel moment en histoire - on a parlé de quoi en histoire - ça te rappelle je ne sais pas moi le moyen-âge ça te rappelle euh quelle époque
35	Myriam	ben
36	Ens.	Sam
37	Sam	la première guerre mondiale
38	Ens.	la première guerre mondiale - d'accord est-ce qu'il y a d'autres indices dans la couverture qui pourraient vous rappeler la première guerre mondiale à part la tenue du soldat - Smaïn
39	Smaïn	en bas à droite y a une photo ancienne
40	Ens.	d'accord une photo ancienne en bas à droite
[l'enseignant montre le bas de la couverture de l'album projetée au tableau]		
41	Ens.	ici
42	E(s).	<u>oui</u>
43	Ens.	autre chose - qui pourrait rappeler la première guerre mondiale - Yana
44	Yana	la date
45	Ens.	où ça
46	Yana	1914
47	Ens.	d'accord <i>1914 1918 la première des guerres mondiales</i> qui sera un peu comme un sous-titre
[l'enseignant se penche à nouveau vers le tableau pour montrer ce sous-titre sur la couverture du livre]		
48	Ens.	alors le soldat maintenant -- vous m'avez dit qu'il avait une tenue qui vous faisait penser à un soldat de la première guerre mondiale - est-ce que vous pourriez me donner des éléments qui pourraient faire penser à la première guerre mondiale - là on pourrait rentrer dans des détails mais des éléments qui pourraient faire penser que c'est bien un soldat de la première guerre mondiale
49	Myriam	les bandes mol - molletières
50	Ens.	les - pardon
51	Myriam	les bandes molletières
52	Ens.	les bandes molletières tu peux nous rappeler ce que c'est
53	Myriam	ben euh c'est euh pour - aux mollets pour se protéger
54	Ens.	d'accord pour se protéger de de quoi - de quoi euh
55	Myriam	du froid
56	Ens.	du froid pourquoi pas - Mounir tu veux dire
57	Mounir	euh la gourde euh devant
58	Ens.	d'accord la gourde tu la vois où - ah oui d'accord - autre chose
59	Wassim	moi ce qui me fait penser que c'est un soldat de la première guerre mondiale

		c'est que sur le - il a un casque X et la dernière fois vous avez dit que avant y z'avaient des casques plus hauts et que euh dans la première guerre mondiale y z'avaient des petits casques
60	Ens.	d'accord donc c'est le casque qui te fait penser à la première guerre mondiale entre autres - d'accord - encore un ou deux éléments et on tourne
61	él ?	ben le fusil donc euh
62	Ens.	oui qu'est-ce qu'il a de particulier le fusil
63	él ?	ben il a une baïonnette au bout
64	Ens.	avec la baïonnette d'accord - qu'est-ce que vous en pensez de son attitude au soldat - est-ce qu'il a pas une attitude bizarre ce soldat
65	él ?	ben euh on dirait qu'il est content j'sais pas
[rires et commentaires de la classe à haute voix]		
66	Ens.	tu crois - donc il a l'air content -- on dirait qu'il est
67	él ?	somnambule
68	Ens.	somnambule - d'accord un somnambule pourquoi pas c'est vrai qu'il a les bras un peu en avant et tout pourquoi pas - Myriam
69	Myriam	on dirait qu'il est normal
70	Ens.	qu'il est normal - ah bon pourquoi pas on verra dans le livre - Wassim
71	Wassim	il a mal
72	Ens.	il a mal
73	Wassim	ben oui
74	Ens.	où c'est qu'il a mal
75	Wassim	à la tête
76	Ens.	à la tête d'accord - qu'est-ce qui te fait penser qu'il a mal à la tête
77	Wassim	euh à gauche y a ya comme un euh comme si comme si y avait un trou
78	Ens.	il a plus que mal à la tête sûrement s'il y a un trou d'accord -- oui Chahinez
79	Chahinez	on dirait un zombie
80	Ens.	on dirait un zombie - ah c'est vrai pourquoi pas un zombie - ce serait quoi un zombie
81	Chahinez	j'dirais qu'il est mort euh qu'il va mourir
82	Ens.	tu dirais qu'il est mort mais il a une tête un peu bizarre pour un mort
83	Chahinez	oui mais
84	Ens.	il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé
85	Chahinez	oui
86	Ens.	d'accord qu'est-ce qui te fait penser qu'il est blessé
87	Chahinez	le sang
88	Ens.	d'accord il y a beaucoup de sang - où est-ce que tu vois du sang
89	Chahinez	sur son écharpe
90	Ens.	sur l'écharpe - autre part
91	Chahinez	sur la tête
92	Ens.	sur le visage sur le casque
93	Chahinez	ouais et sur la joue
94	Ens.	et donc il va bientôt mourir ça expliquerait le mal de tête de Wassim
[rires]		
95	Ens.	d'accord il marche comme un zombie donc on va retenir un peu tout ça et on

		va voir à l'intérieur si ça se confirme - dernière chose oui Mounir
96	Mounir	c'est il est sale
97	Ens.	comment
98	Mounir	il est sale
99	Ens.	il est sale - qu'est-ce qui vous fait penser qu'il est sale
100	Mounir	ben euh dans son manteau ben c'est sale
101	Ens.	qu'est-ce qui vous fait penser qu'il serait sale son manteau
102	Mounir	ben parce qu'il est resté quatre ans dans cette guerre
103	Ens.	d'accord parce qu'il a été dans cette guerre pendant quatre ans - alors on va voir ça - alors c'est la première image après on verra le premier texte
[l'enseignant projette la page 6 de l'album : uniquement l'illustration]		
104	Ens.	première image à quoi ça vous fait penser
105	E(s).	ah - oh la main ah
106	Ens.	regardez bien l'image - à quoi ça peut vous faire penser - Saïfi
107	Saïfi	à la statue euh
108	Ens.	à la statue - quoi
109	él ?	à la statue de la liberté
110	Saïfi	non à une statue qui est devant une église
111	Ens.	devant une église pourquoi y aurait une statue à quoi elle servirait cette statue
112	Saïfi	pour leur rendre hommage
113	Ens.	d'accord pour leur rendre hommage - est-ce que quelqu'un se rappelle de comment on appelle ces statues entre guillemets qui servent à rendre hommage
114	él ?	les barbus ont une statue
115	él ?	non
[rires]		
116	E(s).	elle est folle elle elle est folle
117	Ens.	non ça c'est autre chose -- comment on appellerait la statue en quelque sorte enfin pas vraiment une statue - qui sert à rendre hommage aux soldats qui sont morts - on avait vu hein je crois dans le cahier d'histoire
118	él ?	oui
119	Ens.	il me semble qu'on en a parlé non - est-ce que quelqu'un a le mot - non bon on verra s'il revient
120	él ?	ah si la statue de commémoration
121	Ens.	non bon on verra plus tard si on le retrouve - alors ce serait une statue mais elle est quand même bizarre cette statue
122	él ?	oui
123	Ens.	ça fait penser à ça mais qu'est-ce qu'elle a de particulier cette statue
124	él ?	ben en fait y a une main qui dépasse
[rires]		
125	Ens.	d'accord et puis quoi d'autre - Wassim
126	Wassim	et ben y z'ont y a plein de soldats qui euh qui qui sont blessés qui z'ont très mal et qui y en a qui z'ont qui restent qui restent là de sur la statue
127	Ens.	d'accord des soldats qui sont blessés sur la statue - ouais Nour
128	Nour	moi j'dis que euh c'est euh bon c'est des statues en fait on sait pas si c'est des

		statues c'est des soldats ou bien des statues
129	Ens.	d'accord tu sais pas si ce sont des soldats des vrais humains ou si ce sont des soldats en statues
130	Nour	ouais
131	Ens.	d'accord on va voir là dans le texte ça va vous aider - je voudrais à part la statue autour de la statue - qu'est-ce que vous voyez
132	él ?	un peu tout
133	Nawfel	là c'est des fantômes
134	Ens.	qu'est-ce qui te fait penser que ce sont des fantômes
135	Nawfel	là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge
136	Ens.	d'accord donc par exemple donc ici
[l'enseignant se tourne vers la page 6 du livre projetée sur le tableau]		
137	Nawfel	oui
138	Ens.	ici
139	él ?	et en haut
140	Ens.	qu'est-ce qu'ils ont de particulier ces soldats dans la statue - pour revenir à l'idée - ça vous rappellera un peu l'idée de tout à l'heure
141	él ?	ah
142	él ?	on dirait qu'en fait ils étaient tous euh dans la statue et puis en fait y z'étaient tous morts donc en fait ils les ont tous mis dans la statue et en fait euh je suis d'accord avec Nawfel que je dis que c'est des fantômes et que comme y sortent de la statue et ben en fait y vont venir en ville
143	Ens.	d'accord - je pense que l'idée n'est pas mal hein on va essayer de voir la suite mais vu la suite de l'histoire l'idée est pas mal je voudrais juste que vous me donniez un mot sur ce qu'il y a autour de la statue là qu'est-ce qu'on pourrait dire sur cette partie de l'image
[l'enseignant montre l'environnement du monument aux morts sur l'image projetée au tableau]		
144	Ens.	Wassim
145	Wassim	y a des voitures
146	Ens.	ouais mais y a pas quelque chose qu'est un peu choquant par rapport à cette partie là de l'image cette partie là de l'image
147	E(s).	oui - oui
148	Ens.	oui
149	Wassim	ben en fait les voitures c'est c'est récent c'est moderne et les soldats c'est ancien c'est
150	Ens.	en tous cas ceux-là ont l'air plutôt anciens - puisqu'on a dit 1914-1918 pour la guerre donc on a des soldats de 1914-1918 qui ont l'air quand-même mal en point - certains ont dit ceux qui sortent de la statue comme des fantômes et autour on a un paysage plutôt moderne avec des voitures plutôt récentes je ne pense pas qu'en 1914 et en 1918 il y avait des voitures de ce style là - d'accord donc ça confirmerait un peu l'histoire des soldats un peu fantômes qui arriveraient à notre époque - alors qu'est-ce que nous dit le livre que nous dit le texte -- <i>on ne le regardait presque jamais sur la Place de Rézé</i> - c'est le village - <i>le monument aux morts était sans vie - ce soir-là on ne le voyait carrément plus lorsque dans le brouillard ils sont un à un apparus se détachant lentement de sa masse de pierre - ni gens ni fantômes justes</i>

		<i>apparences en manteau bleu horizon dans leur pantalon rouge sang d'août 1914 - à l'heure où toute la ville essaie de ne penser qu'à bien dormir des dizaines de soldats quittaient leur monument pour un effrayant carnaval militaire</i>
151	Adel	c'est un monument aux morts
152	Ens.	euh oui
153	Adel	c'est un monument aux morts
154	Ens.	d'accord - la statue dont on parlait tout à l'heure est un monument aux morts qui sert comme ont dit certains à rendre hommage aux soldats décédés - ça confirme un peu ce qu'on a pu dire - qu'est-ce que vous pensez de la tenue qui est décrite
155	él ?	ben grâce à la description c'est que c'est des soldats
156	Ens.	ouais - qu'est-ce qu'ils ont comme tenue là
157	él ?	et ben ils ont un <i>manteau bleu horizon</i> et un <i>pantalon rouge sang</i>
158	Ens.	oui
159	él ?	au mois d'août
160	Ens.	d'accord autre chose à dire sur la tenue
161	él ?	ça ce voit qui se sont bagarrés et qui sont morts après parce que rouges de sang c'est leur sang donc ils se sont bagarrés
162	Ens.	alors rouge de sang c'est peut-être un peu leur sang mais en même temps je ne sais pas si vous vous souvenez mais quand on en avait parlé en histoire
163	él ?	oui c'était les allemands y z'avaient
164	Ens	y z'avaient quoi
165	él ?	y euh
166	él ?	y z'avaient tout rouge y z'avaient des pantalons rouges des chapeaux euh
167	Ens.	ils avaient une tenue un peu d'été quand ils étaient partis à la guerre on nous dit en août 1914 ce n'était pas vraiment une tenue pour vraiment se camoufler mais ils pensaient pas qu'ils allaient rester aussi longtemps que ça -- d'accord est-ce que quelqu'un a autre chose à nous dire sur cette page - est-ce qu'il y a quelque chose d'autre à remarquer avant que je tourne la page
168	Saïd	ah oui oui
169	Ens.	je ne vois pas trop Saïd
170	Saïd	on dirait une page d'un livre
171	Ens.	oui ça tombe bien c'en est un mais y a autre chose que je voudrais faire remarquer - oui Sarah
172	Sarah	euh euh en dessous aussi y a une autre photo
173	Ens.	oui
174	Sarah	on voit on voit des cimetières je crois
175	Ens.	des cimetières non c'est pas des cimetières mais de votre place vous voyez pas il y a écrit <i>au début du 20^{ème} siècle</i> euh enfin je ne peux pas lire moi non plus je fais arrêt sur image <i>au début du 20^{ème} siècle les grands pays industriels menacent la paix la course aux armements crée des situations dangereuses - l'Europe ressemble à un baril de poudre prêt à exploser à tout instant</i> - en fait ce sont des entrepôts où il y a des missiles des bombes qui sont stockés hein - est-ce qu'il y a quelque chose de particulier sur cette image entre cette partie là de la page et cette partie là de la page

[l'enseignant montre l'image du bas de la page 7 : le texte légendant la photographie et le texte de l'album]		
176	Ens.	oui Myriam
177	Myriam	on dirait aussi que la page elle est ancienne euh qu'elle est euh un peu
178	Ens.	on peut dire que c'est la page qui est comme ça du livre mais entre cette partie là qui est écrite et cette partie là
[l'enseignant montre à nouveau les éléments composant la page 7]		
179	Ens.	est-ce qu'il y a pas quelque chose de particulier à dire sur ces deux parties du du livre - oui Nawfel
180	Nawfel	moi euh normalement quand on a vu la couverture c'était dessiné et là c'est une photo prise
181	Ens.	d'accord une photo prise donc une vraie image - oui
182	él ?	et le caractère de la euh on voit bien que par contre c'est pas la même écriture
183	Ens.	d'accord c'est pas la même écriture donc ce serait deux trucs différents si c'est pas la même si c'est pas la même écriture - pourquoi y a ça en fait - quel rapport ça a avec ça
[l'enseignant montre les typographies différentes]		
184	él ?	ben c'est leur époque
185	Ens.	l'époque - de la guerre
186	él ?	oui
187	Ens.	bon on va voir on va avancer un peu peut-être que ça vous inspirera un peu -- je continue l'histoire des soldats qui sortent du monument aux morts
[l'enseignant projette la page 8 de l'album au tableau]		
188	Ens.	<i>de l'un était partie la moitié du visage à l'autre manquait une main ou un œil ses jambes presque emportées</i>
[quelques rires]		
189	Ens.	<i>et toute cette boue séchée en plaques et toute cette poussière autour des molletières des pieds nus rétrécis par la terreur orphelins de leurs godillots et tous ces fusils certains tordus d'autres fondus dans des mains qui s'agrippaient encore - il y avait là 288 soldats debout comme ils étaient morts regroupés en rangs brouillons ils s'étaient mis en rang sur l'ordre d'un officier aux gants blancs le lieutenant Marc de Monty de Rézé - mission spéciale de grande vérification avait-il annoncé - alors qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ces soldats - oui</i>
190	Myriam	et ben ça prouve bien que ce sont des fantômes euh et qu'ils sortent de la tombe et ben ils sont sortis pour euh ben pour euh je crois euh pour les habitants
191	Ens.	ah pourquoi ils sont sortis on ne sait pas encore c'est une possibilité - on va voir pourquoi y sont sortis - est-ce que vous pouvez me dire d'autres choses sur leur tenue là qu'on aurait appris par cette partie là - on a compris qu'ils étaient pas en super état que certains étaient blessés l'œil la tête exetera - sur leur tenue est-ce qu'il y a des choses à dire les molletières vous m'en avez parlé tout à l'heure sur l'image hein c'est Myriam qui nous en a dit deux mots - est-ce qu'il y a autre chose sur la tenue que vous connaissez - dans ce passage
192	él ?	godillots
193	Ens.	godillots c'est quoi des godillots - quand tu le lis qu'est-ce que ça peut être - même si c'est un mot que tu ne connais pas que vous ne connaissez pas en

		lisant la phrase est-ce que tu pourrais deviner de quoi il s'agit - oui
194	Wassim	et ben ils ont des ils ont des godillots ça me fait penser à des enfants parce qu'il y a le mot orphelin
195	Ens.	alors fais la phrase complète dis nous la phrase
196	Wassim	euh <i>les pieds nus rétrécis par la terreur orphelins de leurs godillots</i>
197	Ens.	d'accord orphelins de leurs godillots ça vous fait penser à enfant - autre chose sur la phrase
198	él ?	parents euh enfin
199	Ens.	orphelins de leurs parents - d'accord - Wassim euh Saïfi
200	Saïfi	ils ont plus de famille
201	Ens.	donc famille aussi - c'est le mot orphelin que vous confondez en fait
202	él ?	oui donc famille euh c'est genre euh comme un truc comme ça
203	Ens.	on va attendre que les mots te reviennent - je pense que si vous lisez la phrase complète nous arriverons à autre chose - Myriam
204	Myriam	euh moi ça me fait penser à des armes ça me fait penser à ça orphelins de leurs fusils orphelins de leurs armes
205	Ens.	de leurs armes - qu'est-ce que c'est pourquoi tu penserais à arme
206	Myriam	ben euh j'sais pas godillots c'est un mot euh
207	Ens.	d'accord - je pense qu'il faut regarder la phrase complète pour comprendre le sens de godillots
208	él ?	orphelins dans le livre ça veut dire euh
209	Ens.	attendez - recommence pas sur le mot orphelin ça commence à
210	él ?	ah orphelin déjà ah euh
211	Ens.	si on veut aider la si- on fait ça dans le sens de la grammaire je vous demanderai qui est orphelin de leurs godillots
212	él ?	c'est les pieds
213	él ?	ah
214	Ens.	et oui
215	él ?	ah c'est les chaussures
216	Ens.	alors ce serait quoi les godillots
217	E(s).	<u>moi - moi</u>
218	Sarah	moi je sais
219	Ens.	Sarah
220	Sarah	les chaussures
221	Ens.	ah les chaussures - et oui donc il fallait reprendre la phrase complète et ne pas se bloquer sur orphelin seulement - dans ce cas-là orphelin c'est il aurait quel sens orphelin dans cette phrase du coup parce que c'est vrai dès qu'on a le mot orphelin on pense aux enfants et caetera mais dans la phrase qu'est là orphelin il aurait quel sens
222	Wassim	euh orphelins ça me fait penser euh qui z'ont plus euh de de chaussures euh
223	Ens.	donc le mot orphelin il n'est pas il n'a pas que le sens d'enfants privés de parents orphelins donc privés de quelque chose donc privés de leurs chaussures hein ils sont ils sont pas en super état nos soldats donc y en a certains qui n'ont plus leurs godillots aux pieds - oui
224	él ?	ben euh on voit y a ya ya le directeur y
225	Ens.	alors je ne suis pas sûr que ce soit le directeur enfin leur chef c'est leur chef

		d'accord
226	él ?	et euh ben y vont y va y avoir une émission euh
227	Ens.	y va y avoir une émission
228	él ?	ben euh pour euh une émission
229	Ens.	d'accord ben on va voir ça - oui Chahinez
230	Chahinez	en fait euh je pense que en fait tout à l'heure y z'ont posé la question pourquoi mettre une image en vrai en fait je pense que l'auteur y voulait y voulait faire la même histoire mais euh avec euh des mots pour les enfants
[l'enseignant montre au tableau les deux textes de la page 8]		
231	Ens.	d'accord donc en gros il raconterait la guerre ici dans cette partie là il raconterait la guerre pour les enfants dans cette histoire qu'il a inventée et là parce qu'on retrouve aussi une histoire ici au début avec une vraie photo de l'époque euh on arrive pas trop bien à lire je vais vous dire ce qu'il y a écrit il y a écrit il y a écrit <i>le 28 juin 1914 c'est l'étincelle l'archiduc héritier d'Autriche est assassiné à Sarajevo l'Autriche déclenche les hostilités en plein cœur de l'été 1914 la première guerre mondiale éclate les déclarations de guerre se succèdent et très rapidement l'Autriche et l'Allemagne rejointes plus tard par la Turquie et la Bulgarie se retrouvent en guerre contre la Serbie la Russie la France la Belgique la Grande-Bretagne puis l'Italie et la Roumanie</i> - donc on a ici ce qui pourrait nous servir dans quoi dans quelle matière on pourrait se servir de cette partie là
[l'enseignant montre au tableau la légende de la photographie page 8]		
232	él ?	en histoire
233	Ens.	oui on pourrait s'en servir en histoire
[l'enseignant pointe ensuite du doigt le texte de l'album page 8]		
234	Ens.	alors que cette partie là elle a un lien avec l'histoire mais on s'en sert plutôt en littérature - d'accord - allons on va voir la suite
[l'enseignant projette au tableau la page 9 et laisse un temps de réaction aux élèves]		
235	E(s).	<u>oh ah ah</u>
236	él ?	il a trop une tête d'arabe c'est Ben Laden
237	él ?	il est tout écrasé
238	él ?	c'est atroce
239	Ens.	alors on va regarder - bon là c'est juste une image
240	E(s).	<u>ah ouh</u>
241	Ens.	chut Nawfel - c'est juste une image qui illustre qui illustre le texte qu'on a vu juste avant hein les soldats qui sortent du monument et qui ne sont pas en en merveilleux état donc on voit certaines blessures qui ont été expliquées chaque fois on vous a montré avec le sang où étaient euh situées les blessures - rien de particulier mais bon ce sont des soldats blessés qui sortent du monument aux morts hein
[les élèves continuent un instant à commenter l'image entre eux pendant que l'enseignant projette au tableau la page 10 de l'album qu'il commence à lire]		
242	Ens.	<i>le cortège brinquebalant arriva près de l'église Saint Paul où le lieutenant fit s'immobiliser la compagnie - il sortit de sa poche la liste des 288 hommes de Rézé tombés un peu partout sur et pour la France et exigea d'eux un garde-à-vous qu'aucun ne pouvait tenir</i> -- pourquoi ils peuvent pas tenir au garde-à-vous - c'est quoi un garde-à-vous

[un élève tente de faire le geste du garde-à-vous]		
243	Ens.	ouais c'est ça c'est juste de faire ça
244	E(s).	<u>non</u>
245	Ens.	alors c'est quoi
246	él ?	c'est quand on se met tout droit et puis on fait ça et y z'y arrivent pas parce qu'y sont malades
247	Ens.	ben ils sont plus que malades -- ils sont morts même
248	E(s)	<u>enfin y sont obligés</u>
249	Ens.	c'est leurs blessures qui fait qu'il leur est difficile sûrement de tenir le garde-à-vous comme ça leur était demandé - le cortège brinquebalant brinquebalant ça vous parle
250	él ?	comment
251	Ens.	le cortège brinquebalant qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire selon vous
252	él ?	brinquebalant
253	él ?	qui fait beaucoup de bruit
254	Ens.	qui fait beaucoup de bruit - pourquoi il fait beaucoup de bruit
255	él ?	parce que euh ils sont plusieurs
256	Ens.	parce qu'ils sont nombreux alors pourquoi pas - image de bruit il y a autre chose dans brinquebalant
257	él ?	euh parce que comme y a des gens blessés qui ont mal y a des cris
258	Ens.	alors ça rejoint l'image de bruit quoi tu penses à l'idée du bruit ouais est-ce que vous auriez quelque chose qui ferait un bruit qui ferait un bruit euh enfin qui serait un cortège - imaginons brinquebalant là actuellement qu'est-ce qu'on pourrait imaginer qu'on pourrait associer à ça - un cortège brinquebalant si je vous dis hein en arrivant à l'école j'ai vu un cortège brinquebalant qu'est-ce que j'ai bien pu voir parce que des soldats comme ça en fantômes je préfère pas en croiser à quoi ça pourrait être associé - oui Wassim
259	Wassim	un cortège qui n'écoute rien
260	Ens.	oui mais j'aurais pu voir quoi dans la rue concrètement j'aurais pu voir quoi - Mounir
261	Mounir	c'est qui euh un cortège tout cassé euh un perso - euh tout le monde est malade et tout
[quelques rires]		
262	Ens.	donc ça reviendrait un peu à ça - ouais
263	él ?	un cortège où y a que des soldats qui marchent au pas
264	Ens.	que des soldats des soldats qui marchent au pas je ne pense pas vraiment qu'ils marchent comme des soldats
265	él ?	euh qui marchent
266	Ens.	oui
267	él ?	un cortège de (fou, fous)
268	Ens.	de fous donc tu as cette image là toi - bon brinquebalant on va associer on va le garder mais on verra ce qu'il y a derrière si on a une photo - est-ce que vous avez l'impression par exemple que l'image la photo plutôt qu'est prise en bas serait une image de cortège brinquebalant
[l'enseignant montre la photo du texte historique en bas de page]		

269	E(s).	<u>oui non oui oui</u>
270	Ens.	est-ce que celui-là serait un cortège brinquebalant et pourquoi
271	E(s).	<u>non</u>
272	Ens.	Myriam pourquoi
273	Myriam	oui ben parce que ben pour moi brinquebalant peut-être c'est ce qui représente les soldats qui sont en bas qui font des colonnes et qui marchent
274	Ens.	donc comme ça bien alignés l'un derrière l'autre et qui marchent au pas comme il faut - est-ce que certains ne pensent pas ne pensent pas comme Myriam - est-ce qu'il y en a qui pensent que ce cortège là n'est pas un cortège brinquebalant ou est-ce que tout le monde pense que c'est un cortège brinquebalant - tous ces soldats alignés les uns derrière les autres est-ce que vous pensez que les soldats qui sont sortis du monument aux morts là ils sont en train d'arriver dans la rue de Rézé ils sont comme ça
275	E(s).	<u>non</u>
276	Ens.	non ils ne sont pas comme ça - donc le cortège brinquebalant n'est pas tout à fait comme ça il va peut-être même être à l'opposé de celui-ci
277	él ?	peut-être qu'ils sont ils sont ils sont tout éparpillés ils marchent euh
278	Ens.	peut-être qu'ils marchent comme ils peuvent
279	él ?	voilà et euh
[l'enseignant revient en arrière et projette l'illustration représentant les soldats sortant du monument aux morts, page 6]		
280	Ens.	le cortège brinquebalant il est là
[réaction d'étonnement des élèves]		
281	E(s).	ah ah
282	Ens.	le cortège brinquebalant ils ont du mal ces gens-là à marcher comme on l'a dit - vu tout à l'heure les soldats - voilà on continue
[l'enseignant projette la page 10 de l'album au tableau]		
283	Ens.	<i>sergent Sorin faites l'appel ordonna-t-il agacé - Sorin rejeta vers l'arrière ce qu'il lui restait de casque - on aurait pu y égoutter des nouilles par les trous d'éclats d'un shrapnell allemand</i>
284	él ?	ah oui allemand
285	Ens.	<i>ch'sais pas bien lire mon lieutenant - la mémoire - faut pas m'en vouloir j'ai plus toute ma tête</i> - oui Smaïn qu'est-ce qui t'a fait sourire je t'ai entendu sourire
286	Smaïn	euh ben parce que z'ont pas de tête
287	Ens.	pourquoi ils n'ont pas de tête - ça veut dire quoi j'ai plus de tête
288	Smaïn	euh parce que comme
289	Ens.	chut chut - y a une petite astuce là de l'auteur
290	E(s).	<u>ah moi moi</u>
291	Ens.	laissez-le parler laissez-le parler
292	Smaïn	comme y z'ont plus de tête alors euh la mémoire y z'ont plus de mémoire
293	Ens.	hum - est-ce qui joue pas sur deux expressions
294	E(s).	<u>ah oui oui</u>
295	él ?	il a plus la tête
296	Ens.	il a plus la tête
297	él ?	oui

298	Ens.	alors si on devait associer ça à un sens propre et à un sens figuré qu'est-ce que ça pourrait dire
299	él ?	sens euh sens figuré c'est ça voudrait dire que sa tête elle est partie - enfin et sens propre c'est sa mémoire qui est partie
300	Ens.	ah ben ce serait plutôt l'inverse - alors attendez si je n'ai plus toute ma tête au sens propre c'est que je n'ai plus de tête du tout certains n'ont plus toute leur tête ils n'ont pas plus de tête ils n'ont plus toute leur tête au sens propre c'est parce qu'ils ont perdu une partie de leur tête oui mais en plus quand on dit je n'ai plus toute ma tête c'est une expression qu'on utilise aussi comme vous l'avez dit pour dire je n'ai plus tout à fait ma mémoire
301	Wassim	j'ai tout oublié
302	Ens.	j'ai tout oublié hein - tu n'as plus ta tête un jour t'oublieras ta tête pour reprendre l'expression - euh allez on passe
[l'enseignant projette au tableau la page 11 représentant deux soldats de la guerre 1914-1918 devant un feu de circulation]		
303	E(s).	<u>ah oh</u>
304	él ?	ils cherchent la route
305	Ens.	le lieutenant qui est blessé au ventre et le sergent qui est blessé à la tête - il n'a plus toute sa tête - c'est une image qui illustre le texte qu'on vient de lire
[commentaires inaudibles des élèves - puis l'enseignant projette la page 12 qu'il lit]		
306	Ens.	<i>Monty de Rézé le lieutenant aurait bien souri du terrible humour de Sorin mais il ne pouvait plus - la balle qui lui avait traversé l'abdomen le faisait à jamais grimacer elle tournait dans son ventre avec l'obstination d'une horloge comtoise - il insista - Sorin s'exécuta à voix basse pour ne pas inquiéter le voisinage - Bardin - présent</i>
[l'enseignant projette la page suivante, page 13, au tableau]		
307	Ens.	<i>Bernard - z'ent - Blourde et Boujeaud - présents - Brosseaud cul-de-jatte du 18 septembre 1916 et trépassé à Bar-le-Duc confirma sa présence au ras du sol - Lozon Macé Monnier Monti Perraud Redor Rontard tous les morts étaient présents - Visonneau fermait le ban</i> - alors qu'est-ce qu'on pourrait dire sur ce petit texte et cette image - est-ce qu'il y a des choses qui vous - oui
308	él ?	c'est parce qu'en fait y z'ont pas les mêmes casques
309	él ?	et les mêmes vêtements
310	Ens.	non pas tout à fait la même tenue peut-être ça dépend à quel moment y sont morts pendant la guerre mais ils ont quand-même des tenues qui se ressemblent un peu le manteau tout ce qu'il y a autour - bon y en a un qui a une casquette qui n'a pas de casque - qu'est-ce que - tiens là par exemple vous pouvez m'en dire quelque chose
[l'enseignant montre une partie de l'image de la page 13 en haut à droite]		
311	E(s).	ah moi moi
312	él ?	il a un masque sur une casquette
313	Ens.	par rapport au masque - chut chut Nawfel chut
314	él ?	pour euh qui euh - j'sais pas
315	Smaïn	c'est peut-être pour respirer
316	Ens.	un masque pour respirer
317	Smaïn	j'sais pas pour euh parce qu'en fait c'est pour euh que comme ça si y jettent des euh comme euh des bombes qui voilà comme euh j'sais plus comme on

		dit pour euh
318	Ens.	du gaz
319	Smaïn	voilà du gaz ben ça ça empêche euh de mourir
320	Ens.	d'accord - ce sont des masques qu'ils mettaient contre des bombes un peu toxiques avec des gaz qui pouvaient les tuer - d'accord euh - qu'est-ce qu'il lui arrive à Brosseaud
321	E(s).	<u>c'est qui Brosseaud</u>
322	Ens.	ah ben regardez hein
323	él ?	celui qu'a euh
324	él ?	ah celui qu'est à la table
325	Ens.	qu'est-ce qui lui arrive à Brosseaud - c'est écrit dans le texte là - Myriam
326	Myriam	ben y disent que qu'il est au sol et qui répond
327	Ens.	pourquoi il est au sol
328	Myriam	ben parce qu'il a plus ses pieds à mon avis
329	Ens.	comment tu le sais
330	Myriam	mais à mon avis parce que s'il est au sol c'est qu'il a plus de jambes
331	Ens.	alors est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte qui sert à confirmer ou pas ton avis
332	Wassim	ah je sais - ben à la fin à la fin du de la phrase y a écrit au ras du sol
333	Ens.	oui mais pourquoi il est au ras du sol
334	Wassim	euh pour con - pour confirmer cette annonce
335	Ens.	hum hum donc ça veut dire qu'il y a quelque chose dans le texte que vous ne comprenez pas ou vous vous souvenez pas j'sais pas - Mounir
336	Mounir	ah non non non j'croisais c'était euh
337	él ?	il est là depuis longtemps
338	Ens.	il est là depuis longtemps donc il est mort quand euh
339	él ?	18 septembre
340	Ens.	il est mort quand
341	él ?	le 18 septembre
342	Ens.	non pas tout à fait ça ça serait trépassé - trépassé c'est là qu'il meurt -- qu'est-ce qui lui arrive à ce Brosseaud le 18 septembre 1916
343	E(s).	ah
344	Ens.	qu'est-ce qui lui est arrivé
345	E(s).	ah
346	él ?	il a été trépassé et
347	Ens.	non non
348	Wassim	il a il a il a plus le bas de son corps
349	Ens.	comment tu le sais
350	Wassim	ben apparemment on voit juste la moitié de son corps du dessus
351	Ens.	ouais ça c'est vrai
352	Wassim	ben s'il est au ras du sol c'est que euh
353	Ens.	il y a encore une partie du texte dont vous n'avez pas parlé -- et sûrement si vous ne m'en avez parlé c'est que vous la connaissez pas peut-être - oui
354	él ?	ben y a écrit cul-de-jatte

355	Ens.	ouais - ça veut dire quoi
356	él ?	ben cul-de-jatte ça veut dire euh
357	Wassim	cul-de-jatte
358	Ens.	et oui cul-de-jatte - cul-de-jatte c'est une expression qu'apparemment qu'on ne connaissait pas - ça veut dire quoi cul-de-jatte - vous savez ce que ça veut dire
359	él ?	cul-de-jatte
360	Ens.	une personne cul-de-jatte c'est une personne qui n'a plus l'autre partie de son corps comme a dit Myriam - cul-de-jatte elle n'a plus que le haut elle n'a plus ses jambes - d'accord - donc elle a perdu ses deux jambes et c'est pour ça qu'il est donc au ras du sol Brosseaud parce qu'il est cul-de-jatte d'où l'expression enfin l'expression le vocabulaire utilisé pour dire ça
361	él ?	y en a un qu'est caché
362	Ens.	y en a un qu'est caché - où ça
363	él ?	derrière
364	Mounir	au milieu au milieu
365	Ens.	ah il n'est pas caché quand on est tous alignés les uns derrière les autres y en a qui sont plus grands y en a qui sont plus petits donc on les voit pas tous - on avance un peu
[l'enseignant projette la page 14 au tableau qu'il lit]		
366	él ?	et l'autre
367	Ens.	<i>voilà quatre-vingts ans qu'ils étaient tous morts - le temps d'une vie d'homme s'était écoulé et aujourd'hui ils voulaient enfin savoir - savoir quoi - vérifier qu'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille leur peine - qu'on n'est pas morts pour rien quoi lança Soulas en dressant vers l'obscurité du ciel sa main ouverte celle qu'il n'avait pas perdue dans la première neige des Vosges - du fond d'une sacoche percée Monti de Rézé fit remonter une vieille carte entre les ailes blanches de ses gants en grimaçant il perça le brouillard du regard pour tenter de reconnaître les lieux et de répartir ses troupes - alors pourquoi ils sont là ces soldats pourquoi est-ce qu'ils sont sortis du monument aux morts alors que ça fait 80 ans qu'ils sont là - pourquoi ils sont là - quelle est leur mission - Sarah</i>
368	Sarah	euh c'est parce qu'y euh c'est pour voir qui z'ont pas fait la guerre pour rien euh que tout va bien et y qui z'ont sauvé leur pays en faisant la guerre
369	Ens.	alors qu'est-ce qui va leur prouver qu'ils ont pas fait la guerre pour rien
370	Sarah	ben que quand y vont voir que tout le monde vivre bien avec euh et puis que y a pas la guerre y a pas la guerre c'est calme y a pas d'allemands euh
371	Ens.	d'accord on va garder cette idée là on va voir s'ils sont pas venus pour rien pour leur mission alors on continue la page parce que j'ai peur qu'on n'ait pas le temps de finir sinon mais vous voyez qu'à chaque fois il y a une image qui illustre la- l'histoire mais l'histoire la la matière histoire hein l'histoire qui s'est déroulée - pas l'histoire que l'on raconte - avec un petit commentaire chaque fois donc une vraie photo prise et puis des commentaires correspondant à ce qui s'est passé historiquement - pas dans notre histoire à nous - donc l'illustration
[l'enseignant projette la page 15 du livre représentant les soldats qui entrent dans Rézé]		
372	Ens.	ils partent donc dans le village de Rézé pour vérifier qu'ils sont pas morts pour rien avec toujours le lieutenant devant voyez qu'il a une tenue un petit

		peu différente de celle de ses soldats et donc ils vont sur le chemin - oui Nabil
373	Nabil	j'ai l'impression que si le celui euh qui est devant euh il a rien euh il est pas blessé
374	Ens.	ben il est blessé au ventre donc là on le voit pas mais il est plus que blessé puisque c'est une blessure que l'a fait mourir quand-même à l'époque
375	Nabil	oui
376	Ens.	mais là y sont comme l'a dit tout à l'heure Chahinez des zombies fantômes y sortent pour venir voir ce qui s'passe - c'est une histoire hein - fantastique hein
[l'enseignant projette la page 16 au tableau]		
377	Ens.	le premier là il a été blessé où
378	E(s).	<u>à la tête</u>
379	Ens.	avec une balle et sûrement qu'il est mort aussi hein mais là il est revenu voir si tout allait bien
[rires et commentaires inaudibles des élèves à propos de l'illustration page 16 où l'on voit Monnier mortellement blessé au front]		
380	Ens.	alors on continue - <i>à Sorin Monnier et Blourde revint le carré de rues autour de l'ancienne école - Monnier le tranquille instituteur dont l'écriture si régulière faisait envie aurait bien fait savoir deux ou trois choses importantes aux enfants - il caressait les murs du bâtiment d'un doigt tremblant sans rien oser y écrire puis à son habitude passa son pouce sur son front comme pour en chasser la pastille écarlate qui le marquait - quelle pastille</i>
381	Myriam	ah le
382	Ens.	oui - Myriam
383	Myriam	peut-être la balle qu'il avait
384	Ens.	la pastille écarlate qui le marquait hein - comme une gommette à la maternelle
[quelques rires d'élèves - l'enseignant projette la page 17 avec une photographie de tranchées]		
385	Ens.	oui Chahinez tu veux dire quoi
386	Chahinez	euh ben en fait en bas euh y a en fait y a des tranchées
387	Ens.	d'accord les tranchées - donc une autre évocation de la guerre est-ce que tu peux nous dire quelque chose sur les tranchées
388	Chahinez	ben elles sont grandes
389	Ens.	elles sont grandes ouais
390	Chahinez	euh ben elles sont euh là j'peux lire
391	Ens.	y a marqué <i>les tranchées sont profondes de 2 mètres 50 et larges d'un mètre parfois moins dans la boue dans un froid glacial ou une chaleur torride la vie y est épouvantable les soldats n'en sortent que pour donner l'assaut souvent au corps à corps au couteau ou à la baïonnette - la peur les blessures les maladies les poux l'humidité font vivre un douloureux calvaire à des millions d'hommes - c'est vrai qu'on en avait un peu parlé quand on était en histoire donc il y a une image qui illustre ça - Saïfi</i>
392	Saïfi	est-ce que ça s'peut ça se peut qu'y a une fille qui fait la guerre
[rires]		
393	Ens.	je n'ai pas compris
394	Saïfi	est-ce que ça s'peut qu'une fille fait la guerre

395	Ens.	alors à cette époque là j'pense pas qu'il y en avait beaucoup
[rires]		
396	Ens.	généralement euh à notre époque ça peut arriver ça peut exister mais à cette époque-là c'était plutôt les hommes qui partaient à la guerre mais on verra un peu plus tard que les femmes elles servaient à autre chose
[la porte de la classe s'ouvre une personne remet un document à l'enseignant et sort de la classe/les élèves parlent entre eux à haute voix pendant quelques instants]		
397	Ens.	on continue
398	E(s).	<u>oui</u>
399	Ens.	<i>il était tombé à Gournay d'une seule balle entre les deux yeux le 15 juin 1918</i> - il n'a pas eu beaucoup de chance - pourquoi il n'a pas eu de chance le 15 juin 1918
400	E(s).	<u>ah moi moi</u>
401	Wassim	euh parce que c'est c'était presque avant que la guerre ne termine
402	Ens.	c'était la fin de la guerre quand il est mort - mais bon il fait quand-même partie du monument aux morts de Rézé - allez on avance
[l'enseignant projette la page 18 au tableau]		
403	él ?	alors on avance
404	Ens.	<i>les trois hommes</i> - donc ceux qui sont partis du côté du quartier de l'école là - <i>les trois hommes dévisageaient la ville lorsque Blourde rompit brusquement le silence - attention - une automobile qui fonce comme une balle lança-t-il en pointant son doigt sur une voiture qui fuyait au loin - du carrefour suivant les soldats découvrirent effarés des grandes boîtes vitrées où des gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres</i> - alors avant d'aller un peu plus loin qu'est-ce qui les étonne les soldats là qu'arrivent de 1914 - est-ce qu'il y a des choses particulières - oui Wassim
405	Wassim	qu'il y a une voiture qui roule euh comme euh une balle et on dirait qu'il y veut les écraser
406	Ens.	je ne suis pas sûr que la voiture voulait les écraser mais qu'est-ce qui les étonne
407	él ?	moi
408	Ens.	ils arrivent quand-même de 1914 nos soldats là hein - oui Myriam
409	Myriam	ben tout a tout a changé depuis leur époque alors quand avant eux à leur époque y'avait des y'avait des voitures qui roulaient lentement et ça a changé parce que maintenant les voitures elles roulent vite
410	Ens.	donc ils font une comparaison avec une balle ils arrivent de la guerre mais c'est quoi ces boîtes là -- <i>de grandes boîtes où les gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres</i>
411	él ?	ah oui
412	Ens.	qu'est-ce que c'est que ce truc
413	Sarah	c'est des balcons et des fenêtres
414	Ens.	des
415	Sarah	des enfin des euh par exemple euh
416	Ens.	j'ai pas compris
417	él ?	des maisons
418	Ens.	des maisons -- soyez un peu plus précis que des maisons
419	él ?	euh des fenêtres

420	él ?	des petites maisons
421	Ens.	Sarah
422	Sarah	des étages
423	Ens.	alors comment on appelle ça quand y a des étages
424	Sarah	ben des bâtiments
425	él ?	des appartements
426	Ens.	des bâtiments oui des immeubles - d'accord et pourquoi ils sont étonnés de voir des immeubles - Myriam
427	Myriam	parce qu'à leur époque les - c'était pas des bâtiments comme comme euh maintenant
428	Ens.	et non à l'époque on ne construisait pas encore des bâtiments comme ça hein on n'avait pas encore les matériaux nécessaires pour construire des immeubles comme ça - on construisait peut-être des maisons mais sûrement pas des étages comme ça comme c'est décrit là-dessus - euh - <i>et rue Vigier une petite maison les intrigua sérieusement la seule dont les volets n'étaient pas fermés - sur son toit une sorte de fourche-râteau était amarrée à la cheminée et un feu bleu éclairait sa fenêtre</i> - alors on verra dans quelle image - oui elle est là
[l'enseignant désigne la page 19 du livre représentant l'image de la maison]		
429	él ?	elle est p'tite la maison
430	Ens.	voilà la maison dont on parle - je voudrais que vous me racontiez ce que vous en pensez de l'image - de la description - <i>une petite maison les intrigua</i> - pourquoi elle les intrigue cette maison - <i>sur son toit une sorte de fourche-râteau était amarrée à la cheminée et un feu bleu éclairait sa fenêtre</i> - qu'est-ce qu'il y a de bizarre - oui Myriam
431	Myriam	ben c'est le feu bleu c'est le haut c'est - y a euh un four
432	Ens.	le feu bleu c'est le haut du four
433	Myriam	non non
434	Ens.	j'ai pas compris
435	Myriam	ben c'est euh
436	Ens.	au-dessus du four - peut-être -- on verra
437	él ?	ben euh parce qu'avant y savaient pas y z'ont tellement de souvenirs que XX
438	Ens.	d'accord - donc le feu du bas ça leur semble bizarre - je sais pas si ça vient du four mais en tout cas y a un feu bleu bizarre - et autre chose Yana
439	Yana	parce que parce que y z'ont jamais vu ça quand y reviennent tout a un peu changé
440	Ens.	oui mais qu'est-ce que la maison - pourquoi elle les intrigue y a quelque chose qui les intrigue dans la maison
441	E(s).	<u>oui oui - l'antenne</u>
442	Yana	parce qu'en fait y distinguent une fourche-râteau mais c'est l'antenne
443	Ens.	d'accord oui l'antenne pourquoi y savent pas ce que c'est une antenne - Wassim
444	Wassim	parce que avant y z'avaient pas la télé y z'avaient euh comme des petites radios
445	Ens.	d'accord y z'avaient pas de télévision donc l'antenne comment ils l'appellent l'antenne
446	E(s).	fourche-râteau - une fourche-râteau

447	Ens.	une fourche-râteau c'est quoi une fourche-râteau pour vous - à quoi qu'est-ce que c'est qu'une fourche c'est quoi un râteau - Mounir
448	Mounir	c'est un balai
449	Ens.	c'est un balai
450	E(s).	<u>non</u>
451	Ens.	ça doit pas être un balai une fourche-râteau - Yana
452	Yana	c'est euh une X
453	Ens.	ça sert à quoi une fourche ou un râteau
454	él ?	un râteau c'est parfois euh on peut en avoir pour aller à la plage aussi avec euh
455	Ens.	je n'suis pas sûr que les soldats allaient beaucoup à la plage
[rires]		
456	Ens.	à quoi ça sert un râteau - en 1914 quand y a une activité où on s'en sert beaucoup
457	él ?	l'agriculture
458	Ens.	ah d'accord - là je suis un peu plus d'accord avec l'agriculture dans le jardinage c'est à ces endroits là qu'on va se servir de ces fourches et de ces râteaux hein et donc eux ils voient cet engin au-dessus du toit accroché à la cheminée ça la cheminée ils savent c'que c'est
[l'enseignant montre au tableau l'antenne sur l'image représentant la petite maison]		
459	Ens.	la fourche-râteau hein là hein ça ressemble peut-être à un râteau pour l'époque - et le feu bleu qui est ici donc Myriam nous a parlé de du four - qu'est-ce qui pourrait faire d'autre le feu bleu - qu'est-ce qui a pu faire ce feu bleu en tout cas dans ce qu'ils imaginent - ils ne sont pas encore au pied de la fenêtre un feu bleu que l'on voit
460	Adem	la télévision
461	Ens.	la télévision - la télévision vue de l'extérieur ça pourrait donner cette image de feu bleu en plus associé à la fourche antenne pourquoi pas
462	él ?	peut-être que c'est la vitre qu'est bleue
463	Ens.	la vitre qu'est bleue - non il aurait pas dit un feu bleu dans ce cas-là mais je pense que l'idée de Adem elle est pas -- là on va aller voir
[l'enseignant projette la page suivante, page 20 au tableau]		
464	Ens.	<i>les trois soldats prirent leur position en embuscade derrière les buissons - le sergent Sorin déplia son télescope et l'ajusta au-dessus des autres. Et rue de Vigier, une petite maison les intrigua sérieusement ; la seule dont les volets n'étaient pas fermés. Sur son toit, une sorte de fourche-râteau était amarrée à la cheminée et un feu bleu éclairait sa fenêtre. Les trois soldats prirent position en embuscade derrière des buissons. Le sergent Sorin déplia son périscope et l'ajusta au-dessus du parapet du jardinet en direction de l'étrange lueur - c'est une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre - s'éclaireraient-ils avec des éclairs --</i> alors est-ce qu'on rejoint l'idée de Adem pour la télévision
465	E(s).	<u>oui</u>
466	Ens.	comment ils la définissent la télévision eux qui la connaissent pas - quelle définition ils donneraient de la télévision s'ils devaient la décrire - ils disent quoi ils ont vu quoi
467	Wassim	une p'tite caisse

468	Ens.	j'ai pas compris
469	Wassim	une p'tite caisse
470	Ens.	une p'tite caisse et qu'est-ce qu'elle a de particulier c'te caisse
471	Wassim	et ben euh
472	Ens.	qu'est-ce qu'elle a de particulier la caisse
473	Wassim	ben elle a des étranges lueurs
474	Ens.	d'accord - elle a des lumières bizarres et plutôt sombres et qu'est-ce qu'ils pensent qu'elle sert à quoi cette caisse avec des lueurs - oui Nawfel
475	Nawfel	à faire des éclairs
476	Ens.	oui et plus précisément dans la maison elle sert à quoi
477	él ?	ils croivent que ça sert à s'éclairer
478	Ens.	d'accord ils pensent que ça sert à s'éclairer ils s'éclairent avec une télévision - eux ils appellent pas ça une télévision mais ils pensent que ça sert à ça - d'accord - comment ils le savent ils sont pas rentrés dans la maison comment ils le savent - qu'est-ce qu'ils ont utilisé pour le savoir - Sarah
479	Sarah	euh euh un périscope
480	Ens.	qu'est-ce que c'est un périscope
481	Sarah	euh c'est euh euh pour voir de plus près
482	Ens.	est-ce que tu le vois le périscope là sur l'image
[l'enseignant montre l'image du périscope projetée au tableau]		
483	Sarah	il est euh il est sur euh des euh
484	Ens.	ça ressemblerait à quoi
485	Sarah	ben euh euh à des jumelles
486	Ens.	d'accord ça ressemblerait à des jumelles mais qui ont la particularité de monter - quel euh - est-ce qu'il y a pas quelque chose qui a un périscope à notre époque
487	Wassim	oui oui - sous-marin
488	Ens.	par exemple - pour regarder à la surface là on monte le périscope pour regarder c'qui se passe au-dessus de l'eau - donc il a son périscope - périscope c'est un mot c'est pas à l'ordre de jour mais si on parlait des préfixes, suffixes, etc. là il y a quelque chose à dire sur périscope
489	él ?	périscope c'est peri- et scope euh
490	él ?	dans télescope
491	Ens.	dans quoi on a des scopes - autres mots - télescope d'accord
492	él ?	microscope
493	Ens.	microscope donc à quoi ça fait penser scope
494	él ?	euh à des à des engins pour euh pour euh euh des
495	Ens.	pour
496	él ?	pour pour euh faire des euh pour chercher
497	Smaïn	non non - à découper sa vision
498	Ens.	ok à découper sa vision - d'accord - à revoir en tout cas ça sert à voir pour le périscope le télescope le microscope bon on pourrait tout simplement aller aussi vers le magnétoscope même si c'est un peu vieux maintenant mais ça existe quand-même - - alors je continue
[l'enseignant projette les pages 20-21 de l'album au tableau]		

499	Ens.	<i>j'étais sûr que la société ferait des progrès et le progrès est avancé commente Monnier ébloui - raconte Sorin - c'est un cinématographe qui garde les images collées sur sa vitre et colorisées comme de belles cartes postales - ces visions et qui parlent en plus -</i> alors qu'est-ce qu'y lui arrive - je vous rappelle eux ils sont dans dans l'industrie qui se développe hein donc là d'un coup ils arrivent ouah qu'est-ce qu'on voit - hum Myriam
500	Myriam	ah ben y voient y croient parce que sûrement c'est le monsieur qui se penche et sûrement y croient que c'est un cinématographe comme avant euh alors que c'est maintenant une télé
501	Ens.	parce qu'à son époque le cinématographe avait déjà été inventé ce qui après est devenu le cinéma ça date de la fin du XIXème siècle des frères Lumière on en avait parlé dans - quand vous aviez cherché les inventions de cette époque-là les frères Lumière donc ils ont une espèce de cinématographe mais beaucoup plus petit et en plus qu'est-ce qu'il a de particulier ce cinématographe
502	Sarah	en fait pour eux euh le cinématographe en fait pour eux c'est la télé et ils disent que c'est colorié comme de belles cartes postales
503	Ens.	et pourquoi ça les étonne
504	Sarah	et l'image en fait pour eux c'est les cartes postales qui sont collées alors que pour nous la télé c'est l'image
505	Ens.	qu'est-ce qu'il avait de particulier leur cinématographe par rapport au nôtre
506	él ?	juste en noir et blanc
507	Ens.	et oui c'était en noir et blanc alors que là en plus c'est en couleur donc ils disent les images elles sont colorisées elles sont plus en couleur d'accord
508	él ?	et elles parlent
509	En.	et en plus oui
510	él ?	on dirait des cartes postales
511	él ?	elles parlent
512	Ens.	et en plus elles parlent - le cinéma il est muet avant donc en plus elles parlent donc ils commencent à dire des progrès d'accord mais à ce point là euh ouah
[l'enseignant projette la page 23 de l'album au tableau]		
513	Ens.	<i>serrés les uns contre les autres les soldats avaient maintenant le nez collé au carreau le menton posé sur les briques luisantes qui encadraient la fenêtre de la petite maison - les images se succédaient - un centre ville aujourd'hui rasé des corps vidés de vie des visages effarés dans des mains tremblantes - Monnier qui voulait comprendre interpella Sorin - passes moi ton esgourdomètre ça fonctionne entre les sacs et les boisages des tranchées ça va pas se laisser impressionner par une vitre - l'appareil plaqué au carreau il entendit la guerre qui elle n'était pas morte non - mais racontes Monnier</i> - donc on a une petite image en bas encore de la guerre dans l'histoire version historique - alors là-dedans y a des p'tites choses aussi qu'on va pouvoir dire
[l'enseignant projette la page 22 de l'album]		
514	Ens.	donc je vais vous montrer quand-même l'image parce que ça peut vous aider - donc ils ont ils se sont approchés de la vitre et ils regardent ce qui s' passe dans cette maison - qu'est-ce qu'ils voient à la télé - Wassim
515	Wassim	non c'est pas pour ça c'est une question - en fait euh euh pour les images qu'on voyait tout en bas euh avant ça existait les appareils photo pour prendre

		en photo euh
516	Ens.	en tout cas à l'époque de la guerre oui - ça a été inventé on a parlé en plus de l'appareil photo quand on a parlé des inventions du XIXème siècle
517	él ?	oui avec euh
518	Ens.	quand on a parlé du téléphone tout ça -- alors je reviens à mon image là qu'est-ce qu'ils voient à la télé en s'approchant
519	Yana	ben y a un monsieur là qu'a une blessure
520	Ens.	ouais y a un monsieur qu'a une blessure - et puis autour de lui comment c'est - Myr- euh j'allais dire euh Yana
521	Yana	euh y a de la fumée
522	Ens.	d'accord et qu'est-ce qu'y voient à la télé - oui Myriam
523	Myriam	y croient que c'est
524	Ens.	y croient - y croient
[rires]		
525	Myriam	y croient que c'est comme avant euh quand y faisaient la guerre
526	Ens.	d'accord donc c'est une image
527	él ?	euh on dirait que la façon qu'ils regardent la télévision y croient qu'ils regardent que c'est la guerre qui s'est passée avant
528	Ens.	d'accord avant je ne sais pas parce que c'est en couleur mais en tout cas ils regardent à la télévision une image de guerre hein on voit quelqu'un qui est blessé ici puis des bâtiments qu'ont l'air un peu détruits - y a pas mal de fumée à la télévision donc ils se disent ils regardent l'image qu'est-ce qui se passe dans cette télé - qu'est-ce qu'ils voient donc - <i>les images se succédaient un centre ville d'aujourd'hui rasé</i> - ça veut dire quoi rasé dans ce cas-là - attention c'est le centre ville qui est rasé on parle pas de rasoir
[rires]		
529	Ens.	oui Myriam
530	Myriam	c'est-à-dire dire qu'il est détruit
531	Ens.	d'accord tout-à-fait complètement détruit et puis qu'est-ce qui y a d'autre - <i>des corps vidés de vie</i> qu'est-ce que ça veut dire des corps vidés de vie
532	él ?	c'est qui y a plus de vie
533	Ens.	donc ils sont
534	E(s).	<u>morts</u>
535	Ens.	ils sont morts d'accord - des visages effarés ça veut dire quoi effaré
536	Mounir	épuisé
537	Ens.	épuisé non c'est plus qu'épuisé
538	Sarah	effrayé
539	Ens.	oui c'est vrai qu'ils sont effrayés
540	Myriam	p't-être que comme on avait vu les autres personnes qui z'avaient du sang comme euh la personne qui avait euh qui avait une balle dans la tête
541	Ens.	ouais donc effaré ça voudrait dire d'accord à la fois étonné à la fois surpris à la fois on n'ose plus bouger on a la bouche ouverte et on regarde ça - oui
542	él ?	y sont morts de peur
543	Ens.	peut-être aussi oui s'ils sont effarés ça peut ça peut arriver - euh - des mains tremblantes bon là oui on comprend -- y a Monnier qui veut comprendre il demande à Sorin de lui passer de lui passer quoi

544	él ?	l'esgour - l'esgour
545	él ?	l'esgourdomètre - l'esgourdomètre
546	Ens.	esgourdomètre - alors là dedans si on s'aide des préfixes et suffixes est-ce qu'y a pas quelque chose déjà qui pourrait nous aider
547	él ?	ça serait quelque chose qui sert à mesurer
548	Ens.	d'accord ça sert à mesurer et y a mètre donc ça servira peut-être à mesurer on va voir - dès le début je n'pense pas qu'on le connaisse ce mot hein c'est un mot qu'on utilise pas trop - alors qui est-ce qui est par là-bas - tiens Adem tu empruntes le dictionnaire pendant qu'on avance un peu tu regardes ce que ça veut dire - est-ce que dans le dictionnaire y a pas un mot qui pourrait ressembler à ça et est-ce qu'avec le sens de la phrase on pourrait imaginer ce que ça peut être - l'esgourdomètre - a quoi ça peut bien servir l'esgourdomètre - il nous dit ça fonctionne entre les sacs et les boisages des tranchées donc ça fonctionne dans la tranchée - ça ne va pas se laisser impressionner par une vitre
549	él ?	c'est en rapport à la vitre
550	Ens.	la vitre non - bon on verra quand Adem aura trouvé quelque chose - alors tu dois chercher un terme qui aura un début qui doit ressembler à esgourde - on verra
[l'enseignant projette au tableau la page suivante, page 24 de l'album]		
551	Ens.	alors - qu'est-ce qu'on peut dire de l'image là - Myriam
552	Myriam	ben y a déjà on voit la personne qui regarde la télé
553	Ens.	oui
554	Myriam	et y a un enfant euh c'est un enfant et y a un des soldats qui écoute à mon avis avec l'esgourdomètre c'est ce qui c'est ce qu'il a dans la main pour écouter c'qui s'passe
555	Ens.	d'accord pourquoi pas oui - donc l'esgourdomètre ça servirait à quoi alors dans ce cas là
556	Myriam	à écouter par euh par euh là
557	Ens.	d'accord donc ça serait l'appareil qu'il a dans les mains l'esgourdomètre qui lui permettrait d'entendre c'qui s'passe de l'autre côté - donc on va voir si le terme que va trouver Adem a un rapport avec ça pour confirmer ou pas - oui Yana
558	Yana	ils sont rentrés dans la maison
559	Ens.	ah est-ce qu'ils sont rentrés dans la maison
560	él ?	non
561	Ens.	tout le monde pense qu'ils sont rentrés dans la maison
562	E(s).	<u>non</u>
[l'enseignant montre le mur séparant les soldats du personnage qui regarde la télévision toujours page 24]		
563	Ens.	ils n'ont pas la clé on vous a montré l'image hein on pourrait imaginer qu'ici il y a le mur quand même mais pour qu'on voie l'intérieur on a fait une coupe on a imaginé qu'on allait couper la maison pour voir ce qui se passe d'un côté et ce qui se passe de l'autre côté de la maison - d'accord - donc le monsieur - tiens y a pas un rapport avec le titre là
564	E(s).	ah oui - <u>zappe</u>
565	Ens.	ah zappe la guerre hein ça ça revient à ce qui avait été évoqué par certains sur

		zappe la guerre - il avait la télécommande dans la main le monsieur et il regarde de la guerre à la télé en tout cas des gens qu'ont l'air un peu mal en point - t'as trouvé quelque chose Adem - pas encore
566	Adem	non
567	Ens.	alors j'avance un petit peu quand t'as trouvé tu me dis
[l'enseignant projette la page 25]		
568	Ens.	<i>une voix dit</i> - donc c'est le monsieur qu'a le l'esgourdomètre qui écoute le monsieur qui est à l'intérieur qui parle - <i>une voix dit qu'il y a deux morts à Sarajevo - Monnier dit ça et s'assit dos au mur à même la pluie - c'est ainsi qu'il avait été tué - il boucha rageusement sa blessure coquelicot de toute sa main - c'est pas possible qu'on soit morts depuis si longtemps et qu'on n'ait pas avancé - les conclusions de la mission de vérification allaient être douloureuses pour les 288 victimes - leur terrible guerre n'avait pas suffi à décourager toutes les autres - Blourde avait repris l'observation - ils disent quelque chose comme Rwanda et c'est pas la joie - ne bougez plus à côté de la boîte noire je vois un civil - sur un fauteuil - une petite grenade plate à la main - attention il appuie dessus</i> - qu'est-ce qui se passe - oui Nabil
569	Nabil	c'est pas en rapport mais c'est euh j'ai trouvé esgourde
570	Ens.	ah en réalité Adem a essayé de chercher t'as trouvé ou pas quelque chose Adem
571	Adem	euh non
572	Ens.	ah tu as refermé alors - attends alors dis-nous Nabil ce que t'as trouvé
573	Nabil	oreille
574	Ens.	esgourde ce serait oreille - alors dis-nous la définition complète
575	Nabil	oreille
576	Ens.	y a pas écrit - y a écrit c'est un nom un adjectif c'est quoi
577	Adem	ah c'est un nom féminin
578	Ens.	c'est un nom féminin est-ce qu'y a marqué autre chose
579	Adem	euh
580	Ens.	c'est pas écrit s'il est familier pas familier
581	Adem	non c'est argot
582	Ens.	argot ça veut dire quoi argot - est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire argot
583	él ?	non
584	Ens.	c'est quoi de l'argot
585	él ?	euh euh ben c'est euh une langue
586	Ens.	c'est un langage qu'on utilise mais qui est plus que familier quand on utilise de l'argot vous savez ce que c'est le langage familier
587	E(s).	<u>oui</u>
588	Ens.	oui - quand on dit j'ai pris la bagnole c'est pas pareil que si j'ai pris la voiture -- donc on a de l'argot du langage très familier - donc esgourde ça voudrait dire quoi
589	E(s).	<u>oreille</u>
590	Ens.	oreille - donc est-ce que ça confirmerait la théorie de Myriam
591	E(s).	<u>oui</u>
592	Ens.	d'accord esgourde oreille et donc l'esgourdomètre c'est ce qui leur permet

		d'écouter avec leurs oreilles d'accord - alors je reviens à ce passage là - oui Sarah
593	Sarah	moi j'dis que c'est pas c'est pas une grenade une grenade plate euh c'est moi j'dis que c'est euh j'sais pas une canette de coca euh
594	Ens.	une canette de coca
[rires]		
595	Sarah	euh après j'sais pas y croient que euh c'est
596	Ens.	tu vois une canette de coca là
597	E(s).	<u>non</u> la télécommande
598	Ens.	Mounir tu veux dire quoi
599	Mounir	non ben j'veux dire euh
600	Ens.	tu veux dire quoi
601	Mounir	ben la télécommande
602	Ens.	la télécommande et en plus il appuie dessus hein ils ont peur les soldats parce qu'il appuie dessus - donc on a bien - c'est vrai que si vous aviez le livre vous verriez bien que les deux images côte à côte vous y penseriez - mais là avec l'ordinateur c'est pas possible mais y aurait les deux images côte à côte - autre chose qu'est-ce qui les désole un p'tit peu là nos trois soldats en train d'écouter et de regarder ce qui s'passe est-ce qu'y a pas quelque chose qui les désole un p'tit peu
603	Myriam	y croyaient que ben que maintenant qui z'avaient vu les soldats qui qui sont morts et tout et qui z'auraient peur et ben non les soldats sont obligés ben à mon avis de de faire peur à la personne qui se trouve euh
604	Ens.	c'est ça qui les désole - pourquoi ils ont l'air désolés les soldats pourquoi ils ont l'air un peu embêtés quand ils ont entendu et vu ce qui s'passait à la télévision - oui Myriam
605	Myriam	ils sont morts depuis longtemps et euh ils z'ont pas avancé c'est-à-dire que euh les guerres ils ont pas fini je crois
606	Ens.	d'accord y a toujours des guerres y voient à la télévision qu'il y a toujours la guerre - eux quand y sont morts la guerre n'était pas finie ils savent pas si la guerre a continué en tout cas - ils voient que 80 ans plus tard et ben y a toujours la guerre - oui Wassim
607	Wassim	maitre euh en fait avant c'est euh tout le monde qui croyait aux fantômes - tout le monde
608	Ens.	ben pour l'instant personne les a vus en tout cas
609	Wassim	mais tout l'monde croyait aux fantômes
610	Ens.	qui tout le monde
611	Wassim	ben les gens de de la ville
612	Ens.	après c'est une histoire l'auteur en tout cas il a écrit son histoire comme ça
613	Wassim	oui hum
614	él ?	c'est les juifs
615	Ens.	tiens tout à l'heure y a quelqu'un qui en parlait pour les femmes à la guerre c'est l'histoire qui est en haut donc là voyez là y a des femmes ce sont que des femmes qui sont dans l'image historique pas dans l'histoire de littérature et on nous explique là-dedans dans ce petit passage que comme les hommes sont à la guerre ben les usines ne marchent plus parce que tous les hommes sont à la guerre et donc ce sont les femmes qui vont commencer à aller

		travailler dans les usines pour remplacer les hommes qui sont partis à la guerre – donc elles avaient un rôle important puisque si on voulait que les usines continuent à fonctionner ben il fallait bien qu’il y ait des gens qui aillent travailler dans les usines - <i>les trois hommes plongèrent au sol</i> - pourquoi ils plongent au sol
616	él ?	parce que quand y a des grenades ils plongent
617	Ens.	d’accord - <i>plongèrent au sol puis se redressèrent lentement baïonnette sur le qui-vive</i> - ça veut dire quoi
[quelques rires]		
618	Ens.	baïonnette on sait ce que c’est normalement ça veut dire quoi sur le qui-vive - quand on dit de quelqu’un qu’il est sur le qui-vive ça veut dire quoi
619	él ?	euh qu’il est en fait c’est comme euh quand on quand on c’est l’arme c’est euh pour la tenir
620	Ens.	l’arme là c’est la baïonnette
621	él ?	ah oui
622	Ens.	ils ont mis la baïonnette sur le fusil et ils sont sur le qui-vive ça veut dire quoi être sur le qui-vive - c’est une expression qui veut dire quoi si on la connaît
623	Sarah	être à la garde
624	Ens.	être à la garde euh on peut dire un peu mieux
625	Sarah	être en garde
626	Ens.	être en garde
627	él ?	à couvert
628	Ens.	non pas vraiment à couvert être sur le qui-vive
629	Wassim	ah être sur le qui-vive moi j’y pense à à s’attendre à quelque chose
630	Ens.	ouais s’attendre à quelque chose - imaginez la situation hein ils ont vu quelqu’un qu’ils pensent avoir une grenade et qui appuie dessus ils se sont donc jetés au sol au cas où ça explose et puis ils se sont relevés avec leur fusil avec la baïonnette et là ils font quoi
631	él ?	ils sur ils surveillent la maison
632	Ens.	d’accord ils surveillent ils sont prêts à réagir être sur le qui-vive hein c’est être prêt à réagir s’il se passe quelque chose -- <i>ah ben ça s’exclama Blourde en prenant dessus euh en pressant dessus le grand-père a remplacé la vision par une autre c’est maintenant la carte de la patrie avec des nuages qui se baladent</i> - qu’est-ce que c’est - si on reprend la phrase ils se relèvent ils regardent par la fenêtre le grand-père a appuyé sur la grenade entre guillemets <i>en pressant dessus le grand-père a remplacé la vision par une autre c’est maintenant la carte de la patrie avec des nuages qui se baladent</i>
633	él ?	c’est la météo
634	Ens.	qu’est-ce que c’est que cette définition qu’est-ce que c’est
635	él ?	il a vu la météo
636	Ens.	et ouais très bien il a vu la météo il a changé de chaîne et on voit la carte de la patrie avec des nuages qui se baladent - d’accord - <i>des nuages qui se baladent ils vont vers l’Allemagne</i> - qu’est-ce qu’ils pensent - <i>ce sont sûrement les gaz avec les résultats</i>
[quelques rires]		
637	Ens.	<i>ils en déduisent même des choses encore plus importantes - 16 allemands gazés sur la Champagne - 18 Fritz à Reims 23 à Marseille avec un soleil</i>

		<i>dessiné à côté</i>
638	él ?	y croient
[rires]		
639	Ens.	qu'est-ce qui comprennent de la carte météo
640	Myriam	y comprennent que comme y z'ont dit des nuages qui se baladent qui vont vers l'Allemagne c'est-à-dire que peut-être y vont perdre la guerre euh
641	Ens.	en fait c'est ce qu'ils pensent eux - d'accord - et c'est quoi les 18 qui sont morts là d'un côté les 23 à Marseille etc.
642	él ?	en fait c'est la température et eux y croient que c'est
643	Ens.	y croient y croient ça n'existe pas
644	él ?	y croient que c'est le nombre de morts
645	Ens.	d'accord ils croient que c'est le nombre de morts qu'il y a eu il y a même à Marseille ils ont gagné à Marseille pourquoi - qu'est-ce qu'ils pensent
646	él ?	il fait trop chaud
647	él ?	y a un soleil
648	Ens.	y a le soleil de la victoire et oui - d'accord sur la carte
[rires - l'enseignant projette au tableau la page 26 de l'album]		
649	Ens.	<i>et voilà un gamin qui s'en mêle chuchota Sorin - un enfant s'empara en effet de la télécommande en faisant de grands gestes de désapprobation - ça veut dire quoi -- de grands gestes de désapprobation</i>
650	Wassim	qu'il veut changer de chaîne
651	Ens.	ouais de désapprobation ça voudrait dire quoi
652	Wassim	énervé
653	Sarah	énervement
654	Ens.	pas tout à fait énervement
655	él ?	euh de râlement
656	Ens.	oui de râlement il râle d'accord - désapprobation -- on désapprouve
657	Nabil	ah on euh en fait on fait semblant euh de dire que comme ça il a pitié de nous
658	Ens.	non pas sûr qu'il fasse semblant - oui Smaïn
659	Smaïn	il est pas d'accord
660	Ens.	d'accord désapprobation c'est pas d'accord on désapprouve c'est qui s' passe - <i>d'autres images de guerre modernes apparurent instantanément avec des civières des sirènes des chars blancs comme neige</i> - en bas encore une image historique mais on n'a pas le temps trop d'y revenir éventuellement on en parlera en histoire
[l'enseignant projette la page suivante du livre représentant les images de la télévision vu par les soldats - réactions de surprise ou de dégoût des élèves]		
661	E(s).	c'est quoi ça c'est quoi cette photo
662	Ens.	alors donc là c'est un petit montage il a pas un écran géant avec tout le X - qu'est-ce qu'on voit sur ce montage pour résumer on va pas détailler chacune des images hein mais qu'est-ce qu'on peut voir
663	él ?	la guerre
664	Ens.	la guerre oui mais pas que la guerre on voit la guerre sur certaines images on voit des gens qu'ont l'air plutôt malheureux sur d'autres
[les élèves s'expriment en même temps pour dire ce qu'ils voient sur les différentes parties de l'image projetée au tableau, page 27]		

665	Ens.	on voit le petit garçon la télécommande - des avions y a peut-être des endroits où c'est pas des informations peut-être ce sont des films pourquoi pas aussi hein - et donc là les soldats ben y voient tout ça et celui-là là il a l'air avec leurs yeux là ils ont l'air quand-même assez effarés de tout à l'heure de c'qu'ils voient
[l'enseignant projette la page 28 de l'album où le petit garçon voit les soldats derrière la fenêtre]		
666	E(s).	<u>ah</u> - le petit le voit ça y est
667	Ens.	qu'est-ce qui s'passe
668	él ?	ben le petit garçon il a vu euh euh les soldats euh les soldats qui sont en train de regarder euh la chaîne
669	Ens.	d'accord le petit garçon s'aperçoit qu'il y a trois soldats derrière la vitre
[l'enseignant projette la page suivante au tableau]		
670	Ens.	<i>Monnier arracha les écouteurs des mains de Sorin et entendit le vieil homme réprimander l'enfant - zappe la guerre à la fin y a bien mieux à voir ou alors éteins la - le feu bleu ferma doucement ses yeux</i> - ça veut dire quoi - Wassim
671	Wassim	la télé s'éteignait petit à petit
672	Ens.	d'accord - la télé s'est éteinte - <i>l'obscurité se fit dans la pièce le jeune garçon se retourna et sur l'écran de la fenêtre rayé par la pluie brillante il découvrit les trois visages livides des soldats - grand-père une armée de morts hurla-t-il - tu vois nigaud ça te tourne la tête leur télé - il n'y avait plus personne contre le carreau</i> - est-ce que ça explique bien l'image d'avant
673	E(s).	<u>oui</u>
674	Ens.	l'armée de morts pourquoi l'armée de morts - oui
675	Wassim	euh ils sont blessés euh et euh et euh presque à la mort et lui y voit que euh y sait qu'ils sont morts
676	Ens.	d'accord qu'est-ce qui lui dit le grand-père
[un objet tombe bruyamment près du tableau, les élèves ont une réaction de surprise]		
677	E(s).	<u>ah</u>
678	Ens.	chut - c'est la guerre
[rires]		
679	Myriam	il lui dit ben c'est à cause de la télé il croit qu'il a vu juste des images
680	Ens.	d'accord donc le grand-père ne le croit pas il se dit c'est l'image de la télé qui te fait ça - y a pas une histoire tiens ça me fait penser à une histoire qu'on a vue euh les parents le croient pas c'est la télé qui te fait ça
681	E(s).	ah oui euh non c'était chien bleu - chien bleu
682	Ens.	chut
683	Myriam	non c'était le garçon qui cherchait qui cherchait euh un petit bébé et un monsieur va l'embêter à la fin et il avait perdu en fait
684	él ?	ah oui
685	Ens.	elle a raison Myriam comment c'était ce livre
686	él ?	euh le voisin
687	él ?	ah le voisin
688	Mounir	le voisin

689	Ens.	et l'assassin
[réflexions à haute voix de la classe en recherche du titre de l'album]		
690	E(s).	le voisin l'assassin - <u>le voisin rime avec assassin</u>
691	Ens.	voilà quand il racontait à sa maman euh que le voisin - on lui avait dit va dans ta chambre c'est la télé qui te fait ça
692	él ?	y a le titre qui revient zappe euh zappe la guerre
693	Ens.	zappe la guerre c'est le grand-père qui lui dit zappe la guerre
694	él ?	tu peux arrêter
[l'enseignant projette la page 30 de l'album]		
695	Ens.	<i>dans une course désarticulée les trois soldats fuyaient - les ordres étaient clairs il ne fallait pas être vus surtout par un enfant - Sorin poussa les hommes dans le dos - la course désarticulée ça veut dire quoi - pourquoi une course elle peut être désarticulée</i>
696	él ?	euh euh les articulations ça fait bouger
697	Ens.	ouais et pourquoi la course là elle est désarticulée alors
698	él ?	euh parce que euh y sont blessés ils sont blessés sur le front
699	Ens.	d'accord ça voudrait dire quoi une course désarticulée vous imaginez quoi comme image comme euh blessures comme course
700	Sarah	ben parce que comme ils ont - ils sont blessés ben y peuvent pas plier leurs articulations donc euh
701	Ens.	donc comment ils ont comment ils courent
702	Sarah	ben comme euh y courent ben y courent bizarrement
703	Ens.	ouais
704	Smaïn	ben y courent comme comme si y savent pas courir en fait
705	Ens.	ouais
706	él ?	y courent avec des membres euh - cassés
707	Ens.	d'accord - donc ils doivent courir un peu en bougeant un peu dans tous les sens ça revient à c'qu'on a dit tout à l'heure ça revient à l'image qu'on a dit tout à l'heure à c'qu'on a dit tout à l'heure sur le cortège hein le cortège brinquebalant les difficultés à marcher ça revient un peu à ça - <i>repli sous le monument nom d'un chien faut disparaître - Monnier se soutenait le front en courant - mais faut peut-être qu'il le sache notre horreur le gamin pour pas qu'elle dure encore pour avancer quoi - tu perds la tête Monnier tu veux y rester - toute la compagnie au monument - le lieutenant Monty de Rézé entendit l'alerte et répercuta la consigne - de partout les soldats convergèrent vers la place - soudain à l'angle de la rue Prévert un faisceau de lumière coupa le chemin de Monnier Sorin et Blourde ils sautèrent aussitôt dans une tranchée ouverte pour des travaux en cours</i>
[rires]		
708	él ?	ah y faisaient des travaux -- dans des tranchées
709	Ens.	d'accord - ils s'enfuient donc ça rappelle quelque chose pour eux les tranchées y savent ce que c'est
[l'enseignant projette la page 31 au tableau représentant les soldats qui sautent dans la tranchée puis projette au tableau la page 32 avec le texte qu'il lit]		
710	Ens.	<i>sa lampe de poche à la main le garçon les avait facilement repérés - il s'approcha prudemment du trou qui défigurait la chaussée et en braquant sa torche sur le fond de la tranchée il découvrit un soldat de 1914 qui se</i>

		<i>protégeait les yeux d'une main tremblante et se cramponnait à son vieux fusil de l'autre - Monnier - les deux autres avaient disparu - tous les autres avaient définitivement disparu des rues de la ville -- Monnier dégagait progressivement sa vue puis il se ressaisit bouchant à nouveau sa blessure frontale pour éviter d'effrayer l'enfant - il osa - rien de grave enfin si approche faut que je t'explique que je te raconte - sans un mot le garçon éteignit la lampe et prit le risque de s'asseoir sur le rebord de la tranchée - qu'est-ce qui faut qu'il lui explique qu'est-ce qui faut qu'il lui raconte - oui Yana</i>
711	Yana	ce qui s'est passé
712	Ens.	et pourquoi il faut qu'il lui explique ça
713	Yana	pour euh pas avoir peur
714	Ens.	pour que le garçon n'ait pas peur
715	Yana	oui
716	Ens.	peut-être je ne pense pas que ce soit la seule raison - Chahinez - Smaïn
717	Smaïn	pour que pour lui expliquer comment ça s'est vraiment passé
718	Ens.	oui pourquoi il veut lui expliquer comment ça s'est vraiment passé
719	Smaïn	parce que comme il a vu à la télé que la guerre elle se poursuit encore y veut lui parler
721	Ens.	il veut lui parler pour
722	Smaïn	pour lui dire que faut que la guerre elle s'arrête
723	Ens.	d'accord pour essayer en tout cas que ça s'arrête que ça ça passe comme ça - autre chose sur l'image non - non donc c'est c'qu'il faut qu'il raconte - oui
724	Myriam	on dirait que le garçon il a un peu peur de c'que de c'que le soldat y va lui dire
725	Ens.	ouais il est un peu effrayé m'enfin il écoute il est attentif donc il est prêt à l'écouter pour que le soldat lui raconte et le soldat et ben il va lui raconter et ça s'arrête là
726	él ?	ah
727	él ?	ouais
728	Ens.	d'accord alors l'histoire s'arrête ici
729	él ?	ah y a une suite
730	Ens.	non non le livre s'arrête là après on vous laisse imaginer ce qui pourrait se passer là-dessus
731	él ?	et y deviennent copains
732	Ens.	alors si on devait résumer un peu ce livre puisqu'on n'a plus beaucoup de temps donc un album - quel était le but d'après vous de l'auteur qui a écrit ce livre qui a écrit cet album - quel était son son but il a pas écrit l'histoire comme ça par hasard - qu'est-ce qu'il a voulu dire - Mounir
733	Mounir	qu'on sache que c'était dur euh la guerre
734	Ens.	oui mais est-ce qu'on le savait pas déjà que c'était dur la guerre
735	E(s).	<u>si</u>
736	Mounir	ben qu'c'était très très dur euh donc euh
[rires]		
737	él ?	tu sais quoi tu as répété la même chose
738	Ens.	Myriam

739	Myriam	et ben c'est comme l'a dit Mounir oui c'était la même chose mais peut-être que
740	Ens.	peut-être quoi
741	Myriam	mais c'est pour euh montrer il a fait des images pour euh pour qu'on comprenne mieux comment c'était avant aussi
742	Ens.	d'accord - oui Wassim
743	Wassim	il voulait reconstituer la guerre
744	Ens.	d'accord
745	Wassim	la moitié euh un passage de la guerre
746	Ens.	d'accord de la guerre de 1914 il l'a fait à travers des soldats qui viennent voir ce qui s passe maintenant - euh qu'est-ce qu'il a mis aussi comme particularité dans ces pages qu'est-ce qu'on a noté qu'il y avait de particulier sur les pages qui étaient écrites
747	Smaïn	ah il a raconté euh euh les deux histoires en même temps
748	Ens.	d'accord il raconte à la fois l'histoire au point de vue historique avec de vraies photos et des textes qui expliquent ces images et puis à la fois une histoire un peu romancée hein c'est une sorte de littérature racontée aux enfants - Smaïn c'est ce qu'il faut dire
749	Smaïn	oui
750	Ens.	d'accord c'est bon pour ça - alors on va s'arrêter là pour aujourd'hui euh on en reparlera sûrement mais aujourd'hui on n'a plus le temps -- on peut ranger et puis on va X

ANNEXE 9: ana.A1

Analyses portant sur *La Petite fille du livre* (enseignant A) :

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte à lire</i> ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatiques)	Analyse des dimensions interdiscursive, contextuelle et professionnelle
1 Substantif : <i>autobiographie</i>	7min 12s 31- 47 44s	Élève : « <i>en fait la dame elle fait son autobio- »</i> en 31 et 33 : « <i>pour nous la dame elle fait son autobiographie de quand elle était petite »</i>	Mots de la réception	Glose sur la signification en langue	Le verbe être à la forme négative : « <i>c'est pas obligé que ce soit</i> » supporte une prédication métalinguistique: « <i>une biographie</i> ». La paraphrase définitionnelle <i>in praesentia</i> (X ce n'est pas Y donc c'est...) se construit sur l'axe syntagmatique : autobiographie ≠ biographie et autobiographie = fiction (l'enseignant en 46 : « <i>c'est quand même quelque chose qui n'est pas - qu'elle n'a pas réellement vécu c'est quelque chose qu'elle a inventé alors</i> »).	Conduite définitionnelle basée sur une procédure différentielle et sur une terminologie de spécialité qui correspond au niveau 2 du métalangage selon Chabanne (2011) en définissant une discipline : une autobiographie n'est pas une biographie. L'enseignant tisse un lien entre deux éléments du paradigme (autobiographie/biographie) même si ce lien est contrastif. Le sens se construit en négatif. L'autoconfrontation en 38 montre une glose sur la dérivation affixale des UL non explicite : « <i>et en fait autobiographie on travaille beaucoup euh sur la signification des préfixes exetera</i> » déjà travaillée en amont, en 42 : « <i>et si on parle d'auto et de bio c'est parce en fait on a travaillé là-dessus</i> » Son activité sous-jacente révèle une logique « linguistico-linguistique », mais en même temps une préoccupation de vérification

							que ses élèves n'appliquent pas mécaniquement un savoir lexical sans le relier au questionnement que pose ce texte <i>résistant</i> (Maingueneau, 1990 et Tauveron, 2002). Au geste langagier qui consiste à définir en creux s'ajoute un geste professionnel, celui d'un tissage même implicite.
2	Substantif : <i>autobiographie</i>	10min 03s 53 5s	Enseignant en 53 : « [...] <i>son histoire à elle...</i> »	Mots de la réception	Glose sur la signification en langue	Reformulation cataphorique de l'enseignant en 53 : « [...] <i>son histoire à elle vous étiez là-dedans vous étiez dans l'autobiographie</i> » Paraphrase <i>in praesentia</i> par juxtaposition. Auto = à elle	Conduite définitionnelle : reformulation glosante à visée explicative. L'enseignant semble vouloir s'assurer de la compréhension de tous en reprenant le contenu de la discussion précédente. Sa visée serait alors conclusive et paraphrasable en : « je termine en répétant que le préfixe auto- veut dire 'à soi' » Par la reformulation, l'enseignant met en œuvre un geste d'atmosphère (en montrant qu'il prend en compte les interventions de ses élèves en 53 institutionnalise un savoir lexical.
3	Substantif : <i>conte</i>	14min 50s 62-73 40 s	Enseignant en 62 : « <i>d'abord à tous là -- dans ce qu'on vient de lire ce type de texte il vous fait penser à d'autres textes et auxquels</i> »	Mots de la réception	Glose sur les <i>realia</i> , sur les caractéristiques d'un genre.	Recours à l'exemplification par les élèves : <i>Cendrillon ; Hansel et Gretel</i> induite par le questionnement de l'enseignant contenant le pronom relatif : « [...] <i>et auxquels</i> ». Utilisation par l'enseignant d'un métalangage spécialisé : « <i>type de texte</i> » en 62 et de « <i>genre de livre</i> » en 71 : « [...] <i>c'est quoi ce genre de livre</i> ».. Le paradigme désignationnel se réalise sur l'axe paradigmatique avec une paraphrase <i>in absentia</i> : (substitution de « <i>genre</i> » à	Conduite désignationnelle et littérature : recherche de constantes génériques. Le sens se construit non par en termes linguistiques mais en termes psycho et socio-linguistique. Il se construit également sur un vécu de la classe, sur une sorte de dictionnaire commun. Le dispositif de mise en réseau permet de définir le genre, par rappel à la mémoire de textes rencontrés, discutés en classe, et ayant les mêmes caractéristiques.

						« type »).	
4	Substantifs : <i>belle-maman</i> <i>belle-mère</i> <i>/marâtre</i>	15min 30s 77-88 26s	Enseignant en 77 : « <i>qui la bat dans Cendrillon</i> » Enseignant en 83 : « <i>qu'est-ce qu'une marâtre</i> »	Mots de la réception	Glose sur la signification et glose les <i>realia</i> , sur les caractéristiques d'un personnage archétypal.	Dénomination : un élève en 82 : la « <i>marâtre</i> ». La question de l'enseignant en 83 (« <i>qu'est-ce que c'est une marâtre</i> ») appelle une définition de type X c'est Y. En 85 : « <i>c'est une mère qui est violente</i> ». La conduite définitionnelle se réalise sur l'axe syntagmatique. La présence du verbe <i>être</i> tend « à estomper le métalangage » (Mortureux, 1993).	Conduite définitionnelle et littérature : construction du stéréotype en partant d'un exemple en 77 (« <i>qui la bat dans Cendrillon</i> »). L'enseignant exploite la réponse d'un élève en 76 : « <i>elle se fait battre</i> » La discussion porte sur le choix du terme adéquat ; elle est basée sur une procédure différentielle : mère /belle-mère Le sens se construit progressivement et à plusieurs : 1) Dénomination 2) Caractérisation
5	Substantif : <i>Forêt</i>	16min 28s 93- 111 29s	Enseignant	Mots du <i>texte à lire</i>	Glose sur les <i>realia</i> , sur la symbolique du motif : la forêt comme locus <i>terribilis</i> .	Reformulation par l'enseignant « <i>quelque chose qui se passe</i> » / « <i>passage</i> » (substitution d'un substantif « technique » - « <i>passage</i> » - à la place d'une formule plus vague « <i>où y a toujours quelque chose qui se passe</i> » (qui identifie tout de même ce lieu comme permettant à la narration d'évoluer) doublée d'un questionnement (« <i>et elle passe de quoi à quoi la petite dans la forêt</i> ») qui invite les élèves à produire des réponses binaires basées sur l'antonymie, aident les élèves à identifier cette transformation entre le <i>locus terribilis</i> , associé au « <i>malheur</i> » et à la « <i>méchanceté</i> », et le <i>locus amoenus</i> , associé à la « <i>joie</i> »	La dimension littéraire est double. Travaillée d'un point de vue didactique : appui sur le réseau pour trouver la symbolique du stéréotype. Le geste professionnel convoqué est celui du tissage. Par ailleurs, la pratique littéraire du texte fait ici de la littérature une exploitation de la dimension imaginaire qui touche à la dimension psychoaffective de la lecture littéraire. Le sens construit est anthropologique : le texte est analysé comme le symbole d'un rituel de passage : le personnage en traversant la forêt va sortir grandi.

						et à la « <i>gentillesse</i> ».	
6	Substantif : <i>Forêt</i> <i>Marâtre</i>	16min 57s 111 3s	Enseignant en 111 (suite à la remarque d'un élève au tour de parole 89 : « <i>maitresse moi ça me fait penser à tous les contes</i> »).	Mots du <i>texte à lire</i> (forêt) et mots de la réception (marâtre).	Glose sur les <i>realia</i> , sur la symbolique du motif : la forêt comme lieu de passage.	Reformulation qui débute par le connecteur (donc) à valeur conclusive et se structure autour de la formule présentative il « y a » qui donne effet de liste : « <i>donc y a la forêt comme élément du conte - y a la marâtre -- donc effectivement ça nous fait penser à tous les contes que l'on connaît</i> »	Reformulation glosante à visée récapitulative et geste d'atmosphère : l'enseignant reprend les propos de son élève pour les tisser avec son discours. La reformulation assure la fonction de mémoire.
7	Substantifs : 1) <i>livre</i> 2) <i>écrivain</i> 3) <i>auteur</i>	19min 24s 123-139 1min30s	Enseignant en 123 : « <i>dans le livre dans quel livre</i> »	Mots du <i>texte à lire</i> et mots de la réception.	Glose sur la <i>diégèse</i> : sur la manière dont s'élabore la fiction : élucidation du brouillage narratif : un même mot pour deux réalités fictionnelles différentes.	Le déterminant interrogatif « <i>quel</i> » appelle une réponse paraphrasable en : « le livre qu'écrit l'écrivain » ou « le livre que nous sommes en train de lire ».	Le sens se construit non par en termes linguistiques mais par détermination du référent. La pratique littéraire du texte consiste en une élucidation de l'énigme narrative. Autrement dit, il s'agit là pour l'enseignant dans un double mouvement, d'éclaircir ce que le texte ne dit pas et qui fait sa réticence (Maingueneau, Tauveron, <i>op.cit</i>) et d'être attentif à ce que ses élèves utilisent des mots « justes » lorsqu'ils s'expriment.
8	Substantifs : 1) <i>auteur</i> 2) <i>conte</i>	21min 58s 148 3s	Enseignant en 149 : « <i>quel auteur</i> »	Mots de la réception	Glose sur <i>diégèse</i>	La première reformulation s'appuie là encore sur le connecteur « <i>donc</i> » à valeur conclusive en 165 : « <i>donc y a un auteur Nadja qui a écrit un conte qui est un conte</i> ». La seconde reformulation en 169 est un discours indirect : « <i>et à l'intérieur Marie dit que la petite fille qui est dans le livre qu'est en train d'écrire l'écrivain qui est là-dedans - la</i>	Les deux reformulations de l'enseignant sont des reformulations glosantes à visée récapitulative. Toutes deux correspondent au geste professionnel d'étayage. Par la reformulation, l'enseignant assure la compréhension et développe un geste d'atmosphère (mise en valeur des propos tenus par l'élève).

						<i>dame -- semble vivante</i> ».	
9	Adjectifs : « <i>merveilleux</i> » « <i>fantastiques</i> »	22min 13s 156 9s	Élève en 156 : « <i>merveilleux</i> <i>fantastiques</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Deux unités lexicales sont juxtaposées (sans pause intermédiaire à l'oral).	L'utilisation juxtaposée de ces deux adjectifs peut soit révéler une hésitation entre les deux genres, soit être interprété comme une équivalence distributionnelle paraphrasable en : « <i>j'utilise merveilleux et fantastiques</i> <i>comme synonymes</i> » soit comme une hésitation entre deux UL. Le sens est pour ainsi dire déplié car aucune sélection sémantique n'est opérée.
10	En 203 : « <i>moi</i> <i>je pense que à</i> <i>la fin...</i> » En 205 : « <i>la</i> <i>petite fille elle</i> <i>va sortir du</i> <i>livre /peut-</i> <i>être</i> »	24min 22s 203 et 205 2s	Élève en 203 : « <i>moi je pense</i> <i>que à la fin...</i> »	Mots de la réception	Glose fantasmatique (sous forme de point de subjectivation).	Présence du pronom personnel qui affirme la singularité de la réception et du modalisateur « <i>pense</i> » qui énonce le point de vue du locuteur sous forme d'hypothèse : « <i>peut-être</i> ». Il s'agit d'une modalité de type 1 selon A. Culioli correspondant à une assertion hypothétique.	L'enseignant n'accueille pas en 206 cette interprétation en montrant son étonnement par l'interjection « <i>ah</i> » et une intonation montante audible à la vidéo. De plus, cette proposition recueille une réaction vive de plusieurs camarades (inaudible car des rires couvrent les commentaires). C'est une correction implicite même si l'enseignant répond par l'affirmative : « <i>ah d'accord</i> <i>d'accord</i> » Le sens se construit comme en contre-point: la régulation se fait quasi physiquement (Dezutter, Thomas, Deaudelin, 2011) puisque l'enseignant dans la vidéo montre sa surprise et sa non-adhésion en écarquillant les yeux et en lançant un regard interrogateur à la caméra et aux autres élèves.
11	Groupe nominal : « <i>la</i> <i>marâtre</i> »	29min 10s 214-219 10s	Élève en 214 : « [...] -- <i>et euh</i> <i>- et euh la</i> <i>femme qui se</i> <i>comporte pas</i> <i>bien - vraiment</i> <i>-- la marâtre --</i> <i>fin la dame qui</i> <i>l'a recueillie</i> »	Mots de la réception	Glose axiologique et glose sur le sens	Glose axiologique avec la présence de l'adverbe modalisateur « <i>vraiment</i> » qui ramasse selon notre hypothèse (si l'on se reporte à la pause marquée d'un tiret) la formulation plausible : « <i>je le</i> <i>pense vraiment</i> » et la présence de l'énoncé évaluatif « <i>se</i>	Conduite désignationnelle déterminée conjointement par le point de vue de l'élève et par l'univers fictif spécifique du texte : le personnage stéréotypique est incarné dans le texte par cette « <i>dame qui l'a recueillie</i> ».

			<i>elle -- elle l'entend - donc elle court pour la rattraper »</i>			<i>comporte pas bien »</i> Le paradigme désignationnel se réalise dans une paraphrase <i>in absentia</i> anaphorique : coréférence entre « <i>marâtre</i> » et « <i>dame qui l'a recueillie</i> ». L'usage de « <i>fin</i> » qui correspond à l'adverbe <i>enfin</i> marque la réorientation du propos et le retour au contexte de l'histoire avec la reprise du texte d'une part (page 6 de l'album : « <i>et cette femme l'avait recueillie</i> ») et l'actualisation du sème afférent /poursuite/ d'autre part.	La relance de l'enseignant en 217 sous forme d'un rephrasage-question : « <i>quelle est la dame qui l'a recueillie</i> » semble marquer l'attente du maître de revenir au terme de spécialité. Son rephrasage : « <i>la marâtre Nina</i> » se présente selon nous comme un assentiment (le volume sonore important de la reprise tend à le démontrer).
12	Substantifs : 1) <i>écrivain</i> 2) <i>auteur</i>	30min 27s 237-247 21s	Élève en 237 : « <i>mais c'est plutôt la femme écrivain qui - dessine la crevasse</i> »	Mots de la réception et mots du <i>texte à lire</i>	Glose sur la <i>diégèse</i>	L'usage en 237 de la conjonction à valeur adversative « <i>mais</i> » suivie de l'adverbe « <i>plutôt</i> » marque la position du locuteur-élève qui émet une réserve. L'usage en 243 de la formulation négative « <i>non l'écrivain</i> » qui répond à l'intervention en 242 de l'enseignant : « <i>ah tu nous as dit l'écrivain Nadja fait une crevasse</i> » montre bien que la discussion porte sur le référent extralinguistique	Conduite désignationnelle qui montre que les élèves eux-mêmes participent à la régulation du sens et à sa co-construction : 1) Rectification en 237 par l'usage de la conjonction à valeur adversative « <i>mais</i> » suivie de l'adverbe « <i>plutôt</i> » ; 2) Régulation par l'enseignant en 244 qui reformule en explicitant l'implicite (« <i>l'écrivain dans le livre</i> ») du propos de son élève qui montre en 245 que le maître a bien formulé sa propre pensée : « <i>voilà</i> » ; 3) Complément : l'enseignant termine l'amorce de l'élève en 245 : « <i>dans le livre</i> »
13	Substantifs : 1) <i>écrivain</i> 2) <i>auteur</i>	32min 35s 271- 274 23s	Enseignant en 271 : « <i>quand tu dis l'écrivain</i> »	Mots de la réception et mots du <i>texte</i>	Glose sur la <i>diégèse</i>	Le pronom interrogatif « <i>lequel</i> » utilisé par l'enseignant en invite les	La question de l'enseignant en 261 sur « <i>à qui appartient la maison</i> » relance la discussion sur le référent : de quel écrivain

			<i>tu veux dire Nadja</i> .	à lire		élèves à entrer dans une procédure inférentielle pour chercher à qui réfère cet « <i>écrivain</i> » dans la situation d'énonciation. L'épisode est parcouru par plusieurs verbes modaux (modalité de type 1 selon A. Culioli d'assertion hypothétique) : le verbe <i>vouloir dire</i> et les verbes <i>penser</i> (« <i>tu penses</i> » en 273 ; « <i>on pense</i> » en 275)	parle-t-on : de l'auteure Nadja ou du personnage : la femme écrivain ? L'enseignant laisse parler les élèves et développe un geste d'atmosphère (prise en compte des propositions des élèves).
14	Adjectifs : Dichotomie <i>fantastique/merveilleux</i>	33min 02s 276- 277 1s	Élève en 276 : « [...] <i>ils étaient un peu dans un monde fantastique je pense</i> ».	Mots de la réception	Glose sur les <i>realia</i> , sur les caractéristiques d'un genre.	Substitution du terme erroné par le terme adéquat : la relation sémantique lie paradigmatiquement les deux termes.	Correction de l'enseignant en 277 : « [pas fantastique] <i>merveilleux - du conte</i> ».
15	Substantifs : Dichotomie <i>conte</i> « <i>fantastique</i> »/ « <i>conte</i> »/ « <i>réalité</i> »	33min 49s 282- 293 1min	Élève en 282 : « <i>on avait dit que [XXXXXXXXXXXX] c'est vous qui avez dit ça - vous avez dit sûrement qu'y revenait dans un monde</i> » « <i>à l'écrivain mais aussi comme ils étaient un peu dans un monde fantastique je pense</i> »	Mots de la réception	Glose sur le genre.	L'expression de la modalité est largement présente dans cet épisode. On peut parfois hésiter entre la modalité de type 1 (assertion hypothétique) et la modalité de type 2 (certitude) comme dans l'intervention suivante en 288 : « <i>et aussi on peut penser ça c'est aussi fantastique le conte donc</i> » (étant donné qu'il s'agit d'une argumentation nous penchons pour la modalité de type 2). La modalité de type 1 (ici l'interrogation) se réalise dans l'expression du doute : « <i>mais c'est bizarre parce qu'on passe du conte à la réalité</i> » en 290. La modalité de type 2 se réalise	Conduite de désambiguïsation par l'exemple : l'enseignant recourt à l'exemplification en 292 : « <i>fantastique je sais pas hein Zappe la guerre c'est un texte fantastique</i> ». L'utilisation du qualificatif « <i>bizarre</i> » (en 290 et repris par l'enseignant en 297) démontre le trouble dans lequel la fiction place les élèves. Ce qui est intéressant dans cet épisode c'est que les élèves reviennent sur la correction précédente de l'enseignant en 277 pour donner leur vision (pour certains il s'agit d'un conte fantastique) et argumenter. Cet échange est l'expression même selon nous de la modalité de type 4 d'A. Culioli (jeu d'influence entre co-énonciateurs et intersubjectivité).

						dans : « moi aussi je pense aussi » en 293.	
16	Locution : « à l'orée du bois »	34min 36s 301 8s	Enseignant en 301 : « à l'orée du bois ça veut dire qu'elle a traversé le bois hein elle est presque sortie du bois là à l'orée du bois à la sortie du bois elle aperçoit une maison »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification	Paraphrase <i>in praesentia</i> (« ça veut dire ») Définition par périphrase : « [...] elle a traversé le bois hein elle est presque sortie du bois là » et par utilisation d'un parasyonyme : « à l'orée du bois à la sortie du bois »	Conduite définitionnelle à visée explicative comme le confirme l'autoconfrontation en 206 : « j'explique parce que je me dis est-ce qu'ils ont bien compris - elle a traversé le bois - et à l'orée du bois est-ce qu'ils ont compris ce terme à l'orée du bois – voilà »
17	Parallèle <i>femme écrivain</i> et <i>mère</i>	36min 39s 314-317 20s	Élève en 314 : « donc la femme écrivain c'est un peu sa mère comme c'est elle qui l'a fait »	Mots de la réception / point de subjectivation et mots du <i>texte</i> à lire	Glose fantasmagique et glose sur le sens (liée à la portée symbolique du récit).	Le connecteur pragmatique « consécutif » : « donc » (Zenone) montre qu'une inférence a été réalisée par l'élève. La reformulation est basée sur deux procédés : la reprise et la modification. Les propos de l'élève (en gras) sont repris par l'enseignant) : « donc la femme écrivain est un peu la mère de la petite fille parce que elle l'a dessinée elle l'a dessinée elle l'a inventée elle l'a inventée elle l'a créée - et elle devient aussi sa mère dans le livre » Le paradigme désignationnel se réalise sur l'axe paradigmatique : dessinée → inventée → créée.	Reformulation glosante à visée récapitulative à deux voix. L'enseignant intègre les apports de son élève. Le sens se construit par l'entrecroisement de deux paroles : celle de l'élève et celle de l'enseignant qui organise la première. La réorganisation pragmatique de l'énoncé de l'élève (utilisation du parasyonyme « créée » à la place de « fait » de l'élève et la juxtaposition graduelle : dessinée / inventée/ crée) joue sur l'effet de sens et sur la mise en exergue de la dimension symbolique. La démarche de l'enseignant d'utiliser trois désignations coréférentielles est une démarche rhétorique qui oriente les élèves vers l'interprétation symbolique de l'œuvre : l'écrivain est la mère de l'œuvre puisqu'elle l'a créée. Une remarque très importante : dans l'autoconfrontation l'enseignant dit en 234 : « elle est dans l'enfantement Mathilde donc

							<i>euh</i> » (sa maman était enceinte au moment de notre recherche) : c'est pour cette raison que nous avons classé également cette glose dans la catégorie « glose fantasmatique ».
18	Parallèle <i>femme écrivain</i> et <i>mère</i>	37min 35s 327 15s	Enseignant en 327 : « <i>Mathilde qui a dit quand même que la femme écrivain Julian était la mère de la petite fille...</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens (sur la portée symbolique du récit).	La reformulation est basée sur le discours indirect : « <i>Mathilde qui a dit...</i> » est utilisée en réponse à l'interprétation erronée de Julian. L'utilisation de l'adverbe « <i>quand même</i> » renforce l'interprétation de Mathilde et marque conjointement la concession qui signale le modus de l'enseignant.	Redondance dans reformulation glosante à visée récapitulative de l'UL <i>mère</i> : « <i>Mathilde qui a dit quand même que la femme écrivain Julian était la mère de la petite fille devenant la mère de la petite fille comme un écrivain y crée quelque chose comme un peintre est aussi le créateur de son œuvre et il en est un peu le père</i> » : l'enseignant insiste et appuie son propos par une intonation montante.
19	Voix indépendante : « <i>mais c'est un peu comme si elle n'en avait jamais eu -- de parents / oui mais voilà peut-être qu'elle a perdu ses parents et qu'elle les a jamais connus aussi</i> »	37min 51s 328-329 13s	Élève	Mots de la réception /	Glose fantasmatique (figure de l'ajout) de	« <i>mais c'est un peu comme si</i> » « <i>peut-être</i> » sont des énoncés qui supportent l'expression de la modalité de type 2 (de la probabilité pour l'élève).	Le modus souligne comment le texte résonne chez le lecteur. L'enseignant écarte la parole singulière de l'élève en 329 en s'appuyant sur l'attitude « philologique » d'une autre élève : « <i>la petite fille Manon a bien dit qu'elle avait perdu ses parents c'est dit dans le texte</i> » Le geste professionnel est celui d'un étayage basé sur l'attention au texte. L'enseignant pointe l'erreur de compréhension en insistant sur cette attitude fondamentale du lecteur qui consiste à pouvoir vérifier sur les informations contenues dans le texte par un retour sur celui-ci.
20		38min 17s 332-333 11s	Élève	Mots de la réception / Point de subjectivation	Glose fantasmatique	L'élève s'investit dans la lecture : son intervention se présente sous forme d'hypothèse. Le sujet parlant énonce son point de vue : « <i>je pense</i> » avec	Il s'agit ici d'une digression qui s'apparente à une « rêverie » qui souligne l'activité fictionnalisante du lecteur. L'enseignant entend la proposition mais réoriente la discussion en donnant la parole à un autre élève. Voici son intervention en 333 : « <i>ah</i>

				<p>Voie indépendante : « <i>je pense que euh je qu'après la petite fille y va y avoir une suite elle va partir elle va realler dans les bois elle va avoir encore une précipice</i> »</p>	<p>le sujet modal (je), l'acte de pensée (pense) se rapporte à la modalité de type I selon A. Culioli qui correspond à une assertion hypothétique.</p>	<p><i>ça je sais pas Julien Nadja elle a écrit le livre jusque-là ce qui se passe après je sais pas ---- Nina</i> ». L'autoconfrontation ne nous renseigne pas sur le motif de l'agir de l'enseignant mais nous émettons l'hypothèse que celui-ci redoute le fait que l'intervention de l'élève engage une discussion qui parasiterait son pilotage. Il revient sur le texte pour clore l'échange.</p>
--	--	--	--	---	--	--

ANNEXE 10: ana.B1

Analyses portant sur *La Petite fille du livre* (enseignant B) :

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte à lire</i> ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatiques)	Analyse des dimensions interdiscursive, contextuelle et professionnelle
1 Verbe « [On - elle dans le texte -] n'avait qu'à imaginer »	5min 36s 45-57 1min	Élève en 45 : « ça fait quoi - ça fait quoi qu'elle imagine » Et relance de l'enseignant de par rephrasage en 46 : « alors ça fait quoi qu'elle imagine »	Mots du <i>texte à lire</i>	Glose sur le sens (sur le champ sémantique)	La discussion se base sur la polysémie du verbe imaginer : 1) en 51 = imaginer dans le cadre d'une histoire c'est le produit, le résultat de l'imagination de l'auteur, donc la diégèse. 2) en 55 = imaginer, c'est inventer, combiner des idées pour créer une histoire. Développement à droite. Les deux périphrases constituent des expansions définitionnelles. Au tour de parole 55 l'énoncé « ça veut dire » est un énoncé définitoire ordinaire (Riegel, 1990)	Conduite définitionnelle basée sur le champ sémantique en lien la spécificité du contexte. Reformulation glosante 1 en 51 : « ça se réalise » / « ben quand elle elle écrit que que la méchante femme elle tombe dans une crevasse et bè c'est ce qui se passe » Reformulation glosante 2 en 55 : « ben si elle n'imaginait pas ben à chaque fois ce serait la même chose » et en 57 : « la petite fille de l'histoire elle serait recapturée elle s'enfuirait elle serait recapturée » Cet épisode était prévu par l'enseignant qui le spécifie dans l'autoconfrontation en 40 : « oui - je l'aurais pointé sinon car je voulais entrer dans réalité fiction » Sa visée comme le souligne l'autoconfrontation en 61 est d'utiliser cette discussion sur la lexie <i>imaginer</i> pour travailler sur le distingo réalité/fiction : « oui parce que c'est le problème du texte [...] c'est pour ça que j'insiste pour qu'ils

							<p><i>ailent rechercher les les passages</i> ». Il y a donc selon nous une glose implicite sur la diégèse ;</p> <p>Cette première visée est appuyée par la préoccupation de « faire lire et relire le texte » car selon cet enseignant (en 33 dans l'autoconfrontation) cette capacité n'est pas naturelle chez ses élèves : « <i>j'insiste chaque fois parce que dans cette classe y z'ont du mal à aller chercher l'information dans le texte</i> ». On pourrait dire que cette posture du lecteur critique est recherchée puisque les demandes de l'adulte de s'appuyer sur le texte sont récurrentes : en 32, en 34 en 62 où le terme d'indices est utilisé, en 130 où celui-ci demande un relevé de "mots" ou de "groupe de mots", en 499, 522 et en 525.</p>
2	Substantif : « conte »	9min 39s 82-129 1min 5s	Enseignant en 82 : « d'accord - alors et juste cette histoire - donc alors on a dit donc que dans cette histoire - à certains moments on est pas sûr que se soit la réalité ou la fiction - alors tous ces éléments là qu'on a de fiction - ça vous ferait penser à quel	Mots de la réception	Glose sur les <i>realia</i> , sur les caractéristiques d'un genre.	<p>Métalangage spécialisé de la part de l'enseignant : « <i>type</i> »/ « <i>genre</i> » : « <i>alors tous ces éléments là qu'on a de fiction - ça vous ferait penser à quel type d'histoire - quel genre - que vous connaissez</i> » en 82</p> <p>La juxtaposition de « <i>type</i> » et « <i>genre</i> » tend à placer ces deux termes dans une relation sémantique d'équivalence.</p> <p>En 104 l'élève reprend un leitmotiv langagier du conte en usant d'un discours rapporté indirect sous forme d'hétérogénéité montrée du discours (« <i>y a</i> »). Emploi autonome de « <i>ils vécurent à la fin tous heureux</i> ».</p>	<p>L'autoconfrontation en 64 résume l'attente de l'enseignant : « <i>je veux qu'ils retrouvent les éléments du conte et qu'ils me disent que c'est un conte</i> ».</p> <p>La communauté discursive passe par l'exemplification dont voici deux exemples : « <i>Blanche Neige</i> » en 100, « <i>Cendrillon</i> » en 102.</p> <p>Les éléments du conte retenus sont : la fin heureuse (« <i>y a tous un peu ils vécurent à la fin tous heureux</i> » en 104), le personnage stéréotypique de la marâtre (« <i>y a y a des femmes X</i> » en 128 sans doute femmes méchantes puisque l'enseignant semble reprendre le contenu de l'intervention de son élève en 129).</p>

			type d'histoire - quel genre -- que vous connaissez »				
3	« Winnie L'Ourson »	10min 5s 112 2s		Mots de la réception Point de subjectivation : « Winnie l'Ourson »	Glose fantasmatique	Le procédé linguistique est celui de la désignation.	Voix indépendante : Winnie l'Ourson est donné comme un exemple de conte.
4	Groupe nominal « des femmes méchantes »	12min 5s 128-169 4min 38s	Élève en 123 réponse à la demande de l'enseignant en « <i>alors justement - dans toutes ces histoires - quel est le point commun - fin par rapport à celle-ci dans la Blanche Neige Cendrillon</i> »	Mots de la réception et recherche des mots dans le <i>texte à lire</i> qui permettent de reconstruire le stéréotypes.	Glose sur le <i>diégèse</i> (désignation des personnages) et par extension glose sur les <i>realia</i> , sur les caractéristiques d'un personnage stéréotypique.	Le paradigme désignationnel de l'épisode prend d'abord appui sur le texte. Le relevé des occurrences fait ressortir la structure nom + adjectif avec soit des adjectifs antéposés : « <i>horrible femme</i> » / « <i>cruelle femme</i> », soit des qualifications à droite : « <i>femme méchante</i> » / « <i>très méchante</i> » / Ce relevé n'est pas l'exact reflet du texte où la marâtre est ainsi désignée : « [...] <i>une dame près de la forêt</i> » (p.6) « [...] <i>elle était très méchante</i> » (p.6) « <i>cruelle femme</i> » (p.7) « <i>cette horrible femme qui te déteste</i> » (p.14) « <i>la méchante dame</i> » (p.19) « <i>la méchante dame</i> » (p.24) « <i>la femme</i> » (p.26) La transformation est intéressante dans la mesure où	Conduite désignationnelle qui mêle indices textuels et activité fictionnalisante. Les élèves répondent à la question « <i>alors de quelle manière elle est désignée cette méchante femme</i> » en 132. Le sens se construit par la recherche d'indices parsemés dans le texte qui servent d'appui au repérage du stéréotype auxquels s'ajoutent des réponses portées par l'entour des élèves : du « <i>vieille dame</i> » en 147 au « <i>ça fait sorcière</i> » en 156. Cette façon de procéder emprunte une procédure inhérente à la didactique du lexique : le relevé de mots. Dans l'autoconfrontation en 120, l'enseignant dira plus loin travailler sur le « <i>champ lexical de la peur pouvoir retrouver les informations</i> ». Cette attitude face au texte correspond également à une pratique sociale de la lecture scolaire où le commentaire de texte s'appuie sur des indices textuels (la lecture analytique) qui correspond ici à un phénomène de validation : les mots du texte prouvent la méchanceté de la marâtre.

					<p>elle ne retient pas « <i>une dame près de la forêt</i> » (p.6) et « <i>femme qui te déteste</i> » (p.14). Les élèves ne relèvent que les adjectifs.</p> <p>Glose fantasmatique</p> <p>Point de subjectivation 1 : elle est méchante parce que c'est une « vieille dame » Point de subjectivation 2 : elle est méchante « parce qu'elle vit dans une forêt » (la forêt est implicitement présentée comme un lieu de danger : <i>locus terribilis</i>)</p> <p>Glose sur le significiant</p> <p>Les sèmes afférents /vieillesse/ et /inquiétant/ sont actualisés à partir, c'est notre hypothèse, du significiant /bɛlmɛʁ/ associé au questionnement de l'enseignant (dans l'attente d'un 'mot' qui ne vient pas).</p>	<p>Mais les élèves n'en restent pas là, ils investissent le stéréotype de leur propre imaginaire, de leurs propres références (voir l'activité fictionnalisante de G. Langlade et <i>alii.</i>) :</p>
5	« <i>marâtre</i> »	16min 52s 171-206		Mots de la réception	<p>Glose sur les <i>realia</i> (personnage stéréotypique de la marâtre)</p> <p>Le paradigme désignationnel se déroule sur l'axe paradigmatique : il correspond aux définitions trouvées dans le dictionnaire mise à part « <i>diablasses</i> » en 182 qui actualise le sème afférent /cruauté/.</p>	<p>Le tissage avec le dictionnaire sert d'abord la vérification de l'orthographe. Rien n'est explicitement dit sur le suffixe péjoratif. En revanche à la vidéo, une moue de l'enseignant semble le suggérer.</p> <p>On relève dans cet épisode une affirmation erronée de l'enseignant en 171 (dans <i>Blanche-neige</i>, la marâtre est bien belle-mère au contraire de ce qui est affirmé).</p>
6	« <i>moi ma belle-mère elle est gentille</i> »	16min 55s 172 3s	Élève en 172	Mots de la réception	<p>Glose fantasmatique</p> <p>Le pronom personnel « <i>moi</i> » et l'adjectif possessif « <i>ma</i> » sont des preuves formelles de l'investissement personnel du sujet lecteur.</p>	<p>Il n'y a pas de secondarisation du discours (Bautier, Goigoux).</p>

7	« euh je n'aime pas c'est triste »	17min 16s 213 2s	Enseignant en 206 : « qu'est-ce que vous pensez de l'ambiance de ce conte »	Mots de la réception	Glose axiologique	En 213 : « euh je n'aime pas c'est triste » : modalité de type 3 selon A. Culioli (appréciative et affective).	« Lecteur spectateur » (Rouxel, 2004 : 146) et portée émotionnelle : le texte résonne chez l'élève. Le lecteur le vit comme une expérience fictionnelle et le reçoit dans sa globalité qui se cristallise dans une émotion éprouvée.
8	« et aussi dans chaque conte - on trouve pas les mères - on nous parle jamais des mères »	17min 18s 215-216 24s	Élève	Mots de la réception	Glose fantasmatique	L'adverbe « jamais » est ici un connecteur de modalité mais est-ce une modalité de type 1 (une assertion) ou une modalité de type 2 (une certitude) ?	Cette voix indépendante est énigmatique mais elle dit quelque chose de l'investissement du lecteur. L'enseignant répond à son élève en 216 : « dans quelques-uns oui on parle --- dans quelques-uns oui on te dit que la maman est morte -- oui mais on - tu ne la connais pas en général oui [...] ».
9	« il fait froid » « c'est sinistre » « orageux » / « y a pas de couleur » « climat triste »/ « un climat un peu de peur »	17min 44s 216-237 1min11s	Enseignant en 216 : « alors par rapport aux illustrations qu'est-ce que vous ressentez comme climat »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Dans leurs réponses les élèves déploient la polysémie de la lexie « climat » utilisée par l'enseignant dans sa question en 216 : Climat = conditions météorologiques (froid, orageux) ; Climat = conditions ambiantes (triste, de peur). La première réponse d'un élève : « il fait froid » en 219 oblige l'enseignant à réajuster (voir l'utilisation de « fin » qui est une contraction du connecteur <i>enfin</i>) sa demande par l'utilisation d'une périphrase : « fin qu'est-ce que ça vous inspire ».	L'effet de sens lié à l'emploi abstrait du mot « climat » par l'enseignant crée une incompréhension / communauté discursive. Certains élèves ne sont pas entrés dans la logique disciplinaire, ils ont rompu le contrat didactique que l'on pourrait formuler ainsi : « en classe de littérature, quand l'enseignant me demande quel est le climat du texte, je comprends qu'il ne s'agit pas du climat météorologique » Cette zone de flou sémantique perturbe selon nous la réception. Elle montre que les élèves ne sont pas dans un discours secondarisé (Bautier, Goigoux). Ce qui oblige l'enseignant à poser une question différente davantage orientée vers le lecteur : « fin qu'est-ce que ça vous inspire » en 220.
10	« et comment comment on les	19min 12s 239-241	Enseignant en 239 :	Mots de la réception	Glose sur le genre	Le paradigme désignationnel se construit dans	Conduite désignationnelle appelée par le questionnement réitéré de l'enseignant :

	<i>appelle ces histoires... »</i>	22 s	« et comment comment on les appelle ces histoires là fin où y se passe que des choses euh - tristes -- hein où le personnage il lui arrive que des malheurs - comment ça s'appelle »			l'autoreformulation de l'enseignant : « des choses tristes »/ « des malheurs » (il se réalise sur l'axe syntagmatique sous forme d'expansion à droite).	(« comment on les appelle... » ; « comment ça s'appelle ») traduit l'attente du maître : la recherche du « mot juste », c'est-à-dire l'utilisation par les élèves d'un métalangage spécialisé : « drame ». La reformulation avec reprise du terme « <i>ambiance</i> » utilisé par l'enseignant lui-même en 213 (une reprise du contexte linguistique) et l'adjectif « <i>dramatique</i> » qui s'ajoute au substantif : « une <i>ambiance dramatique</i> » Le sens se construit par la relation synonymique : Drame/dramatique
11	« <i>mais la femme euh elle est méchante mais quand-même elle tombe dans une crevasse</i> »	20min 46s 250-251 8s	Élève en 250 : « <i>mais la femme euh elle est méchante mais quand même elle tombe dans une crevasse</i> »	Mots de la réception	Glose axiologique	Le premier connecteur « <i>mais</i> » possède une valeur argumentative tandis que le second a une valeur réfutative à laquelle s'adjoint celle, atténuative, de la locution adverbiale « <i>quand même</i> ». La modalité exprimée dans cette glose est la modalité de type 3 (appréciative) selon A. Culioli.	Texte du lecteur et subjectivité accidentelle. Le modus de l'élève se réalise dans la locution adverbiale « <i>quand même</i> ». Son argumentation peut être paraphrasable en « certes la femme est méchante mais quand même la faire tomber dans une crevasse c'est dur comme solution » comme le pense l'enseignant en 57 dans l'autoconfrontation : « <i>alors y trouve qu'elle est euh la marâtre donc elle est méchante mais que quand-même l'écrivain elle est pas sympa de la faire tomber dans une crevasse</i> » Le même élève un peu plus loin dira en 252 : « [...] <i>c'est pas très juste</i> »
						Intégration d'un discours Autre dans le discours Propre : « <i>ah donc toi tu trouves qu'elle est méchante mais que quand même elle tombe dans une crevasse</i> » : modalisation autonymique.	Le rephrasage de l'enseignant s'accompagne à la vidéo d'une régulation corporelle : un regard amusé vers la camera (donc un regard adressé au chercheur) ainsi que vers d'autres élèves de la classe, comme pour créer un effet de distanciation par rapport au propos prononcé par l'élève.

							De plus, on relève une intonation marquée sur le « <i>quand même</i> » qui dédouble le dire : « <i>quand même</i> » est à la fois une reprise du dire de l'élève et l'expression du positionnement énonciatif de l'enseignant.
12	« <i>mais maitresse elle peut être méchante avec la petite fille et gentille de l'intérieur</i> »	21min 15s 255-261 31s	Élève en 255 : « <i>mais maitresse elle peut être méchante avec la petite fille et gentille de l'intérieur</i> »	Mots de la réception	Glose axiologique	En 255, le premier connecteur « <i>mais</i> » souligne la valeur argumentative de l'explication fournie par l'élève. L'opposition méchante/gentille revendique le caractère supposé double du personnage.	Texte du lecteur et subjectivité accidentelle. Le rephrasage de l'enseignant accompagné du connecteur « <i>c'est-à-dire</i> » invite l'élève à formuler une explication. On relève une série de points de subjectivation où s'entremêlent lieux communs qui s'enchaînent et ont pour effet d'obliger l'enseignant à clore la discussion qui dure 31s : « <i>bon on s'éloigne du sujet là</i> »
13	« <i>elle est seule fin y a aucun animal sur le dessin ça fait un peu - fin peur parce que si elle est seule en général dans la forêt il y a des animaux donc euh</i> »	26min 40s 311-312 9s	Élève en 311 : « <i>elle est seule fin y a aucun animal sur le dessin ça fait un peu - fin peur parce que si elle est seule en général dans la forêt il y a des animaux donc euh</i> »	Mots de la réception	Glose fantasmatique	Les sèmes afférents de /vide/ (« aucun animal ») et de /solitude/ (« <i>si elle est seule</i> ») sont actualisés.	On note l'enchâssement d'un texte descriptif (l'élève décrit l'illustration de l'album) et d'un texte du lecteur. Ce texte fantasmatique du lecteur rejoint l'imaginaire collectif qui est selon B. Gervais une modalité fondamentale de l'interprétation. La question de l'enseignant en 312 : « <i>d'accord qu'est-ce qui peut être inquiétant</i> » est une relance qui invite à poursuivre la discussion et à alimenter l'isotopie de la /peur/.
14	« <i>c'est mieux qu'elle soit</i> »	26min 50s 313	Élève en 313 : « <i>c'est</i> »	Mots de la réception	Glose fantasmatique	L'expression de la modalité s'exprime dans l'utilisation de	L'intervention de l'élève 313 : « <i>c'est mieux qu'elle soit seule</i> » aurait pu être

	seule »	10s	mieux qu'elle soit seule »	Point de subjectivation en 316 : « c'est mieux qu'elle soit seule »		l'adjectif mégloratif : « c'est mieux... » Reformulation mixte composée d'une reprise (rephrasage) et d'un ajout (énoncé qui le sème /danger/)	nommée « glose axiologique » par l'usage de l'adverbe mégloratif, mais elle nous semble davantage liée ici à une forme de projection, voici pourquoi nous la rangeons dans la catégorie « glose fantasmatique ». La remarque de l'enseignant : « c'est mieux qu'elle soit seule qu'y est un loup c'est ça » dont la première partie est un rephrasage (« c'est mieux qu'elle soit seule ») renforce l'interprétation de la forêt comme <i>locus terribilis</i> par l'utilisation du mot « loup » qu'il substitue à celui, générique, d'« animaux » prononcé par un élève en 311.
15	Description de l'illustration (pages 8-9)	27min 28s 325-337 1min 45s	Enseignant en 325 : « oui - mais est-ce que ça fait peur ça ça relève plutôt du drame - oui »	Mots de la réception	Glose fantasmatique	Les sèmes /encerclé/ et /angoisse/ sont actualisés : en 328 « [Les arbres] y y se referment sur elle » et dans le reste de l'épisode avec « des yeux » (à plusieurs reprises).	Le tissage avec l'illustration renforce l'imaginaire collectif. L'enseignant livre là sa propre interprétation à ses élèves. Il co-interprète. Son intention n'est pas a priori de les contraindre à penser comme lui, comme il l'énonce dans l'autoconfrontation en 155 : « ah oui oui je leur montre l'arbre qui fait un genre de visage là -- je donne mon interprétation mais elle je les oblige pas à penser pareil - et donc là j'essaie et oui j'essaie de leur montrer que l'arbre qu'il avait une forme que c'était inquiétant que justement pour qu'ils observent pas seulement le texte bon pour y rechercher des informations mais aussi tout ce qui est relatif aux illustrations » Cependant, on note que son geste de pointage « mais ici là - ça vous fait penser à rien » induit une attente comblée par la réponse d'un élève en 330 : « y a des yeux ». L'interjection « ah » en 331 traduit la satisfaction de l'enseignant. Son interprétation est alors explicite en 333 : fin moi ça me fait penser

							à un oeil - comme si on était en train de la regarder On retrouve là une problématique du métier entre et la contradiction qui en découle : induire ou laisser dire.
16	Groupe nominal : « <i>cette personne</i> »	30min 4s 365-406 2min10s	Enseignant en 365 : « à votre avis qui est cette personne »	Mots de la réception :	Glose fantasmatique	Le paradigme désignationnel se réalise sur l'axe paradigmatique. À la même structure syntaxique de départ : « <i>on dirait</i> » s'ajoute une variation à droite : un homme / un yéti/un monstre	Conduite désignationnelle et texte du lecteur : voix indépendantes en 377 : « <i>on dirait un homme</i> » en 400 : « [on dirait] <i>un yeti</i> » et en 406 « <i>on dirait un monstre là comme ça</i> » Geste de retour sur le texte pour vérifier qu'il s'agit bien de la marâtre. Les points de subjectivation révèle une activité fantasmatique : le yéti est une créature anthropomorphe qui évoque la monstruosité. L'utilisation du mot « <i>yeti</i> » relève de cette fantasmagorie où la bizarrerie participe à l'inquiétude du lecteur. L'ambiguïté de l'illustration joue sur du caractère hybride de cet être indéterminé (féminin ? masculin ?)
17	Verbe : « <i>frappe</i> »	32min 29s 408 1s	Élève en 408	Mots de la réception	Glose sur le sens	Confusion due à la polysémie du verbe « frapper » : l'élève relève le sème inhérent /violence/	Voix indépendante en 408 « <i>frappe qui</i> » : la confusion qui peut être tout simplement due à de l'inattention, peut aussi être induite par le fait que la discussion précédente portait sur monstre/yéti qui contient le sème /violence/.
18	Groupe nominal : « <i>histoire réelle</i> »	35min 68s 438-453 53s	Élève : « <i>ben l'histoire devient</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens	La discussion porte sur le polysème « <i>irréel</i> ». En 442 : « <i>ben si elle va taper</i> »	Conduite explicative basée sur l'antonymie réel/irréel L'élucidation du sens se fait par un retour

	<i>/irréelle »</i>		<i>réelle »</i>			à sa porte » est une périphrase argumentative. L'interjection « ben » est assimilable à un « parce que » : « irréel » prend le sens de « improbable » et lié à la notion d'étrangeté En 449 : l'équivalence « irréel » = « des trucs imaginaires » fait prendre à « irréel » le sens de « création » lié à l'imaginaire.	sur la spécificité du texte : improbable, car la petite fille ne peut pas venir retrouver l'écrivain, cela s'oppose aux lois du réel ; imaginaire, car c'est une œuvre de création où l'écrivain à les pouvoirs de faire ce qu'il veut. La délimitation de l'épisode n'est pas aisée car de « trucs imaginaires » on glisse vers un épisode sur l'UL crevasse qui prolonge la discussion lancée en 438.
19	Substantif : « fiction »	35min 52s et 36min 34s 447-478 1min 48s	Enseignant en 447 : « alors justement qui pense que la femme écrivain justement elle irait dans la fiction elle rentrerait dans le conte » et élève en 466 : « si c'est justement une histoire c'est pas de la fiction »	Mots de la réception :	Glose sur la diégèse	C'est la réalité extralinguistique qui pose problème (qu'est-ce que chacun entend par « fiction »)	L'épisode autour de l'effet de réel donne lieu à des interventions antagonistes où et où fiction équivaut à « des trucs imaginaires » et où fiction est opposée à histoire : En 466 : « si c'est justement une histoire c'est pas de la fiction » En 468 : « si c'est une histoire si elle écrit une histoire c'est pas de la fiction »
20	« non en fait on dirait - elle se dit pas qu'elle vient un peu folle quand même parce que »	36min 54s 485 12s	Élève en 485 : « non en fait on dirait - elle se dit pas qu'elle vient un peu folle quand même »	Mots de la réception	Glose axiologique	La présence de l'adjectif évaluatif « folle » marque la modalité de type 3 (modalité appréciative) selon A. Culioli qui est ici sous forme de discours indirect rapporté.	L'enseignant semble destabilisé par cette réponse au visionnage de la vidéo (observable dans l'interjection « ah » en 486). Peut-être qu'il attend que son élève explicite le contenu de son intervention mais un autre élève intervient et la discussion revient sur crevasse.

			<i>parce que</i> »				
21	Substantif : <i>crevasse</i> « <i>maitresse peut-être qu'elle l'a expédié dans une autre dimension</i> » (en 533)	37min 54s 497- 533 2min 06s	Élève en 497 : « <i>mais maitresse si elle est dans une crevasse c'est qu'elle est morte</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire et mots de la réception	Glose sur la diégèse et sur les <i>realia</i>	Dans le contexte, le substantif <i>crevasse</i> contient le sème afférent /danger/ comme le stipule l'interprétation d'un élève qui l'associe à la mort en 497 : « <i>mais maitresse si elle est dans une crevasse c'est qu'elle est morte</i> ». Les marqueurs de la conséquence « <i>si/c'est que</i> » expriment le caractère inévitable du sort tragique du personnage. Et le même élève en 524: « <i>ben euh a priori une crevasse euh une crevasse</i> » actualise le sème afférent /danger/ de manière implicite. En 503 une autre élève avance l'explication suivante : « <i>parce que normalement elle a pas à manger ou quoi</i> » et 519 : « <i>elle a rien à manger si y a des bêtes ou quoi elle peut se faire piquer par une araignée</i> » Les sèmes afférents de /piège/ et de /danger/ se réalisent dans la négation en 503 et dans L'isotopie (récurrence du sème /danger/) est actualisée par	L'UL <i>crevasse</i> est investie du sème /mort/ : le sens se construit par association avec le stéréotype de la marâtre : on peut émettre l'hypothèse que dans l'esprit de l'élève le personnage méchant d'un conte meurt forcément. On touche là encore à la dimension archétypale de la littérature que l'enseignant tente d'appuyer en 502 par l'expression « <i>en général</i> » (utilisée à deux reprises en 502 et 507) qui exprime l'application avérée de ce phénomène à un ensemble de texte : « <i>en général - alors alors pourquoi on peut penser qu'elle est morte</i> ». Celui-ci y revient de plus en plus explicitement en 504 : « <i>par rapport à ce que vous connaissez habituellement</i> » puis en 507 : « <i>en général dans les contes le méchant qu'est-ce qu'y lui arrive</i> » L'étayage du maître consiste ici à introduire le sème /permanent/ dans ses formulations: « <i>en général</i> » (deux fois) et « <i>habituellement</i> ». S'entremêle dans ce propos texte du lecteur et fonction explicative : c'est parce qu'elle est prisonnière de ce trou profond que la marâtre va mourir. Le sens se construit par analogie à partir des sèmes afférents /piège/ et /danger/ : la <i>crevasse</i> est un piège d'où on ne ressort pas vivant car on est coincé : on y meurt soit parce qu'on ne plus se nourrir, soit parce qu'on reçoit une piqûre mortelle.

						<p>l'usage de « bêtes »/ « piquer » et « araignée ».</p> <p>En 510 un élève intervient pour dire : « [y se transforme en] <i>un crapaud</i> »</p> <p>En 533, dans l'énoncé produit par l'élève le sens assigné à « expédier » semble actualisé le sème afférent /faire périr/ .</p>	<p>On revient aux universaux sémio-narratifs : la réponse de l'élève fait référence à une séquence rituelle du conte où l'agresseur est éliminé et la morale sauve. La dimension anthropologie de l'imaginaire est renforcée.</p> <p>Cette réplique peut paraître anachronique mais révèle le pouvoir de l'écrivain qui peut faire ce qu'il veut de ses personnages. Pour conclure l'épisode, l'enseignant réutilise le geste de retour sur le texte lorsqu'il demande en 522: « <i>alors qu'est-ce qui vous pourrez vous faire penser dans le texte que - justement éventuellement elle serait morte</i> ». La discussion se termine sur un indice textuel : « <i>elle ne pourrait plus jamais faire de mal à quiconque désormais</i> » (page 26 de l'album).</p>
22	<p>« <i>c'est parce que elle va la petite fille elle va se réveiller comme sa mère</i> »</p> <p>« <i>c'est peut-être sa maman</i> »</p>	40min 22s 547-555 32s	Élève en 547 : « <i>c'est parce que elle va la petite fille elle va se réveiller comme sa mère</i> »	Mots de la réception :	Glose fantasmatique	<p>En 547: modalité de type 1 (assertion) selon A. Culioli « <i>c'est parce que elle va la petite fille elle va se réveiller comme sa mère</i> »</p> <p>En 549: modalité de type 1 (assertion hypothétique) selon A. Culioli : « <i>c'est peut-être sa maman</i> »</p>	<p>Les deux gloses fantasmatiques entraînent la description de l'image : « <i>mais moi je trouve qu'elle ressemble la petite</i> » (en 554) et « <i>mais elle est blonde et l'autre elle est brune</i> » (en 555)</p> <p>L'enseignant en répondant en 550 que ce n'est pas sa mère (« <i>tu crois que ça serait sa maman - non</i> ») écarte la symbolique de l'œuvre.</p>
23		43min 8s 573-679	Enseignant en 573 :	Mots de la réception	Gloses axiologiques	L'expression de la modalité de type 4 selon A. Culioli se	Par son questionnement l'enseignant invite ses élèves à entrer dans l'« esthétique de la

		7min 36s	« d'accord --- alors qui a aimé qui n'a pas aimé - pourquoi »		réalise dans cette fin de séance.	<p>réception ». Plusieurs orientations sont prises :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture psychoaffective /adhésion : charge émotionnelle <p>En 579 : « parce que -- parce que y a fin y a - un peu de méchanceté mais en même temps y a de la gentillesse »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genre : <p>En 587 : « moi j'ai pas aimé - déjà c'était pas assez long et je lis pas des trucs comme ça » En 591 : « je n'aime pas ce type de livre » En 593 : « enfin ça dépend les contes » En 595 : « j'aime pas du style Cendrillon Blanche Neige » En 597 : « j'aime bien Hansel et Gretel mais - c'est pas les livres que je préfère » En 647 : « une histoire de fille » En 651 : « c'est pas le genre de livre que je lis » En 655 : « bè j'ai pas aimé parce que c'est pas le style de livre que je lis - je lis plutôt Harry Potter »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformité/subversion ; Singularité/ universalité (critère de l'originalité): <p>En 599 et 601 (même élève) : « moi j'ai bien aimé parce que - ben en fait dans les autres livres c'est pas - c'est moins original » « ben en fait elle prend vie la petite fille »</p>
--	--	----------	---	--	-----------------------------------	--

						<p>En 609 : <i>« moyennement aimé parce que dans l'histoire que la femme écrivain écrivait c'était un peu comme toute - fin y a pas trop d'originalité vu que y a toujours une méchante femme »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diégèse : Vrai /faux (critère de la vérité) et intrigue (configuration de l'action) <p>En 605 : <i>« y avait aussi ben que c'était à la fois la réalité et la - fiction »</i> Reformulé par l'enseignant : <i>« ah le fait qu'on ne sache pas très bien si on est dans la réalité ou la fiction d'accord »</i> qui insiste à nouveau sur le procédé de la métalepse (voir aussi le tour de parole 622).</p> <p>En 611 : <i>« aussi la femme elle est toujours gentille y a pas d'histoire fin »</i> Reformulé par l'enseignant : <i>« [...] y a moins de rebondissements »</i></p> <p>En 625 : <i>« moi j'ai pas trop aimé le livre parce que en fait y se passe pas tellement de choses »</i></p> <p>En 672 : <i>« ça serait mieux si c'était un peu plus long avec plus d'intrigues en fait »</i></p> <p>En 678 : <i>« y a pas assez de suspens »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère d'originalité du texte : <p>En 609 : <i>« [...] fin y a pas trop d'originalité vu que y a toujours une méchante femme »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'illustration :
--	--	--	--	--	--	---

							<p>En 630 : « ben c'est mal dessiné fin » En 651 : « et que les dessins ils étaient un peu mal faits parce qu'on comprenait pas si c'était une fille ou un homme si on avait pas le texte »</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

ANNEXE 11: ana. C1

Analyses portant sur *La Petite fille du livre* (enseignant C) :

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte à lire</i> ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatiques)	Analyse des dimensions interdiscursive et professionnelle
1 « elle ressemble à la Joconde »	43 s 22 2s	Élève en 22 : « elle ressemble à la Joconde »	Mots de la réception	Glose fantasmatique	Le verbe « <i>ressembler</i> » contient le sème inhérent /trait commun avec/ qui marque explicitement la comparaison.	Texte du lecteur et activité fictionnalisante. L'élève a sans doute investi des éléments dans l'illustration qui l'ont poussé à trouver une proximité avec le personnage pictural. Le rapport texte/commentaire se joue à partir du texte iconique spécifique à la forme de l'album. On serait proche du lecteur « flâneur » de B. Gervais (2004) : l'investissement esthétique se fait par association avec, on peut en émettre l'hypothèse, une imagerie intérieure qui conduit l'élève à la comparaison. La réponse de l'enseignant en 25 : « <i>pourquoi pas</i> » accueille dans un geste d'atmosphère l'interprétation sans demande d'argumentation de son élève sans toutefois demander qu'elle soit argumentée. L'autoconfrontation ne dit rien sur ce point précis mais relève une logique d'enseignant appropriateur (voir questionnaire) en 2: « <i>comme à chaque fois les élèves savent que on peut s'exprimer librement</i> ».
2 Substantif : <i>la « forêt »</i>	5min 39s 56-61 1min 13s	Enseignant en 56 : (faisant suite à la remarque en 5min17s d'un	Mots du <i>texte à lire</i>	Glose fantasmatique et Glose sur les <i>realia</i> , sur la symbolique du	Élève en 57 : « <i>c'est un endroit qui fait peur</i> » : le présent de vérité générale tend à faire d'une pensée singulière une	Conduite désignationnelle, texte du lecteur et activité fictionnalisante. Le geste professionnel convoqué est celui du tissage : « <i>qu'est-ce qu'on avait noté là-dessus</i> » à mettre en relation avec un dispositif

			<p>élève : « <i>c'est le même refrain que dans les autres histoires</i> » : « <i>d'accord donc ça veut dire qu'elle part dans la forêt comme les autres personnages</i> (reformulation du tour de parole 53) - <i>et pourquoi les autres personnages parlaient dans la forêt - qu'est-ce qu'on avait noté là-dessus – oui</i> »</p>		<p>motif : la forêt comme locus <i>terribilis</i>.</p>	<p>généralisation.</p> <p>Élève en 59 : (suite à la remarque de l'enseignant en 58 : « <i>c'est un endroit qui fait peur tout le temps ou est-ce qu'il y a des moments où il fait plus peur que d'autres</i> ») : « <i>oui la nuit</i> ». Le sème afférent /danger/ de la lexie « <i>nuit</i> » vient renforcer l'image de la forêt comme <i>locus terribilis</i>.</p> <p>Élève en 61 : « <i>et quand les XX par exemple les petites filles qui vont dans la forêt eh ben elles sont toujours protégées de quelqu'un ou de quelque chose</i> » L'adverbe « <i>toujours</i> » traduit le modus de l'élève et un effet de généralisation.</p>	<p>didactique : la mise en réseau.</p> <p>La pratique littéraire du texte fait ici de la littérature une exploitation de la dimension symbolique qui touche à la dimension psychoaffective de la lecture littéraire.</p> <p>Le sens se construit collectivement et dans l'altérité où chacun reconfigure le lieu stéréotypique : l'ambivalence de ce lieu symbolique n'apparaît pas en 57 et 59 mais survient quelques tour de parole plus loin en 61 .</p>
3	Adverbe : « <i>absolument</i> »	6 min 55s 63-70 18s et 74-79 28s	Élève en 63 : « <i>elle elle avait dit qu'elle avait absolument besoin d'herbes</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la diégèse, sur la manière dont s'écrit la fiction (énonciation)	En 63 : « <i>elle elle avait dit qu'elle avait absolument besoin d'herbes</i> » est un discours rapporté qui reprend les propos du personnage. L'adverbe est en emploi autonome (il est signe de signe). Le discours indirect marque la distance de l'élève et montre que ce dernier a compris le caractère fallacieux des propos de la marâtre (modalisation autonymique).	Conduite explicative et compréhension.

			<p>Enseignant en 74 : « [...] <i>est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est que cet absolument - oui</i> »</p>		<p>Élève en 75 : « <i>pour montrer eh ben que elle lui montre que - elle essaye de lui montrer qu'elle en avait besoin de l'herbe - et elle veut pas que la petite fille elle se doute</i> ». L'élève utilise un discours rapporté pour asseoir son argumentation dans la première partie de son énoncé (modalisation autonymique qui marque l'évaluation de l'élève par rapport aux propos prononcés par le personnage de la marâtre) ; première partie à laquelle s'ajoute un énoncé explicatif.</p> <p>La reformulation de l'enseignant en 76 : « <i>d'accord elle en a absolument besoin mais en plus la façon que ça a d'être écrit - pourquoi c'est écrit comme ça - séparé - avec</i></p>	<p>revenir son élève sur le texte afin qu'il relève ces deux unités lexicales potentiellement problématiques comme le prouve l'autoconfrontation en 23 : « <i>oui ça tombe bien mais de toute façon je serai revenu dessus - sur absolument et soi-disant -- pour être sûr que tous comprennent bien à la fois les intentions de la marâtre et que -- qu'y a la voie de l'écrivain derrière</i> » L'enseignant attend donc une clarification sur le sens en langue et sur les effets de sens en discours.</p> <p>La discussion reprend après un intermède sur <i>soi-disant</i>. Le travail sur le mot est au service de la compréhension du texte. L'adverbe est un indice textuel qui permet à la classe de saisir la perfidie du personnage.</p> <p>Glose avortée : la reformulation de l'enseignant en 79 a un but de clarification : « <i>c'est ça - absolument - peut-être mais le absolument parle plutôt de la méchante femme qui l'envoie dans la forêt parce qu'elle en a ab-so-lu-ment besoin bon on verra</i> »</p>
--	--	--	--	--	--	---

						des guillemets » signale explicitement par l'emploi autonome de l'adverbe <i>absolument</i> (utilisation à « deux étages » dirait J. Authier Revuz, où <i>absolument</i> est pris comme objet, donc comme signifiant et signifié) le propos fallacieux du personnage.	
4	Locution adverbiale « <i>soi-disant</i> »	7min 13s 71-74 28s	Élève en 71 : « <i>moi je pense pareil que Wassim sauf qu'au départ y a écrit soi-disant - là ça moi je dis que c'est pas pour pour euh la dame elle l'a pas envoyée pour euh pour chercher l'herbe c'est juste qu'elle voulait la rejeter parce qu'elle en avait marre et la petite fille aussi</i> »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose sur la diégèse, sur la manière dont s'écrit la fiction (énonciation)	« <i>moi je pense</i> » et « <i>moi je dis</i> »: le pronom personnel associé aux verbes modaux marque la modalité de type 1 selon A. Culioli (assertion hypothétique et assertion).	Le travail autour de la locution adverbiale sert l'éclaircissement de <i>l'intentio auctoris</i> .
5	Substantif : « <i>forêt</i> »	9min 30s 90-96 38s	Élève en 90 : « <i>on voit -- que c'était comme dans les histoires précédentes elle est</i> »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose sur les <i>realia</i> , sur la symbolique du motif : la forêt comme locus <i>terribilis</i> .	En 90 : « <i>on voit -- que c'était comme dans les histoires précédentes elle est toujours euh la nuit dans la forêt</i> » L'adverbe « <i>toujours</i> » traduit un leitmotiv. Le sème inhérent de /permanence/ est actualisé.	L'adverbe « <i>toujours</i> » équivaut à la formule utilisée par un autre élève en 51 « [...] <i>c'est le même refrain que dans les autres histoires</i> ». C'est le caractère récurrent des mêmes composantes du lieu qui en font un stéréotype.

			<i>toujours euh la nuit dans la forêt »</i>			<p>En 92 : « <i>en fait moi je crois qu'y neige parce que par terre c'est blanc</i> ». L'usage du présentation « <i>c'est</i> » introduit un énoncé de type informationnel.</p> <p>En 96 : « <i>XXXX parce que après ils disent que elle est triste - on dirait que c'est elle lui ressemble un peu</i> » Le verbe « <i>ressembler</i> » contient le sème inhérent /trait commun avec/ qui marque explicitement la comparaison. L'élève associe les éléments du paysage avec un sentiment : la tristesse.</p>	<p>Ce propos en 92 fournit la preuve que cet élève ne mobilise pas le topos. Sa proposition est écartée par l'enseignant qui, en 95, exprime sa perplexité : « <i>peut-être de la neige aussi hein je suis pas convaincu on en verrait un peu partout peut-être</i> ». Son intervention a donc une fonction correctrice.</p> <p>En 97 l'enseignant interprète l'énoncé « <i>elle lui ressemble un peu</i> » comme la ressemblance entre la petite fille et l'écrivain : « <i>que l'écrivain il raconterait sa propre vie de petite fille XX peut-être on ne sait pas pourquoi pas</i> »</p>
6	« [...] <i>je pense qu'après que cette image il va y avoir un truc lumineux</i> »	10min 29s 100 21s	Élève en 100 : « <i>c'est c'est comme dans les histoires qu'on a lu par exemple elle se perd toujours dans la forêt - et euh après je</i>	Mots de la réception	Glose fantasmatique et glose sur les <i>realia</i> , sur la symbolique du motif : la forêt comme <i>locus amoenus</i> .	La remarque « <i>c'est c'est comme dans les histoires qu'on a lu</i> » avec le comparatif <i>comme</i> qui contient le sème /similitude/ établit explicitement la relation d'équivalence ; « <i>je pense</i> » avec le sujet modal (je), l'acte de pensée (pense) se rapporte à	La demande de l'enseignant en 99 : « <i>autre chose là-dessus - est-ce que ça vous fait penser à quelque chose d'autre des histoires qu'on a vu - vous avez dit elle s'est perdue</i> » oblige les élèves à revenir sur le scénario textuel commun. La compétence pourrait être ainsi nommée « <i>relance sur le réseau.</i> »

			<p><i>pense qu'après que cette image il va y avoir un truc lumineux »</i></p>		<p>la modalité de type 1 selon A. Culioli qui correspond à une assertion hypothétique.</p> <p>La difficulté d'interprétation vient de l'utilisation du pantonyme « <i>truc</i> » et de la polysémie de l'adjectif « <i>lumineux</i> ». L'élève peut utiliser l'hypéronyme maximal parce qu'il ne parvient pas à exprimer son idée, il peut utiliser aussi <i>lumineux</i> en actualisant le sème inhérent /source de lumière/ ou en actualisant les sèmes afférents /radieux/ – basé sur la relation métonymique, en parlant d'un visage – ou encore /éblouissant/. En observant le <i>cotexte</i>, c'est-à-dire « les environnements linguistiques d'une unité » (Lehmann, Martin-Berthet, 2003 : 85), l'usage du pantonyme « <i>truc</i> » pourrait être remplacé par « rayon » lumineux ? ou à nouveau par un autre hypéronyme maximal comme « chose » lumineuse ? Nous pencherons pour notre part sur les deux dernières hypothèses qui sous-tendent cette idée qu'« il y a quelque chose de positif qui va arriver à la petite fille dans la suite de l'histoire ».</p>	
--	--	--	---	--	--	--

7	Substantif : <i>Forêt</i>	16min18s 160-170 1min 11s	Enseignant en 160 : « <i>et du coup la forêt - son rôle maintenant</i> »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose fantasmatique Glose sur les <i>realia</i> , sur la symbolique du motif : la forêt comme lieu ambivalent.	En 165 : « <i>de faire beau</i> » La forêt est-elle perçue comme un décor ? Y a-t-il projection d'un sentiment personnel ? En tout cas, l'utilisation de l'adjectif subjectif-évaluatif (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 90) « <i>beau</i> » montre l'implication du sujet lecteur. En 170 : « <i>d'accord donc la forêt hum pas très - sympathique et puis d'un coup la forêt - un peu plus - souriante</i> », l'enseignant reconstruit l'ambivalence de ce lieu symbolique par l'utilisation d'antonymes sériels : « <i>pas très sympathique</i> » / « <i>souriante</i> ».	La généralisation personnalisante à valeur esthétique traduit l' <i>intentio lectoris</i> ! Les deux reformulations de l'enseignant en 166 : « <i>d'accord la forêt maintenant elle a plus le même rôle que dans la nuit alors [...]</i> » et en 170 : « <i>d'accord donc la forêt hum pas très - sympathique et puis d'un coup la forêt - un peu plus - souriante</i> » ont une fonction récapitulative (voir notamment l'usage du « <i>donc</i> » consécutif [Zenone, 1982]).
8	« <i>elle va se trouver des vrais parents</i> »	16min35s 176 1s	Élève en 176 : « <i>elle va se trouver des vrais parents</i> »	Mots de la réception	Glose fantasmatique	L'adjectif « <i>vrais</i> » contient le sème afférent /qui est pleinement ce qu'il doit être, qui mérite bien son nom/ qui lui confère une valeur positive. On peut émettre cette hypothèse en analysant la configuration discursive avec l'utilisation à gauche du déterminant indéfini « <i>des</i> » au lieu du déterminant possessif <i>ses</i> qui aurait orienter vers les parents géniteurs.	Texte du lecteur et activité fantasmatique : cette remarque traduit l'investissement affectif de l'élève (<i>intentio lectoris</i>) qui identifie la transition entre le <i>locus terribilis</i> et le <i>locus amoenus</i> . Ce commentaire n'est pas relevé par l'enseignant en situation car il dit ne pas l'avoir entendu dans l'autoconfrontation en 25. En revanche, celui-ci l'analyse <i>a posteriori</i> comme l'identification de ce passage du transition entre malheur/bonheur : « <i>ouais -- c'est intéressant mais je l'entends pas sur le moment certainement - il voit que qu'on passe d'un état à un autre et que ça va s'améliorer pour la petite fille</i> »
9	« <i>cette horrible femme qui te déteste</i> »	18min 24s 183-196 1min33s	Enseignant en 183 : « <i>qu'est-ce qu'on sait</i> »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose sur les <i>realia</i> (sur le personnage de la	La glose axiologique se réalise dans la forme négative de la phrase qui marque une prise de	Le maître invite ses élèves à une attitude philologique repérable explicitement dans l'intervention en 187 : « <i>comment tu sais</i> »

			<i>sur elle sur cette femme qui s'occupait d'elle »</i>		marâtre) et glose axiologique en 190 : « elle a pas le droit de maltraiter les enfants »	position forte ; un désaccord moral de l'élève renforcé par l'usage du vocable « maltraiter » qui contient le sème /violence/. C'est une modalité de type 3 selon A. Culioli.	<i>qu'elle est cruelle » et 191 : « [...] comment on nous l'a décrit cette femme ». Son intention est exprimée dans l'autoconfrontation en 29 : « oui je veux qu'y reviennent sur ce qui est écrit dans le texte pour bien repérer -- pour qu'y réalisent que ce qu'ils disent se vérifie ». Le maître développe un geste d'atmosphère en intégrant la glose axiologique à la glose sur les realia sans toutefois développer, car il est préoccupé par son pilotage comme le stipule l'autoconfrontation en 31 : « c'est intéressant mais je dois vouloir que ça avance et d'après ce que je dis je pense - que je veux qu'ils répondent à ma question »</i>
10	Substantif : forêt	20min 49s 212-225 2min 32s	Enseignant en 212 : « qu'est-ce qu'on pourrait comparer avec la forêt cette fois - la forêt tout à l'heure - elle a changé cette fois [...] »	Mot du <i>texte à lire</i>	Glose sur les <i>realia</i> (sur le lieu stéréotypique de la forêt)	L'isotopie /ombre/ vs /lumière/ /malheur/ vs /bonheur/ qui traduit le parcours initiatique du personnage passant du malheur à la joie, se réalise dans l'usage des vocables : « tout noir » en 222 et « l'ombre » en 218 d'un côté, et de l'autre : « lumineux » en 213 et « lumineuse » en 214 puis « ça s'illumine » en 222 associés à « moment heureux » et « plus clair » en 224. Les sèmes afférents portés par les mots de réception s'accordent avec l'isotopie textuelle du conte.	Le maître montre dans l'autoconfrontation en 34 sa volonté d'entrer dans la symbolique de la forêt : « ouais je m'aperçois là que j'insiste c'est quand même primordial la symbolique dans la petite fille du livre [...] ». Il accueille les mots de la réception de ses élèves en mettant en œuvre un geste d'atmosphère consistant à les laisser s'exprimer. Implicitement le maître opère un tissage intratextuel en s'appuyant sur les illustrations. Rien n'est dit dans l'entretien en autoconfrontation à ce sujet, c'est une hypothèse de notre part.
11	L'interjection « hélas » l'adverbe « malheureusement » et le groupe nominal « la femme	26min 06s 266-281 49s	Enseignant en 266 : « [...] est-ce qu'il n'y a pas des -- comment commençait le texte - comment	Mot du <i>texte à lire</i> et mots de la réception	Glose sur la <i>diégèse</i> (sur l'énonciation particulière du récit enchâssé)	Le pronom interrogatif « lequel » utilisé par l'enseignant en 275 invite les élèves à entrer dans une procédure inférentielle pour chercher le référent de cet « écrivain » dans la situation	L'étayage consiste ici pour l'enseignant à pointer d'abord des UL du <i>texte à lire</i> afin que ses élèves comprennent le procédé narratif d'enchâssement puis à remettre en discussion cette énonciation par la question en 275 : « lequel écrivain » afin, comme il l'explique dans l'autoconfrontation en 36, de vérifier que

	écrivain »		commence le texte » en 269 : « et il finit comment » et en 275 : « lequel écrivain »			d'énonciation. Par ailleurs, la coordination en 277 par son aspect disjonctif (critère sémantico-logique) oblige les élèves à faire un choix : « le vrai écrivain ou la femme écrivain ».	tous ses élèves ont bien compris de qui ils parlent en disant « écrivain » : « je savais que tu allais couper -- ben là c'est compliqué pour eux enfin pas évident quoi c'est pour ça que je leur dit de chercher dans le texte et je savais qu'on allait discuter de hélas et de absolument et puis après y a - encore cette histoire de l'écrivain lequel et tout et tout il fallait que j'y revienne pour être bien sûr qu'y savait de qui y parlaient en disant écrivain »
12	Substantif : « forêt »	28min 41s 302 4s	Enseignant en 302 : « d'accord - qu'elle avait retrouvé [se rapporte au bonheur énoncé dans l'intervention au tour de parole précédent par un élève] dans la forêt alors que la forêt au départ elle lui faisait plutôt peur quand elle vient d'arriver »	Mot du texte à lire	Glose sur les realia (sur le lieu stéréotypique de la forêt).	En 302 : l'adverbe « d'accord » est un marqueur de l'acte illocutoire d'acquiescement du maître qui reprend ensuite le substantif « bonheur » utilisé en amont par un élève sous forme d'incise « qu'elle avait retrouvé ». La structure de l'énoncé construit sur la locution adverbiale (« au départ ») et sur la locution conjonctive « alors que » traduit un rapport sémantique avec ce qu'a été dit auparavant.	L'étayage du maître se ramasse dans une reformulation à visée récapitulative qui est un tissage avec le discours des élèves. Il approuve ce qui a été dit son élève en au tour de parole précédent en 301 : « ben les animaux - le bonheur »
13	« c'est des traîtres »	28min 56s 305-307 4s	Élève en 305 : « moi je dis que ses copains l'écureuil et le lapin c'est des traîtres »	Mots de la réception	Glose axiologique	Le pronom personnel « moi » associé au sujet modal « je » et « dis » est une modalité de type 1 selon A. Culioli. C'est une assertion hypothétique. Reformulation de la part de l'enseignant en 325 avec une visée explicative : « hum - en	La relance de l'enseignant invite l'élève à argumenter. Il pense comme il le dit dans l'autoconfrontation en 41 et 43 que c'est une interprétation (intentio lectoris) intéressante : « oui c'est intéressant c'est pour ça que je demande -- pas mal la réponse non » et « [il] interprète le comportement des animaux »

						<p><i>fait il est possible que - en deux images le gentil lapin et le gentil écureuil soient devenus des traitres - et ils ne l'ont pas sauvée et en plus c'est eux qui ont prévenu la méchante femme qu'elle était là</i> ». Il dit son intention dans l'autoconfrontation en 50 : « <i>hum je rebondis sur ce qui a été dit j'sais pas - sans doute pour un peu résumer - expliquer</i> »</p>	
14	« <i>ils sont trop petits pour être désolés</i> »	29min 12s 330-332 38s	Élève en 330 : « <i>moi je voulais dire qu'en fait ils ont l'air désolés mais après ça m'étonnerait qu'ils soient désolés comment - ils sont trop petits pour être désolés</i> »	Mots de la réception	Glose fantasmatique	<p>L'élève associe deux UL : « <i>petits</i> » et « <i>désolés</i> » dans une relation d'incompatibilité, paraphrasable en : « quand on est petit on ne peut pas être désolé ».</p> <p>Le pronom personnel « <i>moi</i> » associé au sujet modal « <i>je</i> » et au conditionnel « <i>voulais dire</i> » est une modalité de type 1 selon A. Culioli. C'est une assertion hypothétique.</p>	Le maître avoue dans l'autoconfrontation être déstabilisé par cette intervention en 52 : « <i>oui j'avoue que c'est étonnant</i> » mais il l'accueille, écoute (geste d'atmosphère) parce qu'il estime qu'elle est en lien avec une forme participative de lecture littéraire : « <i>mais bon c'est ça façon de voir les choses et j'accepte il - y montre que - fin il est dans la lecture</i> ».
15	« <i>c'était bizarre...</i> »	31min 25s 337- 338 34s	Élève en 337 : « <i>c'était bizarre parce que - euh comme c'est une femme écrivain et bé elle écrit l'histoire normalement</i> »	Mots de la réception	Glose sur la diégèse (sur l'énonciation particulière du récit enchâssé)	<p>L'intervention de l'élève mêle deux types de modalités selon A. Culioli : l'utilisation de l'adjectif « <i>bizarre</i> » se rapporte à la modalité de type 3 tandis que l'utilisation de l'adverbe « <i>peut-être</i> » se rapporte pour nous à la modalité de type 1, c'est-à-dire à l'assertion hypothétique.</p>	L'enseignant accueille cette proposition qui lui permet d'engager la discussion sous forme de relance en 338 : « <i>d'accord - c'est une proposition - autre proposition [...]</i> » et de reformuler les hypothèses émises en 344 : « <i>donc si je résume bien il y a une deuxième proposition - ce ne sont - ce n'est que son rêve elle est en train de rêver - mais autre solution - Sam dit c'est bizarre ces animaux qui arrivent - donc peut-être que c'est une histoire vraie qui</i> ».

			<p><i>c'est pas euh on va pas les croire le petit lapin et l'écureuil parce que c'est une histoire - elle elle avait inventé dans sa tête et on voit - on voit les personnages venir lui demander de sauver la petite fille - peut-être que c'est en fait elle qui raconte cette histoire mais c'est vrai - ça se passe pendant qu'elle elle la raconte - ça se passe pas maintenant »</i></p>				<p><i>se passe pendant qu'elle raconte mais autre proposition la femme écrivain est en train de rêver ce qui se passerait dans son histoire ». Là encore le maître met en œuvre le geste d'atmosphère qui consiste ici ne pas écarter les propositions de ses élèves mais à les prendre toutes en compte.</i></p>
16	« elle se leva »	34min 06s 356-358 26s	Enseignant en 356 : « mais elle se leva - qui c'est elle »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose sur la <i>diégèse</i> (sur l'énonciation particulière du récit enchâssé)	Recherche de la référenciation du pronom « elle »	L'enseignant corrige d'emblée en 358 la réponse d'un élève en 357 : « et ben euh euh la méchante euh euh elle se leva ben c'est l'écrivain qui euh », Il n'oppose pas un « non » catégorique mais reformule : « donc la femme écrivain s'est levée... ». Là encore il met en œuvre un geste d'atmosphère puisqu'il ne pointe pas l'erreur comme une erreur.
17	« ça me fait bizarre... »	34min 45s 365-377 1min 14s	Élève en 365 : « moi je je ça - déjà l'histoire ça me fait	Mots de la réception	Glose axiologique	Le pronom personnel « moi » associé au sujet modal « je » couplée du vocable « bizarre » marque la modalité	On est ici sur le versant « esthétique de la réception » : l'élève exprime la manière dont il reçoit l'œuvre. L'enseignant rebondit sur cette intervention. Il dit dans l'autoconfrontation en

			<i>bizarre parce que j'ai jamais entendu une histoire comme ça - d'un coup c'est bien après c'est mal - et c'est bien d'un coup - elle la dessine elle s'enfuit après la grand-mère la poursuit - j'ai rien compris »</i>			appréciative de type 3 d'A. Culioli.	66 que cette intervention l'a amusé mais qu'il la considère comme une manifestation de la lecture littéraire : « <i>sa réaction me plaît elle prouve qu'elle s'est investie dans la lecture</i> »
18	Substantif : « crevasse »	36min 05s 382-389 59 s	Enseignant en 382 : « <i>c'est quoi une crevasse</i> »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification puis glose sur le sens	Une première définition de type lexicographique est donnée : « <i>c'est un trou</i> » / « <i>c'est une grand trou</i> » mais ensuite le sème afférent /danger/ est actualisé : « <i>c'est un piège</i> » Élève en 383 : « ben c'est un trou - y a un trou c'est un piège » Élève en 385 : « ben il est il est grand » Élève en 389 : « [...] <i>on a tout de suite eu peur</i> »	La demande de précision de l'enseignant en 384 : « <i>qu'est-ce qu'il a de particulier ce trou</i> » peut induire deux réponses : la première sur la particularité du trou la seconde sur une réponse davantage liée au rapport entre l' <i>intentio auctoris</i> . L'autoconfrontation en 75 lève le doute : « <i>c'est juste une question de compréhension du mot</i> ». D'une glose prévue par le maître sur la signification (<i>intentio operis</i>), on passe à une glose sur le sens : « <i>logique</i> » dira-t-il en 79 dans l'autoconfrontation.
19	« la femme »	36min 31s 389-392 22s	Élève en 389 : « [...] <i>déjà elle est moche</i> » et le maître en « <i>quelle réaction vous avez eu quand vous avez vu la femme</i> »	Mot du <i>texte</i> à lire	Glose axiologique et glose sur les <i>realia</i> (sur le personnage de la marâtre)	L'adjectif « <i>moche</i> » marque une modalité appréciative de type 3 selon A. Culioli.	L'enseignant invite ses élèves dans une attitude philologique à retourner sur le texte : « <i>donc ça ce sont des adjectifs qui ont aussi été utilisés dans l'histoire - horrible - moche je ne sais pas mais horrible y a été - méchante cruelle - donc elle correspond à l'image - d'accord - c'est bon alors</i> ». Il n'écarte pas la proposition de son élève mais la replace dans le paradigme désignationnel de l'album. C'est une

							préoccupation de pilotage comme le stipule l'autoconfrontation en 83 : « [...] je dois certainement penser à ce moment-là que j'ai pas trop envie de me lancer là-dedans et qu'il faut avancer donc je reviens sur le texte pour éviter tout »
20	Syntagme « orée du bois »	37min 08s 396-401 15s	Enseignant en 396 : « c'est quoi l'orée du bois »	Mot du texte à lire	Glose sur la signification	La définition se présente sous la forme X c'est Y : à une première proposition (l'orée du bois c'est la fin du bois), le maître établit une nuance contextuelle en 401 : « c'est une fin ou un début - quand j'arrive c'est le début ou c'est la fin »	L'enseignant vérifie la compréhension de la signification du mot comme le confirme l'autoconfrontation en 85 : « oui - pareil je veux savoir s'ils savent »
21	« mère »	42min 06s 501-508 42s 42min 38s 44s 521-528	Élève en 499 : « euh tous les deux les deux mères y tiennent un livre dans la main » Élève en 521 : « en fait moi je pense que c'est - en fait je pense que - en	Mots de la réception	Glose fantasmatique	L'utilisation du vocable « mère » montre une projection de l'élève sur le personnage, qu'il ne parvient pas à expliciter. En 508 l'enseignant reformule le propos précédent de son élève : « parce que le rôle de la femme écrivain là c'est de faire le rôle de la maman » sa structure de phrase binaire (le rôle de...) avec la même construction syntaxique introduit le parallélisme « femme écrivain »/« maman ». « moi je pense » marque la modalité de type 1 selon A. Culioli (assertion hypothétique).	L'enseignant rebondit sur ce mot de la réception car il souhaite faire ressortir (il utilise la formulation suivante : « ah quelle est l'importance de ça [...] ») la symbolique de l'œuvre : l'écrivain créateur fait figure de mère de l'œuvre. Malgré l'insistance du maître la glose est avortée dans un premier temps : il devra faire appel à d'autres ressources (voir glose suivante).

			fait c'est sa maman à la petite fille et je crois qu'en fait tout ce qu'elle a pensé - elle elle a raconté une histoire avec comme Violette comme avec Violette c'était sa maman qui avait inventé [...] »				
22	« le rôle d'une maman c'est de toujours protéger ses enfants »	43min 47s 507-508 3s		Mots de la réception	Glose fantasmatique	La redondance « protectrice »/ « protéger »/ « protéger » dans la même intervention confirme le rôle que l'élève assigne à la mère. Le présent de vérité générale doublé de l'adverbe « toujours » assoit le caractère évident de cette affirmation dans la pensée de l'élève qui puise dans un fond anthropologique.	La mise en réseau (<i>intentio intertextualis</i>) aide l'enseignant comme il le dit dans l'autoconfrontation en 89 : « ben moi je j'en profite pour renouer avec mon réseau car j'avais préparé tu vois et j'me dis c'est le moment pour - fin ça m'aide bien ». C'est le tissage avec l'intertexte qui permet aux élèves de faire des recoupements et de revenir sur le rôle de la mère dans l'œuvre de Nadja.
23	« écrivain » / « auteur »	44min 47s 551-571 41s	Enseignant en 551 : « d'accord - et qui est-ce qui a écrit l'histoire - c'est la femme écrivain »	Mots de la réception	Glose sur la diégese (sur l'énonciation particulière du récit enchâssé)	Recherche de la référenciation du substantif « auteur » En 562, la locution conjonctive « sauf si » marque la réserve du maître par rapport à l'interprétation précédente en 559 qui ne distingue pas les deux niveaux de narration.	En 562, l'enseignant étaye ses élèves sur l'interprétation du texte « sauf si c'est la fin de l'histoire qu'elle est en train de lire » et les conduit ainsi à prendre conscience de la métalepse, ce qui se produit en 565 : « et moi euh pour répondre à votre question - ah oui-euh euh je dis euh c'est l'auteur qui est dans le livre là qui raconte l'histoire ». Remarquons cependant qu'en 566, le maître comprend que son élève parle l'auteur du livre (= Nadja) alors qu'il parle bien de la femme écrivain.

ANNEXE 12: ana.C2

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte à lire</i> ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatisées)	Analyse des dimensions interdiscursive et professionnelle
1 « orphelins de leurs godillots »	15min 32s 13-46 1 min 41s	Élève en 13 : « non enfin là je me pose une question »	Mots du <i>texte à lire</i>	Glose sur la signification en langue et sur le sens	Conduite définitionnelle : X c'est Y (être orphelin, c'est être sans parents comme le montre l'intervention d'un élève au tour de parole 19 : « ce sont des enfants qui n'ont plus de parents » ; des godillots sont des chaussures comme dit dans l'intervention en 21 d'un élève : « ce sont des chaussures »).	L'enseignant utilise le <i>kairos</i> (le moment opportun ; Jorro, 2002) en rebondissant sur une interrogation d'élève. L'étayage pour le maître consiste à insister sur le contexte pour trouver le sens de la métaphore. Son intervention (notamment en 24 « [...] on parle de qui là - ce sont - quand on dit orphelins de leurs godillots qui est orphelin de leurs godillots [...] ») pourrait être paraphrasable en : « ne vous contentez pas de dire le sens du dictionnaire, c'est ce qui le contexte qui est important et qui va vous aider ». L'étayage consiste également à faire s'interroger les élèves sur l' <i>intentio auctoris</i> (Eco, 2003) comme en 26 : « le soldat il il a plus de chaussure est-ce que tu peux me dire pourquoi l'auteur il a choisi ce mot orphelin de ses godi- de leurs godillots »
2 « blessés »/« mutilés »	19min 01s 63-64 4s	Élève en 63 : « moi j'ai mis ils vont vérifier que les ennemis elles - y sont partis parce que euh on voit qu'ils euh qu'ils rentrent de la guerre blessés enfin alors je pense que »	Mots de la réception	Glose sur la signification	Paradigme définitionnel : définition suffisante de la part de l'enseignant en 64 : « pas que blessés hein mutilés il leur manque des membres » Le maître précise le terme générique utilisé par l'élève en donnant le trait spécifique /privé d'un membre/	Le maître précise dans l'autoconfrontation en 86 qu'il est attaché au fait que ses élèves soient précis dans les mots qu'ils utilisent : « là c'est toujours pareil ils emploient ils emploient le mot le mot blessés alors que bon les mutilés de guerre il leur manquait carrément des membres des voilà là je je »

3	« monument aux morts »	21min 48s 84-86 30s	L'enseignant en 84 : « [...] ils sortent d'où ces soldats [...] »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens et glose sur le genre	Conduite de désignation de l'enseignant : « ça s'appelle un monument aux morts » en 86 et définition hyperspécifique : « [...] mais ils ne sont pas enterrés là-dessous [...] » L'usage du vocable « courant » associé au questionnement : « c'est courant de voir... » conduit implicitement les élèves vers le sème /étrange/ du genre.	L'enseignant fait dans un premier temps un tissage avec l'encyclopédie. Ensuite, il profite de l'interrogation sur l'UL pour amener le questionnement vers le genre (des soldats qui sortent d'un monument aux morts renvoie au genre fantastique : « donc ils sortent du monument aux morts on est dans quel genre de texte – [...] on est dans quel texte là c'est courant de voir dans un texte de littérature des gens qui sortent de monuments aux morts »
4	« ah voilà c'est des morts qui redeviennent vivants c'est pas une histoire vraie... »	26min 39s 92 4s	L'enseignant en 92 : « ah voilà c'est des morts qui redeviennent vivants c'est pas une histoire vraie c'est un récit et c'est pas un récit c'est pas une biographie on raconte pas la vie de l'auteur hein »	Mots de la réception	Glose sur le genre	Le sens se construit à partir d'une conduite différentielle : A ce n'est pas B ce n'est pas C.	Cette glose est à mettre en lien avec la précédente. L'enseignant revient le genre par contraste : « [...] c'est pas une biographie on raconte pas la vie de l'auteur hein »
5	« et bien moi je dis euh pour quand y sortent du monument aux morts moi je pense que c'est pour euh on va arranger l'histoire... »	26min 59s 95-96 5s	Et élève en 95 : « et bien moi je dis euh pour quand y sortent du monument aux morts moi je pense que c'est pour euh on va arranger l'histoire on va la mettre dans un livre pour que enfin »	Mots de la réception	Point de subjectivation et glose sur le genre	Le point de subjectivation de l'élève se réalise dans « moi je dis », « je pense que » : il s'agit d'une modalité de type 1 (assertion hypothétique) selon A. Culioli. Le sujet modal (je), l'acte de pensée (pense/dis) et le pronom personnel (moi) montrent l'implication du sujet lecteur. À cela l'enseignant répond par une glose sur genre en 96 avec une série de reformulations	Au point de subjectivation de l'élève, l'enseignant répond par une glose sur le genre qui se base sur une conduite différentielle (A c'est B ce n'est pas C ce n'est pas D : voir l'intervention du maître en 96 et 97). En 134 dans l'autoconfrontation le maître dit insister là-dessus par anticipation afin que ses élèves soient plus attentifs dans la suite de la lecture aux éléments du monde moderne que vont rencontrer les soldats : « par rapport au fantastique et pour leur expliquer que c'est du fantastique et que

						<p>(l'auteur arrange l'histoire devient c'est un auteur qui écrit puis qui écrit un récit , le récit c'est quelque chose qi se raconte etc.) : « ah c'est arranger l'histoire l'auteur il arrange l'histoire alors c'est un auteur qui écrit et il écrit un récit c'est quelque chose qui se raconte hein et c'est un récit fantastique on est dans le fantastique de morts-vivants ça se racon- on le trouve pas dans les contes de fées hein on voit pas la fée embrasser une grenouille euh le prince charmant qui meurt et qui redevient vivant c'est pas un conte merveilleux hein - d'accord - on est dans un roman fantastique on n'est pas non plus dans la science fiction - dans les récits y a plusieurs genres j'ai l'impression que voilà -- vous avez oublié »</p>	<p><i>c'est des morts qui sont bien morts en 14 et qui se retrouvent euh de nos jours quoi dans leur époque donc y va p't-être y avoir des indices dans la lecture qui leur montre qu'on est à l'époque actuelle contemporaine de la leur quoi ».</i> L'enseignant fait appel à un geste de métier (écrire au tableau pour poser un savoir, mettre à la vue de tous une remarque important etc.). Là il écrit <i>récit fantastique</i> et <i>morts-vivants</i> pour mettre en exergue le lien entre la présence des morts-vivants et le genre, le premier déterminant le second.</p>
6	<p>Dans le texte : « <i>pour que cele en vaille leur peine</i> » devient dans les mots de la réception : « <i>ça en valait la peine</i> »</p>	<p>28min 33s 124-137 1min42s</p>	<p>Enseignant en 124 : « <i>si ça valait la peine de faire la guerre alors ça veut dire quoi ça si ça valait la peine - Marianne</i> »</p>	<p>Mots du <i>texte</i> à lire/mots de la réception</p>	<p>Glose sur le sens</p>	<p>Paradigme désignationnel : l'expression est déclinée selon le contexte en : « <i>vérifier s'ils avaient gagné ou pas</i> »/ « <i>si y z'étaient pas morts pour rien si ça avait servi à quelque chose de faire la guerre</i> »/ « <i>y voudraient voir si y a encore la guerre si euh si y a encore la guerre y sont morts y sont morts pour rien</i> ». Paradigme qui vient se</p>	<p>L'enseignant dit en 168 dans l'autoconfrontation sa préoccupation que cette expression soit comprise de tous : « <i>est-ce qu'ils comprennent tous bien le sens de est-ce que ça en vaut la peine</i> » Au-delà de sa préoccupation, celui-ci met en œuvre un geste de tissage avec le discours d'élève en 134 dans une reformulation qui mêle discours de l'enfant et discours de l'adulte.</p>

						compléter d'une reformulation de l'enseignant en 134 : « alors je reprends ce que dit Maxine tu entends Lina Lisa si ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre est-ce que ça en voudrait la peine d'avoir fait la guerre et Maxine dit ça en vaut la peine d'avoir fait la guerre si y a plus la guerre après »	
7	« gueules cassées »	37min 21s 164-184 1min 02s	Enseignant en 164 : « ce terme de gueule cassée - pourquoi les soldats qui ont fait la première guerre mondiale on les appelait les gueules cassées... »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Paradigme désignationnel : le sens se déploie selon deux axes paradigmatique (« abîmés »/« blessés » puis « amochés »/« défigurés ») et syntagmatique (« la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre »). Les parasynonymes utilisés contiennent le sème afférent de /violence/. La périphrase qui se déploie au centre du paradigme à droite est une anaphore lexicale.	En 204 et 206 dans l'autoconfrontation, l'enseignant dit introduire ce « terme » parce qu'il est « propre à la guerre de 14 » et le met implicitement en lien avec les illustrations, même si précise-t-il, ces dernières ne sont pas l'axe de travail qu'il a choisi : « oui et puis ils ont l'illustration mais bon moi dans ce que j'ai choisi en littérature j'ai pas travaillé l'illustration mais l'illustration elle est extrêmement rouge quand-même hein rouge et bleue donc euh le rouge est très est très présent chaque fois qu'y a une blessure exetera et les les visages sont euh les membres emportés il y a énormément de rouge sur l'illustration mais bon moi je n'avais pas choisi cet axe de travail ». Ce que relève d'ailleurs un élève en 192 « ben on voit à quoi ça ressemblait ». En 210, toujours dans l'autoconfrontation, le maître dit qu'il est attentif à l'« intensité » du mot (« on ne dit pas visage » en 211), c'est peut-être aussi pour cela qu'il l'a soumis à discussion mais rien ne nous le confirme dans cet entretien. En 201 le maître reprendra cette glose et les

							précédentes sur « mutilés » et « monument aux morts » dans une reformulation à visée récapitulative : « alors --- alors les soldats sont sortis du monument aux morts on est en 2013 eux ils sont morts pendant la première guerre mondiale ils sont mutilés ils ont les gueules cassées y sont et qu'est-ce qu'ils font là qu'est-ce qui se passe qu'est-ce que vous avez compris »
8	« cinématographe »	42min 01s 204-223 58s	Élève en 204 : « euh ben y voient une télévision ben »	Mots du texte à lire	Glose sur le sens et glose sur la signification (morphologie lexicale)	Conduite définitionnelle basée sur une définition hyperspécifique (1895 : enseignant en 221/les frères Lumière : élève en 222). En 223 : l'intervention de l'enseignant revient sur la construction de l'UL à partir de la base cinéma-	Le recours à l'encyclopédie permet à l'enseignant de mettre en valeur le décalage générationnel. Celui-ci étaye ses élèves à plusieurs reprises : d'abord en demandant si le mot qu'emploient les soldats est celui de télévision ; ensuite en spécifiant que : « donc y avait pas la télé »
9	« esgourdomètre »	44min 34s 238-249 1min	Élève en 238 : « je pense euh je je pense que euh je pense qu'après il va amener euh - un esgourdomètre c'est une espèce de bombe »	Mots du texte à lire	Définition endolexicale et glose sur la signification	L'échange débute par une définition endolexicale. L'élève donne une définition qui lui est propre en 238 : « c'est une espèce de bombe ». L'origine de cette définition est énigmatique et procède semble-t-il par la projection d'un « nuage de sèmes » Esgourde, esgourdir au sens dialectal d'« utiliser un gourdin » ? Puis par association : « frapper » dont le sème /violence/ sié au contexte de guerre ?	L'enseignant lorsqu'on visionne la vidéo ne cache pas sa surprise (interjection : « ah »). Dans l'autoconfrontation en 248, il marque l'importance du contexte et sa préoccupation de ne pas entrer dans des discussions qui l'éloigneraient du pilotage de la séance, dans ce qu'il appelle le « divergent » : « de ne pas savoir ce qu'est un esgourdomètre et peut-être de ne pas comprendre le contexte puisque cinématographe, esgourdomètre, tous ces mots euh de l'époque de de la guerre de 14 qui sont employés dans le livre euh là - gênent euh j'ai pas posé la question de savoir si ah bon alors c'est bien y mettent une bombe et alors qu'est-ce qui va se passer quoi la maison va exploser et donc là on se retrouverait dans le divergent donc euh je crois que j'arrête de leur expliquer »

10	« <i>périscopes</i> »	45min 34s 249-255	Enseignant en 249 : « [...] ils ont le <i>périscopes</i> qu'est-ce que c'est un <i>périscopes</i> ou est- ce qui y a des <i>périscopes</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification et sur le sens	Conduite définitionnelle croisée dans la même intervention d'élève en 250 entre glose sur la signification en langue incomplète : « <i>c'est pour observer</i> » et glose contextuelle sur le sens : « <i>au- dessus d'un mur pour éviter d'être repéré</i> ». Glose sur le sens complétée par l'enseignant en 253 par une définition hyperspécifique qui n'est pas liée au contexte de l'album: « [...] <i>des périscopes y en a aussi dans des sous- marins</i> »	La préoccupation récurrente chez cet enseignant, pour cet album, de montrer que les mots utilisés par les soldats sont surannés est encore présente ici en 251 : « <i>voilà de nos jours on n'a pas de périscopes hein</i> » (alors qu'un élève en a déjà donné une définition suffisante en 250) et en 253 : « <i>dans ce vocabulaire de la première guerre mondiale ...</i> »
----	-----------------------	----------------------	---	--------------------------------	---	---	---

ANNEXE 13: ana.B2 (séances 1 et 2)

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte à lire</i> ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatiques)	Analyse des dimensions interdiscursive et professionnelle	
1	Substantif : <i>molletière</i>	1 min 33s 22-38 1 min 21s	Enseignant (demande de recherche de plusieurs définitions en amont de la première séance de lecture) En 22 : « <i>ensuite alors Cali qu'est-ce que j'avais demandé</i> » L'élève répond en 23 : « <i>alors on devait trouver la signification de molletière</i> »	Mots du <i>texte à lire</i>	Glose sur la signification	En 24 : « <i>c'est comme une jambière</i> » : l'énoncé définitoire ordinaire (Riegel) passe par la comparaison avec l'usage du connecteur « <i>comme</i> » et l'usage d'un parasyonyme : « <i>jambière</i> » basé sur le même principe de métonymie. En 35, l'énoncé est une reprise à l'identique de la définition donnée par le dictionnaire : « <i>c'est une sorte de guêtre de cuir uniforme qui recouvre la jambe d'en bas jusqu'au-dessus du genou</i> ». On retrouve une définition basée sur une paraphrase explicative.	Conduite définitionnelle. La préoccupation de l'enseignant est double : celle d'assurer la compréhension de tous en expliquant les mots « <i>difficiles</i> » du texte et celle de les faire chercher dans le dictionnaire et sur internet comme le signale l'autoconfrontation en 26 : « <i>c'était pour euh pour la enfin plutôt pour la recherche ben pas forcément tu vois pour le sens mais pour la manière de chercher les informations</i> ». L'outil dictionnaire est donc utilisé à la fois pour déterminer la signification en langue mais aussi d'un point de vue méthodologique : l'objectif pour l'enseignant est que ses élèves sachent s'en servir pour trouver la ou les significations d'un mot et sélectionner le sens en contexte. Dans l'autoconfrontation en 5 ce dernier explique sa démarche : « <i>ben c'est c'est des mots pour lesquels pour certains ils avaient posé des questions en histoire et je leur avais dit qu'on verrait plus tard parce que je devais je devais leur donner à chercher</i> » où il insiste en 9 sur l'interdisciplinarité : « <i>ça venait par rapport à c'qu'ils avaient fait en hist- en BCD ils ont eu donc là tout un module sur les guerres en fait</i> » Il utilise l'outil dictionnaire pour déterminer

							<p>la signification en langue.</p> <p>En 28, la relance de l'enseignant « <i>hum d'ailleurs dans molletière y'a</i> » invite ses élèves à interroger la structure morphologique de la lexie et implicitement à retrouver le radical du mot comme le confirme sa réplique en 32 : « <i>on entend on entend le mot on retrouve le mot mollet à l'intérieur - ensuite</i> » et l'autoconfrontation en 7 : « <i>et puis je les avais choisis aussi en fonction de ce qu'on avait travaillé sur les préfixes comme molletière y a mollet enfin</i> »</p> <p>L'enseignant ne recourt pas à un métalangage spécialisé (comme préfixe) mais un travail sur le lexique est effectué.</p> <p>Par la suite, la glose revêt des aspects encyclopédiques : l'enseignant va extraire du contexte le parasyndrome « <i>guêtre</i> » en 36 : « <i>d'accord - le guêtre on le retrouve ailleurs où le guêtre hum - les filles là qui font euh de la danse de la gym</i> » pour le mettre en rapport avec le vécu des élèves.</p>
2	Substantif : <i>Shrapnel</i>	2min 25s 39-54 1min 3s	Enseignant en 38 : « <i>les guêtres - ensuite - attends euh Margot</i> » et Margot en 39 : « <i>euh Shrapnel</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification en langue	<p>En 41, l'énoncé est une reprise à l'identique de la définition « <i>euh c'est le nom désignant l'objet à balles</i> » qui contient un métalangage spécialisé : « <i>nom</i> ».</p> <p>En 43 la réponse de l'élève « <i>c'est une arme</i> » utilise l'hyperonyme pour définir la lexie. Les sèmes spécifiques ne sont pas retenus.</p> <p>En 45 l'énoncé est à nouveau une reprise à l'identique d'une définition du dictionnaire :</p>	<p>Conduite définitionnelle et désignationnelle.</p> <p>Le sens se construit par addition de définitions lexicographiques.</p> <p>La première définition lue par un élève en 41 ne semble pas satisfaire l'adulte (« <i>oui on vous disait quelque chose encore quand-même [...]</i> »).</p> <p>Il en va de même pour la réponse trop générique de l'élève en 43 qui le conduit en 44 à reformuler « <i>arme</i> » par « <i>oui c'est un obus normalement vous avez</i> » réintroduisant ainsi le trait spécifique /projectile/. Sa reformulation, nous en émettons l'hypothèse, a fonction de réparation.</p>

						<p>« obus chargé de balles qui se projetaient en sortant du canon »</p> <p>En 48 « euh y'a marqué obus obus portant une charge de balles qui pro- qui projette en explosant » est encore une reprise du dictionnaire. Par rapport à la définition précédente, on note deux énoncés au sens équivalent « chargé de balles » et « portant une charge de balles » soutenus par une syntaxe différente.</p> <p>En 49 la demande de l'enseignant : « d'accord et quand on parle de morceaux de Shrapnel » invite les élèves à repérer l'usage métonymique : morceaux de Shrapnel = obus (partie du canon)</p>	<p>Le sens se construit collectivement dans l'interdiscours. La définition reprise par l'élève en 45 complète (à mettre en relation avec le phénomène de complétude de Roulet) la réparation de l'enseignant en 44 puisque l'élève ajoute au substantif « obus » le trait spécifique /chargé de balles/</p> <p>La lecture de cette définition semble avoir une fonction d'affirmation, paraphrasable en « c'est vrai puisque dans ma définition c'est marqué pareil ». Le sens se construit par redondance.</p>
3	Substantif : <i>Fritz</i>	3min 28s 41 s 56-66	Élève en 56 : « fritz »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification en langue	<p>En 58 un élève lit la définition qu'il a trouvé dans le dictionnaire: « <i>terme français pour désigner les allemands pendant la guerre la première guerre mondiale</i> »</p> <p>En 60, la proposition d'un autre élève rompt avec le</p>	<p>Conduite définitionnelle (sens en discours de l'emprunt) et compréhension.</p> <p>Le sens se construit par addition de définitions lexicographiques.</p> <p>La réponse de l'enseignant en 61 : « <i>hum</i> » n'est interprétable qu'avec l'appui de la</p>

					<p>caractère scientifique du dictionnaire : « <i>en fait on appelait les fritz on appelait les allemands des fritz parce que c'est eux qui ont inventé la frite - c'est vrai</i> ». L'association se fait sur le signifiant (Fritz/frite).</p> <p>En 63 : « <i>euh prénom allemand courant</i> »</p> <p>En 64, l'enseignant utilise un « <i>voilà</i> » approubatif pour exprimer l'accompli : « <i>voilà hein aussi parce que fritz hein fritz c'est un prénom courant en Allemagne</i> ». Le connecteur argumentatif « <i>parce que</i> » vient appuyer l'approbation en reprenant le propos précédent (syntaxe différente mais sémantisme identique) comme argument positif.</p> <p>En 66 « <i>oui c'est une c'est une manière une manière péjorative de désigner les soldats allemands - qu'est-ce qu'on avait d'autre</i> »</p>	<p>vidéo où l'interjection s'accompagne d'un rictus entre la surprise et l'amusement et où des rires se font entendre venant d'autres élèves.</p> <p>Un élève rebondit tout de suite après en 63. Son propos semble avoir une fonction de réparation paraphrasable en « mon camarade se trompe moi le dictionnaire me dit etc. » accompagné de l'approbation de l'enseignant en 64.</p> <p>Le sens se construit par ajustement, au sens de Culioli : par construction, déconstruction, reconstruction.</p> <p>C'est la question d'un élève en 65 « <i>pourquoi là y'a marqué soldats allemands</i> » qui conduit l'enseignant à parler de l'usage péjoratif du substantif.</p>	
4	Substantif : <i>godillots</i>	4min 10s 39 s 67-80	Élève en 67 : « <i>euh godillot</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification en langue	<p>Une série de définitions extraites du dictionnaire sont énoncées :</p> <p>En 69 : « <i>euh ce sont de grosses chaussures de marche</i> »</p> <p>En 70 : « <i>anciennes chaussures militaires</i> »</p> <p>En 74 : « <i>chaussures</i> »</p>	<p>Conduite définitionnelle et compréhension.</p> <p>Le sens se construit par addition de définitions lexicographiques.</p>

						<p><i>militaires à tige courte »</i></p> <p>En 76, la définition suivante « y a une euh troisième euh définition c'est euh homme ou militaire incondtionnel d'un homme ou d'un parti politique » est écartée par la question rhétorique de l'enseignant en 77 : « d'accord mais est-ce que tu penses que c'est cette définition-là ».</p>	Le sens se construit par vectorisation : par élimination du sens non adéquat en contexte pour rediriger le groupe vers celui approprié.
5	Substantif : <i>esgourdomètre</i>	4min 49s 1min 6 s 81-111	Élève en 81 : « moi c'est esgourdomètre »	Mots du texte à lire	Glose sur la signification en langue	<p>Dès le début de l'épisode, l'enseignant annonce qu'il s'agit d'un néologisme par la question rhétorique du tour de parole 84 : « esgourdomètre - alors est-ce qu'il existe ce mot » et très vite il oriente sa classe sur la construction du mot « par contre comment on pouvait trouver sa signification [...] » en 86.</p> <p>La réponse d'un élève en 87 « ben en cherchant à esgourde » répond à l'attente de l'enseignant. Ce dernier utilise un rephrasage en 88 pour appuyer l'exactitude de la réponse de son élève en 87.</p> <p>En 94 l'enseignant introduit de manière implicite le vocabulaire comme portion de la langue utilisée par un</p>	<p>Conduite définitionnelle et lexicale. Le sens se construit en recourant à la morphologie puis au contexte (appui sur l'image de l'album)</p> <p>Dans l'autoconfrontation : « là ils donnent oui - oui y'en avait un donc en fait il devait euh esgourdomètre ça ça n'existe pas en fait il ne trouvait pas dans le dictionnaire donc fallait qu'ils déduisent par rapport à esgourde qui est utilisé pour oreille »</p> <p>Son rephrasage, nous en émettons l'hypothèse, a pour fonction ici d'institutionnaliser le savoir.</p> <p>Pas de mise en relation avec le registre de langue cependant.</p>

						<p>groupe de locuteurs : « <i>oreille hein quand on vous dit ouvrez vos esgourdes hein parfois y'a des personnes qui emploient ce terme</i> »</p> <p>La relation métonymique objet / partie du corps est introduite par l'enseignant, là encore de manière implicite, en 96 : « <i>donc esgourdomètre si vous regardez dans le livre</i> » avec cette invitation à regarder l'image de l'album qui montre l'objet.</p>	L'enseignant recourt à l'illustration pour aider à la compréhension du néologisme (étayage au moyen de l'image).
6	Substantif : « <i>esgourdomètre</i> »	5min 56s 104 2s	Élève en 104 : « <i>mais y a rien à écouter dans les tranchées</i> »	Mots de la réception et point de subjectivation	Glose fantasmatique	<p>L'utilisation du connecteur argumentatif « <i>mais</i> » a valeur d'objection montre que l'élève réfute le fait qu'il y ait quelque chose « <i>à écouter dans les tranchées</i> ».</p>	<p>La représentation du lecteur entre en conflit avec le sens construit. Le clivage se situe au niveau des connaissances extralinguistiques.</p> <p>La réaction de l'élève n'est pas relevée par l'enseignant.</p>
7	Groupe nominal : « <i>carnaval militaire</i> »	16min 35s 158-161 1min 11s	Élève en 158 : « <i>euh y a écrit euh des dizaines de soldats quittaient leur monument pour un effrayant carnaval militaire</i> »	Mots du texte à lire	Glose sur le sens	<p>La reformulation glosante de l'enseignant en 161 est basée d'abord sur un rephrasage du texte « <i>oui y'a pour pour un un effrayant carnaval c'est ça un effrayant carnaval militaire oui</i> » puis sur un énoncé explicatif introduit par le connecteur reformulatif « <i>en fait</i> » (qui n'est pas utilisé ici dans ses valeurs habituelles d'introducteur d'un d'écart ou d'une opposition) qui explicite l'énoncé antérieur : « <i>ça nous donne euh des informations sur euh ce à quoi</i> »</p>	<p>L'enseignant n'insiste pas sur la métaphore. Il est préoccupé par sa question et par le fait que cette dernière requiert un nombre précis d'indices à relever dans le texte.</p> <p>Dans sa reformulation l'enseignant efface le sème afférent d'/étrangeté/.</p> <p>L'effet sur le lecteur est sous-exploité : rien n'est dit de l'utilisation surprenante du mot carnaval.</p>

						<p>ressemble la sortie des militaires du monument en fait des militaires morts du monument aux morts ça nous donne pas la raison de leur venue - y'en a une autre personne ne l'a trouvée ». Le paradigme désignationnel se réalise sur l'axe syntagmatique.</p>	<p>La réorientation discursive soutenue par la préoccupation d'une recherche d'indices exhaustive dans le texte est introduite par la négation suivie d'une question.</p>
8	<p>Expression : « La der des der »</p>	<p>20min 48s 184-194 41s</p>	<p>Enseignant en 184 : « comment comment on l'avait appelée cette guerre »</p>	<p>Mots de la réception</p>	<p>Glose sur le sens</p>	<p>En 185 : « la grande guerre » En 187 : « la euh première grande guerre » En 189 : « la der des der »</p> <p>En 190, l'enseignant reprend l'expression proposée par l'élève en 189 en montrant par l'utilisation de l'interjection « ah » que c'est la réponse qu'il attendait puis il reformule en réintroduisant l'adjectif non tronqué « dernière » : « ah la der des der la dernière des dernières guerres de l'humanité - on pensait qu'après cette guerre ».</p> <p>En 191 : « y'en aurait plus de guerre - la dernière ». Ici la paraphrase in praesentia se situe à gauche de l'élément reformulé qui est répété.</p>	<p>Le sens se construit par substitution de dénominations sur l'axe paradigmatique. Pour l'enseignant, la dénomination sous-tend une visée explicative. Elle explique la surprise et le désarroi des personnages qui pensaient que leur gurre serait la dernière et qui assistent à d'autres événements tragiques. L'enseignant tisse des liens entre deux disciplines : l'histoire et la littérature comme en témoigne son tour de parole en 184. On sort de la lecture littéraire pour une explication historique.</p> <p>Le sens se construit dans l'interdiscours : l'élève poursuit l'énoncé de l'enseignant.</p>
9	<p>Substantif : boisages</p>	<p>33min 6s 256-257 43s</p>	<p>Élève en 256 : « maitresse c'est quoi les boisages »</p>	<p>Mots du texte à lire</p>	<p>Glose avortée sur la signification en langue</p>	<p>En 257, l'enseignant répond : « les boisages qu'est-ce que tu entends par boisage - ah en fait il faut lire la suite »</p>	<p>L'enseignant élude la question et renvoie au cotexte sans donner de réponse sur la signification du mot. Sa réaction (surprise/interrogation) observable à la vidéo semble renvoyer à l'élève qu'il a construit</p>

							une lexie avec un suffixe erroné. Nous émettons l'hypothèse que l'enseignant doutant de la signification du mot évite par sa réponse de montrer aux élèves qu'il ne détient pas le savoir.
10	Mot composé : « fourche-rateau »	42min 46s 277- 289 37s	Élève en 277 : « euh ben à la page 18 y'a une sorte de fourche-râteau » et l'enseignant en 278 « alors ce serait quoi »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	En 279 : « ben l'antenne » En 280 l'élève fait sans doute référence à ce qui fait partie de son univers ou de l'environnement urbain actuel : « une antenne parabolique » Hypothèse invalidée par un autre élève en 281 « non » et 283 : « non c'est pas pareil parce que c'est tout rond » Proposition validée par l'enseignant en 284 « c'est rond oui » En 285 : « et en plus c'est rempli à l'intérieur »	Le sens se construit par appui sur l'illustration donc sur la désignation et par association avec un objet extralinguistique (sens référentiel). L'enseignant exploite la forme de l'album (sémiotique de l'image).
11	Groupe nominal expansé : « [...] de grandes boîtes vitrées où des gens semblaient vivre les uns en dessous des autres »	43min 23s 290 36s	Élève en 290 : « euh au carrefour suivant les soldats découvrirent effarés des grandes boîtes vitrées où des gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres - de grandes boites vitrées ça représente le les maisons »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	On assiste à une série de définitions naturelles En 290 « de grandes boîtes vitrées ça représente le les maisons » Et en contrepoint, en 294 avec la rectification portée par la locution « c'est plutôt » : « c'est plutôt les immeubles » La réponse se déroule en deux temps, le second énoncé est une réponse argumentée en 296 : « parce qu'y disent des grandes boites vitrées euh et que les maisons c'est plus petit que les immeubles » suite	Recherche du sens référentiel de la métaphore par métonymie. Le sens se construit dans l'argumentation et dans l'interdiscours. On remarque que le maître n'initie pas un échange sur l'UL <i>effaré</i> . Rien n'est dit dans l'autoconfrontation à ce sujet.

						<p>à la demande de l'enseignant en 295 dont le questionnement « <i>alors pourquoi ce serait plutôt les immeubles</i> » appelle une réponse justifiée.</p> <p>En 298 un élève ajoute une nouvelle argumentation où le « <i>si</i> » répond au “non” précédent qui réfutait la réponse énoncée en 296 « <i>si parce qu'ils vivent les uns au-dessus des autres</i> »</p> <p>L'enseignant confirme en 299 « <i>oui et on vous dit aussi les gens vivent les uns au-dessus des autres hein donc on retrouve la notion d'étage</i> » et explicite la relation métonymique en convoquant le vocable « <i>étage</i> ».</p>	
12	<p>Groupe nominal : « <i>une étrange lueur</i> »</p> <p>Groupe nominal : « <i>un feu bleu</i> »</p>	<p>48min 54s 357-372 1min 17s</p>	<p>Enseignant en 357 : « <i>alors l'étrange lueur ça se rapporte à quel objet qu'on a vu à ton avis - quand ils regardent par la fenêtre</i> »</p> <p>Élève en 360 : « <i>euh - euh un feu bleu</i> » Et les relances de l'enseignant en 359 :</p>	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	<p>En 358 : « <i>ben à la télévision</i> » Reformulation glosante de l'enseignant en 359 : « <i>et oui hein ce sont les images qui changent -- parce que la télévision est allumée</i> »</p> <p>Le paradigme désignationnel se réalise sur l'axe paradigmatique puisque que le texte substitue <i>étrange lueur</i> et <i>feu bleu</i> à télévision.</p> <p>La série de présentatifs illustre la désignation : En 364 : « <i>c'est la lumière</i> » En 368 : « <i>ce n'est pas un</i></p>	<p>L'enseignant explicite le non-dit sans doute pour s'assurer de la compréhension de tous. La reformulation en 359 est à visée explicative.</p> <p>Le sens recherché est essentiellement référentiel comme le stipule le tour de parole 357 de l'enseignant : « <i>ça se rapporte à quel objet</i> »</p> <p>Le rephrasage de l'enseignant en 369 « <i>ce n'est pas un objet</i> » prolongé par une question « <i>qu'est-ce que c'est une fois encore le feu bleu</i> ». Cette question qui</p>

			« [...] il vous en manque là hein” puis en 367 “quelqu’un qui complète »			objet » En 370 “c’est la télévision” En 372 : « parce qu’il y a des images parce que y’a des images peut-être »	induit les élèves par l’usage de l’énoncé « une fois encore » et les invite à répondre « c’est la télévision » comme en 370 montre bien la préoccupation de compréhension qui anime l’enseignant : s’assurer que sa classe retrouve les lexies qui désignent l’objet d’où son insistance en 371 : « toujours la télévision d’accord »
13	Groupe nominal expansé: « et maintenant la carte de la patrie avec des nuages qui se baladent »	50min 11s 375-420 1min 57s	L’enseignant en 375 : « alors la carte de la patrie c’est quelle patrie » et en 381 : « voilà - c’est sûrement les gaz avec les résultats 16 allemands gazés sur la Champagne 18 fritz à Reims 23 à Marseille avec un soleil des victoires dessiné à côté - ça vous fait penser à quoi -- Quentin »	Mots du texte à lire	Glose sur le sens	Le sens se construit par analogie. Le contexte permet de neutraliser la polysémie de l’Ul carte et de l’associer à la carte géographique : Réponse n°1 en 376 « la France » Réponse n°2 en 382 « à la météo » En 385 l’analogie est explicitée par le présentif « c’est ». En 392 l’assertion formulée par le « oui » de l’enseignant montre la prise en compte de la teneur des tours de parole précédents. Le connecteur « donc » (marque de reprise ici, voir Zenone) renforce l’affirmation précédente ; la réorientation discursive se réalise dans le « et puis ». En 410 : « y croient que c’est euh les euh c’est le nombre de morts » l’élève répond aux interrogations d’un autre élève en 404 : « pourquoi y disent	Même remarque que précédemment : le sens résulte d’une recherche de l’objet du monde auquel renvoie la métaphore : « [...] ça vous fait penser à quoi [...] » demande l’enseignant en 381. La reformulation de l’enseignant en 385 témoigne d’une volonté d’étayage : « la carte tél c’est la carte de la patrie ». La régulation passe par la sélection de la signification dans le champ sémantique. Reformulation intermédiaire (entre reprise et réorientation) qui marque une étape dans le raisonnement en 392 : « oui - donc on a la carte de la France et puis ce qu’ils vous disent là 18 euh 18 fritz à Reims 23 à Marseille » Le sens se construit dans la résolution de problème. C’est une incompréhension qui initie l’échange.

						<p>18 fritz à Marseille ou j'sais pas quoi » et 406 : « pourquoi y disent ça »</p> <p>En 420 : le connecteur « donc » marqueur de reprise, renvoie à ce qui a été dit précédemment. La séquence « donc »/« puisque » marque l'explication sous forme d'argument.</p>	<p>Reformulation glosante à visée explicative de l'enseignant : « donc ils ne comprennent pas que c'est la météo puisqu'ils ne connaissent pas la télévision »</p>
14	<p>Groupe nominal: une tranchée ouverte dans dans une tranchée ouverte pour des travaux en cours</p>	<p>53min 45s 423-432 30s</p>	<p>Élève en 423 « page 31 dans une tranchée ouverte euh page 30 »</p>	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	<p>En 427 un élève affirme que « la tranchée c'est des travaux » : l'affirmation se réalise dans la formule X c'est Y. Sa réponse a peut-être été induite par le cotexte pour des travaux en cours ou par l'image de l'album.</p> <p>En 429 : « mais oui mais en fait c'est comme une tranchée ». C'est le sème inhérent de /trou percé/ qui est ici actualisé.</p>	<p>Le texte joue sur la polysémie de UL <i>tranchée</i> pour signifier l'assimilation par les personnages des objets du monde à une réalité qui leur est familière (donc anachronique). Le sens se construit par le repérage de l'<i>intentio auctoris</i> qui joue sur la polysémie de l'UL.</p> <p>L'enseignant en 432 : « alors c'est vraiment une tranchée ou pas » relance la discussion dans le but probablement d'aboutir à la conclusion de l'épisode.</p>
15	<p>Groupe nominal: « la caisse sombre » dans « c'est une sorte d'orage domestique qui jaillit d'une caisse sombre »</p>	<p>55min 35s 442 2min 27s</p>	<p>L'enseignant en 442 : « [...] cherchez là [...] quand ils arrivent à la maison -- justement où on parle de la caisse sombre [...] ce n'est pas la télévision » L'enseignant en 450 : « [...] qu'est-ce que c'est</p>	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	<p>Réponse n°3 en 455 : « y z'allument avec les boutons et ça ça éclaire c'est comme l'électricité »</p> <p>En 456 la modalité de type 2 selon A. Culioli (certitude). « y connaissent pas l'électricité quand-même »</p>	<p>Là encore l'enseignant invite sa classe à retrouver l'objet du monde auquel réfère la métaphore (le sens se construit sur le rapport qui lie les référents).</p> <p>L'intervention est une régulation qui s'appuie sur un savoir de type encyclopédique.</p>

		<i>à votre avis” et en 453 “qu’est-ce que ça peut représenter cet orage domestique qui jaillit d’une caisse sombre [...] »</i>			Réponse n°4 en 458 (avec le présentatif qui la désignation). « c’est la lampe »	
--	--	--	--	--	---	--

ANNEXE 13 : ana.B2 (séance 2)

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte à lire</i> ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatiques)	Analyse des dimensions pragmatique contextuelle et professionnelle	
1	Énoncé : « <i>défendre la guerre</i> »	23min24s 185-203 45s	Élève en 185: « <i>donc ça lui dit un peu qu'il doit défendre la guerre pour pas que ça se reproduise</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Paradigme désignationnel : défendre la guerre > empêcher la guerre (correction) > décider de la paix (substitution sur l'axe paradigmatique) où l'« opposition contrastive » (Polguère) est utilisée comme synonyme > combattre > empêcher (reprise) et combattre la guerre. Le sème afférent /avertissement/ est actualisé dans le contexte (voir la glose sur <i>devoir de mémoire</i>).	Le sens se construit dans l'interdiscours avec des corrections (d'un élève en 186), des ajustements sémantiques (« <i>défendre la guerre</i> » devient « <i>empêcher la guerre</i> » qui devient « <i>décider de la paix</i> »). L'échange est relancé par un rephrasage du maître en 186 qui pose implicitement un désaccord incitant l'élève à continuer. Maître et élèves interviennent donc pour préciser le sens (métabole).
2	Verbe : « <i>zapper</i> »	24min 53s 205-269 2min 49s	Enseignant en 205 : « <i>zappe la guerre - alors qu'est-ce que ça veut dire zapper</i> »	Mots du <i>texte à lire</i>	Glose sur la signification	Paradigme définitionnel : X c'est Y : - <i>zapper c'est oublier</i> - <i>zapper c'est changer de chaîne</i> Les élèves et le maître déroulent le champ sémantique du polysème.	La construction de la signification permet un échange sur l' <i>intentio auctoris</i> (le titre joue de la polysémie) et anticipe l'échange sur la collocation <i>devoir de mémoire</i> comme le stipule l'autoconfrontation en 70 : « <i>et en fait en troisième séance je prévois un débat sur le devoir de mémoire euh ou quelque chose dans ce genre</i> » (avant le débat un épisode va être initié par le maître en 275)
3	Collocation : « <i>devoir de mémoire</i> »	28min 06s 275-309 3min 18s	Enseignant en 275 : « [...] <i>depuis une quinzaine d'années dans certains pays y a ce qu'on appelle le devoir de mémoire - à votre avis qu'est-ce que c'est -</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Le connecteur « donc » utilisé par le maître en 275 indique la reprise du fil du discours (Zenone) tout en marquant une nouvelle initiative. Le paradigme désignationnel se réalise sur l'axe	L'enseignant utilise une reformulation explicative « <i>souvenir - très bien - et donc finalement l'instituteur fait en sorte</i> »

			<i>qu'est-ce que ça peut être le devoir de mémoire »</i>			syntagmatique et actualise une série de sèmes afférents: /passé/ (de génération en génération; tour de parole 278); /sacrifice/ (tour de parole 280); /violence/ vs /choc/ (tour de parole 286); /utilité/ (tours de parole 298 et 302).	<i>justement pouvoir faire en sorte que les guerres s'arrêtent hein » qui lui va permettre de thématiser devoir de mémoire.</i>
4		33min 43s 325-390 1min 45s	Enseignant en 325 : « [...] <i>alors euh votre avis sur le livre - qui a aimé qui n'a pas aimé - pourquoi [...] »</i>	Mots de la réception	Gloses axiologiques	Les modalités de type 3 (expression de valeurs, appréciation, expression d'affects) et de type 4 (influence des co-énonciateurs dans l'interdiscours) sont concentrées dans cette fin de séance et sont appelées par la question même de l'enseignant.	Par son questionnement l'enseignant invite ses élèves à entrer dans l' « esthétique de la réception ». Plusieurs orientations sont prises : <ul style="list-style-type: none"> • Lecture psychoaffective /adhésion vs non adhésion/ charge émotionnelle <p>En 333 : « moi j'ai bien aimé parce que c'est - ça c'est une histoire euh c'est pas c'est pas aussi triste que la guerre mais ça parle de la guerre - c'est bien »</p> <p>En 375 : « moi ça me fait ni chaud ni froid quoi »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genre : <p>En 372 : « ben euh moi je l'ai trouvé que c'était un peu bizarre - y a y a pas de sang euh - je préfère quand dans les livres y a plus de suspens [...] c'est quand c'est énigmatique enfin je préfère - enfin j'aime bien le thème de la guerre parce que j'ai lu que ça - j'aime bien le thème de la guerre ça me dérange pas mais c'est pas assez énigmatique -- c'est -- c'était bizarre j'trouve</p>

						<ul style="list-style-type: none"> • Effet de réel : En 337 : « ben j'ai bien aimé enfin parce que ça décrit la guerre ça ça nous montre comment c'était un peu » En 375 : « euh j'ai bien aimé ce livre parce que euh c'est la bonne manière de nous dire enfin que ça a été vrai » En 390 : « et euh aussi enfin c'était bien parce que enfin ça décrivait ce qui se passait en vrai - ce qui se passait en vrai euh » • Diégèse : sur l'intentio auctoris et la narration : En 337 : « [...] et euh j'ai pas trop aimé parce que euh euh parce que c'est pas enfin c'est pas très bien raconté » En 360 : « mais c'est pas assez long » En 372 : « je préfère quand dans les livres [...] quand y sont plus longs... » En 364 : « mais j'ai pas j'ai pas trop aimé la fin parce que quand y nous raconte quand y nous racontait l'histoire de la guerre enfin ça s'arrête là » • Critère d'originalité du texte : En 364 : « moi j'ai bien aimé parce que c'est pas le ça change d'autres livres » • Voix indépendante : En 381 : « mais j'ai trouvé bizarre parce
--	--	--	--	--	--	--

							<i>que comment ça se fait que le grand père y dit en fait vas-y va dehors il s'fait tard quoi »</i>
5		35min 51s 406-410 34s	Élève en 406 : « <i>ouais je sais pas c'est gore</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Emprunt à la langue anglaise : le paradigme désignationnel sur l'axe paradigmatique <i>gore/horreur</i> fait office de définition : X c'est Y.	Réappropriation d'un usage collectif en <i>lexique-en-soi</i> interprétable comme : « j'appartiens à une communauté de lecteur qui lit des livres fantastiques actuels » En 407 l'enseignant formule une demande d'explication : « <i>ah tu as trouvé que c'était gore - pour ceux qui connaissent pas c'est quoi gore</i> » qui invite l'élève à s'exprimer sur le choix du mot qu'il utilise (geste d'atmosphère).
6		36min 26s 411 4s	Reprise de la discussion initiée en 325 par l'enseignant : « [...] <i>alors euh votre avis sur le livre - qui a aimé qui n'a pas aimé - pourquoi [...]</i> »		Glose axiologique	On retrouve les modalités de type 3 (expression de valeurs, appréciation, expression d'affects) et de type 4 (influence des co-énonciateurs dans l'interdiscours).	« Esthétique de la réception » : • Illustration : En 411 : « <i>non mais déjà c'était bien parce qu'y y expliquaient bien mais sans que ce soit trop affreux à voir les images en plus</i> »
7	Adjectif : « <i>drôle</i> »	36min 40s 414-424 22s	Enseignant en 414 : « <i>mais bon finalement c'est un peu drôle quand même c'est raconté de manière un peu un peu comique</i> »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Les co-énonciateurs actualisent le sème inhérent /comique/ (enseignant en 414 et élève en 423 : « <i>rigolo</i> ») qu'un élève trouve inapproprié en 419 : « <i>la guerre c'est pas vraiment drôle</i> » (modalité de type 3 selon Culioli).	Cet échange pose problème : le maître a-t-il utilisé sciemment <i>drôle</i> ? Pour amorcer un échange ? (ce qui se fait d'ailleurs puisqu'un élève qui le contredit en 419). A-t-il utilisé un mot inapproprié ? (même conséquence). Le « mot juste » semble « <i>abordable</i> » en 424 : « <i>voilà voilà c'est rigolo - oui c'est traité de manière abordable</i> »

ANNEXE 14: ana.C2

Quelles unités lexicales?	Moment de la séance, tours de parole et durée	Origine : enseignant ou élève ?	Mots du <i>texte</i> à lire ou mots de la réception ?	Typologie des énoncés métadiscursifs à thème lexical	Description linguistique : propriétés formelles (syntagmatiques et paradigmatices)	Analyse des dimensions interdiscursive et professionnelle
1 « Zappe la guerre »	3min 56s 10-23 1 min 4s	Enseignant en 3 : « je voudrais juste que vous parliez du titre » et élève en 10 : « moi par contre je dis changer de chaîne peut-être sur une chaîne y a la guerre et quand on dit zappe la guerre ça veut dire changer de chaîne »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification et sur le sens	« moi [...] je dis » : expression de la modalité de type 1 selon A. Culioli (assertion hypothétique : « peut-être »). Le polysème <i>zapper</i> est explicité : 1) zapper = changer de chaîne 2) zapper = oublier La glose sur la signification devient glose sur le sens en 18 qui contient le sème afférent /angoisse/ lié à la perte possible d'un être aimé : « moi c'est presque pareil que Nour c'est avant euh que ça me fait penser que euh quand par exemple à un proche d'un soldat et euh son proche il lui dit zappe la guerre genre oublie la guerre et sinon tu vas - euh tu pourras mourir et tout »	En 2 dans l'autoconfrontation, le maître explique ce qui motive son action : avoir un échange sur <i>zapper</i> de manière à anticiper sur le récit à suivre et l'identifier comme un mot actuel : « euh je voulais je voulais qu'ils parlent du titre sans euh sans avoir la couverture pour pas que pour pas qu'il y ait une influence et donc ben voilà pour faire parler sur les deux mots de zappe et de guerre pour commencer à essayer d'anticiper pour qu'ils essayent de commencer à rentrer dans l'histoire en essayant d'imaginer ce qu'il peut y avoir dedans je voulais également ben c'est ce que je leur dis là essayer d'opposer les deux termes de zappe qui était pour moi un terme un peu plus moderne ».
2 «les molletières »	6min 01s 49-56	Élève en 49 : « les bandes mol –	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification	Glose définitionnelle basée sur la référence, sous forme X	Le maître avait déjà introduit le vocabulaire de la première guerre en histoire. Les UL

		9s	<i>molletières</i> »			c'est Y en 53 : « <i>c'est euh pour - aux mollets pour se protéger</i> »	rare comme <i>molletières</i> ont donc été déjà vues (c'est pour cette raison que l'élève dit « <i>bandes molletières</i> » alors que dans le texte il n'y a que « <i>molletières</i> ». L'enseignant accueille la proposition de son élève qui dit que les molletières servent à se protéger du froid dans un « <i>pourquoi pas</i> » qui participe du geste d'atmosphère.
3	« <i>attitude bizarre</i> »	6min 43s 64 -65 4s	Enseignant en 64 : « [...] <i>qu'est-ce que vous en pensez de son attitude au soldat - est-ce qu'il a pas une attitude bizarre ce soldat</i> »	Mots de la réception	Glose imageante	Pour 65 : « <i>ben euh on dirait qu'il est content j'sais pas</i> », le conditionnel « <i>on dirait</i> » renforcé par le cotexte « <i>j'sais pas</i> » exprime une hypothèse. En 67, le vocable « <i>somnambule</i> » est utilisé seul comme pour compléter l'intervention précédente.	Ces <i>voix indépendantes</i> (le lecteur se focalise uniquement sur l'illustration et oublie le texte) montrent qu'il n'y a pas de secondarisation du discours (Bautier, Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005 ; Jaubert, Rebière, 2011). Le maître explique ce questionnement prévu par une volonté d'étayage (par anticipation): « <i>ben je veux ramener à ce que je disais tout à l'heure sur l'illustration c'est-à-dire que l'attitude du soldat elle n'est pas neutre c'est pas un soldat qui part à la guerre c'est pas un soldat euh - son attitude je veux qu'ils essaient d'imaginer pourquoi il a une attitude comme ça quoi pour qu'après ce soit un peu plus facile à rentrer dans l'histoire vu ce qui va être vu après comme image - euh voilà c'est juste pour essayer qu'ils arrivent à ce qu'ils disent après d'ailleurs sur euh je ne sais pas ils parlent de morts-vivants de zombies tout ça - donc c'est pas une attitude facile</i> » Il laisse parler ses élèves (geste d'atmosphère) sans intervenir. Il semble bien que ce soit l'interdiscours qui régule (voir glose suivante sur « <i>zombie</i> »).
4	« <i>on dirait un zombie</i> »	7min 18s	Élève en 79 : « <i>on dirait</i>	Mots de la	Glose sur la	Paradigme définitionnel : X	En 80 le maître explicite clairement son

		79-95 51s	un zombie » et question de l'enseignant en 80 : « [...] ce serait quoi un zombie »	réception	signification	c'est Y : un « zombie » c'est un mort-vivant (sauf que cette glose est avortée dans la mesure où seul le sème /mort/ a été relevé : « j'dirais qu'il est mort euh qu'il va mourir » en 81) D'où la tentative de réajustement du sens par le maître qui oriente vers le sème /blessé/ en 84 « il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé » et précise en 94 : « il va bientôt mourir » (l'adverbe <i>bientôt</i> amenant le sème /vivant/)	geste d'atmosphère : « ben pourquoi pas c'est j'accepte ton explication après on va voir dans le livre si on pourra la maintenir ou si elle se vérifiera ou pas enfin bon mais pour pas dire ben non ça c'est pas au top ». En 95, il clôt l'épisode en précisant qu'il faut retenir ce qui vient d'être dit par un tissage en aval : « [...] d'accord il marche comme un zombie donc on va retenir un peu tout ça [...] »
5	« monument aux morts »	8min 50s 106-121 58s	Enseignant en 106 : « regardez bien l'image » et élève en 109 : « à la statue de la liberté »	Mots du texte à lire	Glose sur la signification	Glose définitionnelle (X c'est Y : un monument aux morts c'est une statue de commémoration). Une série de dénominations : une « statue » en 107, 108, 109 Paradigme désignationnel : « rendre hommage » en 112 rephrasé par le maître en 113 et remplacé par « la statue de commémoration » sur l'axe paradigmatique.	Le fait que l'album soit vidéoprojeté incite les élèves à la description de l'image. C'est la maître qui les invite à la commenter sans doute parce que l'identification du monument aux morts permet de confronter la classe à la résistance possible du texte car il n'est pas évident pour les élèves de comprendre le caractère étrange de cette sortie des soldats du monument aux morts, comme en témoignent cette intervention d'élève un peu plus loin en 124 : « moi j'dis que euh c'est euh bon c'est des statues en fait on sait pas si c'est des statues c'est des soldats ou bien des statues » et en 142 : « on dirait qu'en fait ils étaient tous euh dans la statue et puis en fait y z'étaient tous morts donc en fait ils les ont tous mis dans la statue » Remarquons que cette glose comme la précédente est laissée en suspens : après avoir insisté en 121 : « mais elle est quand même bizarre cette statue » et 123 :

		151-154 17s					« qu'est-ce qu'elle a de particulier cette statue ». L'UL thématifiée sera nommée plus tard dans la séance en 151 et reformulée par l'enseignant en 154 : « [...] la statue dont on parlait tout à l'heure est un monument aux morts qui sert comme ont dit certains à rendre hommage aux soldats décédés »
6	« là c'est des fantômes »	9min 03s 133-142 35s 190 2s	Élève en 133 : « là c'est des fantômes »	Mots de la réception	Glose sur le sens	Paradigme désignationnel sur l'axe syntagmatique : « là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge » en 135 et en 142 : « [...] que comme y sortent de la statue » où l'utilisation du connecteur « comme » met l'UL thématifiée et son explication à droite dans un système consécutif. En 190, plus loin donc dans la séance : « et ben ça prouve bien que ce sont des fantômes euh et qu'ils sortent de la tombe » l'utilisation du verbe « prouver » conclue le paradigme.	Cette glose est à mettre en lien avec celle sur « zombies ». En 143, le maître valorise les interventions de ses élèves (geste d'atmosphère) et utilise un tissage en aval : « d'accord - je pense que l'idée n'est pas mal hein on va essayer de voir la suite mais vu la suite de l'histoire l'idée est pas mal je voudrais juste que vous me donniez un mot sur ce qu'il y a autour de la statue là qu'est-ce qu'on pourrait dire sur cette partie de l'image » pour asseoir l'interprétation des élèves.
7	« orphelins de leurs godillots »	10min 15s 193-223 1min	Enseignant en 193 : « godillots c'est quoi des godillots... »	Mots du texte à lire	Glose sur sur la signification et sur le sens	Première glose définitionnelle (X c'est Y : des godillots ce sont des chaussures). Une fois recherchée la signification de l'UL « godillot » de 206 à 220 (celle d'« orphelins » étant connue des élèves) c'est le lien lexique et syntaxe qui est interrogé suite aux interventions du maître en 207 (« [...] je pense qu'il faut	Dans l'autoconfrontation l'enseignant dit que cet échange est sa première « rame » (en 106 : « là je rame »). Les élèvesLa difficulté éprouvée l'oblige en situation à réagir : il convoque « la grammaire » et étaye ses élèves en les invitant à regarder le cotexte. Ce que nous dit cet épisode c'est que le sens n'est pas immédiatement accessible même après avoir levé les problèmes de signification d'une UL : c'est le contexte qui

						<i>regarder la phrase complète pour comprendre [...] »)</i>	peut être déterminant. Le dictionnaire ne suffit pas : « <i>d'abord je pense que c'est un mot qu'ils ne connaissent pas et par contre je voudrais qu'ils arrivent à le comprendre vu le contexte de l'histoire donc euh à travailler là-dessus quoi - j'ai pas compris je n'ai pas compris un mot mais dans le contexte de l'histoire j'arrive à comprendre quand même de quoi il s'agit »</i>
8	« <i>garde-à-vous</i> »	11min 35s 242-249 30s	Enseignant en 242 : « <i>c'est quoi un garde-à-vous</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification et sur le sens	Glose définitionnelle : X c'est Y (le garde-à-vous c'est une position de soldat qui veut que le corps soit immobile et droit, les talons serrés et les bras plaqués le long du corps). Dans les réponses d'élèves on trouve : « c'est quand on se met tout droit... » en 246 mais la glose est accompagnée d'une gestuelle qui remplace les mots. Glose sur le sens : le contexte est explicite. Pour cela sont activés les sèmes afférents /mort/ et /blessure/ en 247 (« <i>ben ils sont plus que malades -- ils sont morts même</i> ») et 249 (« <i>c'est leurs blessures qui fait qu'il leur est difficile sûrement de tenir le garde-à-vous comme ça leur était demandé</i> ») par le maître qui corrige le sème /maladie/ avancé par un de ses élèves en 246 : « <i>parce qu'y sont malades</i> »	Le maître pose sans doute la question pour que ses élèves saisissent la difficulté pour ces soldats de tenir debout. Ce n'est donc pas semble-t-il la signification qui est première dans la préoccupation de l'enseignant (même s'il dit dans l'autoconfrontation « <i>on va quand même vérifier s'ils connaissent le mot</i> » en 148) comme l'annonce la reformulation précédente en 241 : « <i>[...] qui ne sont pas en en merveilleux état donc on voit certaines blessures [...] avec le sang où étaient euh situées les blessures - [...] ce sont des soldats blessés qui sortent du monument aux morts hein</i> » couplée par la lecture du texte par l'enseignant qui parle du « <i>cortège brinquebalant</i> » et la reformulation à visée récapitulative en 249 : « <i>c'est leurs blessures qui fait qu'il leur est difficile sûrement de tenir le garde-à-vous comme ça leur était demandé [...]</i> »
9	« <i>cortège brinquebalant</i> »	12min 05s	Enseignant en	Mots du <i>texte</i>	Glose sur le sens	Paradigme désignationnel sur	Dans l'autoconfrontation en 141 le maître

		249-282 1min 46s	249 : «[...] le cortège brinquebalant brinquebalant ça vous parle »	à lire	et glose fantasmatique (« un cortège de fous »)	l'axe syntagmatique : « qui fait beaucoup de bruit » en 253, « comme y a des gens blessés qui ont mal y a des cris » en 257, « euh tout le monde est malade et tout » en 261, « où y a que des soldats qui marchent au pas » en 263, « les soldats [...] qui font des colonnes et qui marchent » en 273, « ils sont tout éparpillés » en 277 et sur l'axe paradigmatique : « un cortège qui n'écoute rien » en 259 , « un cortège tout cassé » en 261, « un cortège de fous » en 267. Le paradigme est pour ainsi dire éclaté et réunit des sèmes afférents parfois contradictaires. On y retrouve les sèmes / bruyant/, /malade/, /lent/, /ordonné/, /dispersé/.	dit : « c'est ma deuxième rame que j'ai ». Il associe le pilotage de cet épisode à une difficulté. C'est sans doute du au fait que le paradigme est éclaté. C'est donc la difficulté qui pousse l'enseignant à une comparaison entre le cortège et le rang scolaire.
10	« j'ai plus toute toute ma tête » (album) « euh ben parce qui z'ont pas de tête » (élève)	14min 07s 286-302 48s et 305 (3s)	Élève en 286 : « euh ben parce qui z'ont pas de tête »	Mots du texte à lire et mots de la réception	Glose sur le sens	L'élève en 286 n'actualise qu'un sème afférent du texte (certains soldats mutilés n'ont plus de tête) un autre revient sur la signification de l'expression <i>ne plus avoir toute sa tête</i> = ne plus se souvenir. Le texte joue de ce <i>faisceau</i> de sèmes (dirait Rastier) afférent et inhérent.	L'étayage du maître consiste ici à aiguiller ses élèves vers le contexte et les sèmes afférents textuels de /mort/
11	« cul-de-jatte »	15min 01s 325-335 34s	Enseignant en 325 : « qu'est-ce qui lui arrive à Brosseaud - c'est écrit dans le texte là... » et en 327 : « pourquoi il est au sol »	Mots du texte à lire	Glose sur la signification	Paradigme définitionnel : X c'est Y (une personne cul-de- jatte c'est une personne qui n'a plus ses membres inférieurs)	Le maître dit dans l'autoconfrontation en 227 à propos des UL page 13 de l'album (trépassé, cul-de-jatte) qu'il s'agit pour lui d'assurer la compréhension pour pouvoir continuer la lecture du texte sans contresens : «[...] compréhension juste du

		15min 58s 354-360 38s	Enseignant en 355 : « ouais - ça veut dire quoi »				passage qu'on vient de lire puisque ça amorce ce qui va se passer derrière donc euh je veux bien qu'ils aient compris le passage qu'on vient de lire donc euh c'est juste vérification de la compréhension »
12	« trépassé »	15min 13s 342 4s	Enseignant en 342 : « non pas tout à fait ça ça serait trépassé - trépassé c'est là qu'il meurt »	Mots du texte à lire	Glose sur la signification	Définition basée sur la synonymie : trépassé = mort	L'enseignant donne d'emblée la signification de trépassé. En 213 dans l'autoconfrontation celui-ci dit avoir fait des choix de mots à expliquer avec les élèves dont ne faisait pas partie « trépassé » : « disons celui-là c'est moi qui l'explique j'aurais pu travailler comme là j'ai entendu par exemple le ban euh fermer le ban j'en ai pas parlé non plus on aurait pu s'arrêter sur celui-là je me suis arrêté sur cul-de-jatte - non plus je ne peux pas non plus faire tous les mots du vocabulaire qu'il y a dans le texte parce que c'est un texte qui en a beaucoup ».
13	« zombies » « fantômes »	17min 28s 376 5s	Enseignant en 376 : « mais là y sont comme l'a dit tout à l'heure Chahinez des zombies fantômes y sortent pour venir voir ce qui s' passe - c'est une histoire hein - fantastique hein »	Mots de la réception	Glose sur le genre	Le maître place trois UL sur le même trajet sémantique : « fantômes » « zombies » « fantastique » et dans une relation consécutive : s'il y a des fantômes et des zombies c'est que c'est du fantastique.	Le tissage que le maître opère avec le discours de ses élèves lui permet à l'occasion d'une reformulation récapitulative de poser un savoir comme il le dit dans l'autoconfrontation en 235 : « euh alors en fait deux choses à la fois je reprends ce qui a été dit par euh Chahinez au début et à la fois je me dis que quand on va en parler dans le cahier de littérature et qu'on va demander de quel type d'album il s'agit je commence à préparer l'histoire que c'est aussi un album un peu fantastique avec euh cette histoire de morts qui reviennent dans l'histoire exetera »
14	« la pastille écarlate qui le marquait »	19min 35s 380-384 6s	Enseignant en 380 : « [...] quelle pastille »	Mots du texte à lire	Glose sur le sens	La question du maître (« quelle... ») entraîne une réponse référentielle	Dans l'autoconfrontation en 240, l'enseignant énonce une préoccupation pédagogique. Il pense que la réponse est

						particulière : la pastille (sous entendu <i>cette</i> pastille). Le sème afférent /mortellement blessé/ a été identifié par l'élève en 383 qui dans le paradigme désignationnel (axe paradigmatique) remplace « la pastille » par « la balle » et met ainsi sur le même plan deux UL qui ont entre elles une relation séantique consécutive.	facile, donc il pose la question pour faire participer les « petits parleurs » : « <i>pour faire euh réagir aussi ceux qui parlent pas beaucoup parce que ça me semble tellement facile la la réponse ben du coup ils participent et généralement quand ils ont participé une fois et qu'ils ont dit quelque chose d'intéressant euh ils participent plus facilement après quoi - donc voilà ça me semble évident qu'ils vont facilement répondre et j'interroge quelqu'un qui a peut-être pas dit toujours des trucs euh qui s'est peut-être un eu mis à côté de temps en temps</i> »
15	« <i>de grandes boîtes vitrées où des gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres</i> »	19min 03s 412-428 30s	Enseignant en 412 : « <i>qu'est-ce que c'est que ce truc</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	Paradigme désignationnel sur l'axe paradigmatique. Les élèves décrivent l'image d'où une série de phrases nominales : « <i>c'est</i> (présentatif ici) <i>des balcons et des fenêtres</i> en 413 « <i>des maisons</i> » en 417 « <i>euh des fenêtres</i> » en 419, « <i>des petites maisons</i> » en 420, « <i>des étages</i> » en 422, « <i>ben des bâtiments</i> » en 424, « <i>des appartements</i> » en 425 jusqu'à ce que le maître donne le « mot juste » en 426 : « <i>des bâtiments oui des immeubles</i> »	L'échange procède de la référence descriptive basée sur la dénomination. Le maître a la volonté selon son expression de rendre explicite l'implicite comme il le dit en 251 dans l'autoconfrontation : « <i>pour faire travailler euh voilà une espèce de de je sais pas si on peut dire ça de métaphore peut-être un peu quoi qui est utilisée chaque fois quoi sur euh les boîtes sur euh donc pour parler des immeubles comme ça me semble assez euh c'est de l'implicite mais en étant explicite quand-même c'est explicite mais avec euh - donc voilà je me dis tiens je vais leur faire dire ça quoi je vais leur faire euh</i> »
16	« <i>le feu bleu</i> »	19min 44s 431-438 16s 20min 11s 459-463	Élève en 431: « <i>ben c'est le feu bleu c'est le haut c'est - y a euh un four</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	Là encore les élèves décrivent l'image comme le prouve le présentatif « <i>y a</i> » en 431 et les connecteurs spatiaux : « <i>c'est le haut...</i> », « <i>au-dessus</i> » utilisés par	Dans cet échange, la description se base sur le principe de l'analyse d'image. C'est encore la référence qui cherche à être définie.

		30s				l'enseignant en 436.	
17	« fourche-râteau »	20min 09s 441-458 41s	Élèves en 441 : « <u>oui oui</u> - <u>l'antenne</u> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	Le présentatif « <i>c'est</i> » utilisé en 442 présente le groupe nominal <i>l'antenne</i> comme un constituant équivalent à « fourche-râteau » : « <i>une fourche-râteau mais c'est l'antenne</i> » Le connecteur <i>mais</i> qui est un « inverseur d'orientation argumentative » (<i>Grammaire méthodique</i> : 882) marque lui la distance du locuteur qui en sait plus que les personnages. En 448 : « <i>c'est un balai</i> » donne une référence nouvelle induite par la nouvelle question du maître en 447 : « <i>une fourche-râteau c'est quoi une fourche-râteau pour vous</i> ».	Là encore le maître cherche à lever les possibles ambiguïtés référentielles liées à la aux métaphores (« dénomination volontairement impropre mettant en œuvre, dans le cadre de la phrase, un rapport analogique » selon la <i>Grammaire méthodique</i> : 935) qui correspondent aux créations lexicales des soldats (« <i>fourche-râteau</i> » mais aussi « <i>feu bleu</i> » etc.) susceptibles d'entraver la compréhension des élèves. Il s'exprime à ce sujet dans l'autoconfrontation : « <i>pourquoi relever un nouveau détail anachronique enfin - ah oui oui parce que c'est toujours pareil c'est la vision des soldats euh pourquoi - renforcer ce qu'on a vu</i> ». C'est sans doute pour cela qu'il insiste et repose une question sur <i>fourche-râteau</i> alors que la réponse attendue a été donnée (ce qui a pour conséquence la prolongation de l'épisode et un retour à la description).
18	« <i>une caisse sombre</i> » (album) « <i>une p'tite caisse</i> » (élève)	23min 01s 470-478 34s	Enseignant en 470 : « <i>une p'tite caisse et qu'est-ce qu'elle a de particulier c'te caisse</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire et mots de la réception	Glose sur le sens	La question du maître demandant ce que la caisse a de « <i>particulier</i> » oriente ses élèves sur l'emploi métonymique (relation de contiguïté entre caisse et feu-bleu). Le paradigme désignationnel se déroule ensuite sur l'axe paradigmatique : « <i>étranges lueurs</i> » en 473 (reprise des mots du <i>texte</i> à lire) reformulé en « <i>lumières bizarres et plutôt sombres</i> » par le maître en 474 / « <i>des éclairs</i> » en	L'épisode reprend la glose avortée précédemment. La remarque de l'enseignant en 256 dans l'autoconfrontation résume son intention : les gloses sur le sens qui correspondent aux expressions des soldats sont soumises à discussion pour rendre explicite le contexte anachronique : « <i>dans le contexte euh euh anachronique euh ce qu'ils sont et où ils se trouvent quoi ils sont pas dans leur époque donc de faire relever tous les petits indices qui montrent que les soldats sont pas dans leur époque chose qu'on aurait pu faire dans un atelier à côté bien sûr d'écriture</i> » qui se retrouve énoncée dans la

						<p>475. L'épisode se clôt sur la distanciation du locuteur-élève : « ils croivent... » (pronom renvoyant aux soldats) et une reformulation du maître qui utilise aussi un pronom personnel de troisième personne : « eux » pour marquer l'écart en ce que sait la classe et la vision des soldats.</p>	<p>reformulation à visée explicative du maître en 478 : « <i>d'accord ils pensent que ça sert à s'éclairer ils s'éclairent avec une télévision - eux ils appellent pas ça une télévision mais ils pensent que ça sert à ça - d'accord...</i> »</p>
19	« <i>périscope</i> »	23min 36s 479-498 20s	Élève en 479 : « <i>euh euh un périscope</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification	<p>La première partie de l'épisode est induite par l'illustration projetée : on retrouve une phrase nominale : « <i>ben euh euh à des jumelles</i> » en 485, puis par son questionnement (« <i>est-ce qu'il y a pas quelque chose qui a un périscope à notre époque</i> ») en 486, le maître induit une définition hyperspécifique. Pour établir la signification de l'UL la dérivation affixale est ensuite convoquée suite à la demande du maître en 488 : « [...] <i>périscope c'est un mot c'est pas à l'ordre de jour mais si on parlait des préfixes, suffixes, etc. là il y a quelque chose à dire sur périscope</i> »</p>	<p>L'étayage du maître consiste à faire un regroupement morphosémantique de plusieurs UL : <i>périscope, télescope, microscope, magnétoscope.</i></p>

20	« cinématographe »	24min 01s 500-502 19s	Élève en 500 : « <i>ah ben y voient y croient parce que sûrement c'est le monsieur qui se penche et sûrement y croient que c'est un cinématographe comme avant euh alors que c'est maintenant une télé</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification et glose le sens	Conduite définitionnelle basée sur une définition hyperspécifique (enseignant en 501) : le cinématographe, c'est l'ancêtre du cinéma. La glose sur le sens se réalise à partir de la glose définitionnelle et porte sur le contraste noir et blanc/couleur. La glose revient sur le contexte et actualise le sème afférent /couleur/ : « <i>c'est colorié comme de belles cartes postales</i> » en 502, intervention doublée d'une reformulation du maître dans laquelle le substantif <i>couleur</i> est utilisé à plusieurs reprises en 507 : « <i>c'est en couleur donc ils disent les images elles sont colorisées elles sont plus en couleur d'accord</i> »	Le recours à l'encyclopédie permet à l'enseignant d'effectuer un tissage avec une autre discipline : l'histoire. La question du maître en 505 relance la discussion là encore sous forme d'insistance : « <i>qu'est-ce qu'il avait de particulier leur cinématographe par rapport au nôtre</i> »
21	« des corps vidés de vie »	25min 35s 531-534 40s	Enseignant en 531 : « <i>d'accord tout-à-fait complètement détruit et puis qu'est-ce qui y a d'autre - des corps vidés de vie qu'est-ce que ça veut dire des corps vidés de vie</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	Le sème inhérent /sans vie/ est actualisé en 532 : « <i>c'est qui y a plus de vie</i> » et 534 : « <i>morts</i> »	L'enseignant se contente semble-t-il de ces réponses sans revenir sur l' <i>intentio auctoris</i> .
22	« effarés »	25min 51s 535-543 55s	Enseignant en 535 : « <i>ils sont morts d'accord - des visages effarés ça veut dire quoi effaré</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur le sens	Le paradigme désignationnel se déroule sur l'axe paradigmatique : la substitution synonymique (prenant origine dans l'hypothèse sémantique déroulée dans l'isotopie	Dans un geste d'atmosphère, le maître laisse le sens se construire par essai/erreur et accueille les propositions de ses élèves sans écarter celle qui actualise le sème /fatigue/. À travers cet épisode, on observe le rôle fondamental de l'interdiscours dans l'élucidation du sens. (nous avons parlé de

						/épuisé/): effaré > épuisé > effrayé > étonné/surpris va préciser le sens de l'UL « <i>effarés</i> » avec une reformulation du maître en 541 qui n'inclut pas le sème /frayeur/ qui sera lui actualisé par l'intervention d'un élève en 542: « <i>y sont morts de peur</i> ».	métabole).
23	« <i>esgourdomètre</i> »	26min 10s 543-550 40s 554-557 30s 569-592 1min 20s	Élève en 543: « <i>l'esgour - l'esgour</i> »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification	Le paradigme définitionnel consiste à retrouver la signification de la base (esgourde) et du suffixe. Un élève propose en 547 « <i>ça serait quelque chose qui sert à mesurer</i> » (l'usage du conditionnel marque la modalité de type 2 selon A. Culioli, celle de la probabilité). Le maître acquiesce en 548: « <i>d'accord ça sert à mesurer et y a mètre donc ça servira peut-être à mesurer on va voir</i> ». En 554, une élève propose (modalité de type 1: assertion hypothétique repérable dans « <i>à mon avis</i> »): « <i>et y a un enfant euh c'est un enfant et y a un des soldats qui écoute à mon avis avec l'esgourdomètre c'est ce qui c'est ce qu'il a dans la main pour écouter c'qui s'passe</i> ». Dans son intervention est actualisé le sème inhérent /écoute/. La suite de l'épisode	L'enseignant utilise dans cet épisode le tissage sur le dictionnaire et un étayage morphosémantique (en 546: « <i>si on s'aide des préfixes et suffixes est-ce qu'y a pas quelque chose déjà qui pourrait nous aider</i> ») pour aider ses élèves à trouver la signification du néologisme.

						est une glose métalexicale appuyée par le dictionnaire.	
24	« argot »	33min 35s 581-588 20s		Mots de la réception	Glose sur la signification	Glose définitionnelle du type X c'est Y (l'argot c'est un langage utilisé par des groupes sociaux déterminés) : ainsi formulée par un élève en 585 : « euh euh ben c'est euh une langue ». Le maitre y ajoute le sème afférent /familier/.	La reformulation à visée explicative du maitre s'appuie et précise l'intervention de son élève en 585 : « <i>c'est un langage qu'on utilise mais qui est plus que familier quand on utilise de l'argot vous savez ce que c'est le langage familier</i> »
25	« sur le qui-vive »	38min 45s 617-632 45s	Enseignant en 617 : « d'accord - <i>plongèrent au sol puis se redressèrent lentement baïonnette sur le qui-vive</i> - ça veut dire quoi »	Mots du <i>texte</i> à lire	Glose sur la signification	Glose définitionnelle du type X ça veut dire Y. Dans cette définition plusieurs propositions interviennent : un élève actualise le sème afférent contextuel de /protection/ (« à couvert ») lié à la guerre ; d'autres propositions plus ou moins énigmatiques sont livrées (« être à la garde » veut-il dire être en avant-garde ? ; « être en garde » peut-il être rapproché de l'expression <i>être sur ses gardes</i> ?).	Le maitre met là encore en œuvre un geste d'atmosphère : il laisse l'interdiscours trouver progressivement la signification de l'expression dans l'essai/erreur. et corrige mais écarte : « <i>non pas vraiment à couvert être sur le qui-vive</i> » (en 628). Son pilotage ramène les élèves vers le contexte en 630 : « <i>imaginez la situation hein ils ont vu quelqu'un qu'ils pensent avoir une grenade et qui appuie dessus ils se sont donc jetés au sol au cas où ça explose et puis ils se sont relevés</i> » (ce qui implicitement veut dire : « vous pouvez trouver, même sans connaître la signification ») construisant une attitude positive par rapport au vocabulaire.

26	« <i>désapprobation</i> »	43min 02s 649-660 38s	Enseignant en 649 : « [...] <i>ça veut dire quoi - - de grands gestes de désapprobation</i> »	Glose sur le sens	Le paradigme désignationnel se déroule sur l'axe paradigmatique avec un changement de classe syntaxique (passage du substantif à l'adjectif ; de l'UL <i>désapprobation</i> à l'UL <i>énervé</i>) et un néologisme (<i>râlement</i>) : « <i>énervé</i> »/« <i>énervement</i> »/« <i>râlement</i> »	On observe toujours ce geste d'atmosphère où le maître accepte que le sens se construise pas à pas.
27	« <i>course désarticulée</i> »	58min 02s 695-707 35s	Enseignant en 695 : la « [...] <i>course désarticulée ça veut dire quoi - pourquoi une course elle peut être désarticulée</i> »	Glose sur le sens	En 696 un élève retrouve la base nominale de l'adjectif parasynthétique « <i>désarticulée</i> » et convoque l'UL <i>articulation</i> formée sur la même base : « <i>euh euh les articulations ça fait bouger</i> ». Il actualise le sème afférent /mouvement/. En 686 le paradigme vient s'enrichir du sème afférent /blessure/, en 702 du sème /étrange/ : « <i>ben comme euh y courent ben y courent bizarrement</i> » et en 706 : « <i>y courent avec des membres euh – cassés</i> ». Ces deux dernières propositions participent à isotopie du /chaos/.	On suppose que l'UL <i>articulation</i> associée au mouvement est à la fois une association interdisciplinaire (les élèves ont étudié le corps et les articulations en sciences) et le fait que dans le cotexte se trouve l'UL <i>course</i> .

ANNEXE 15: autoconf.A1

Entretien en autoconfrontation à propos de *La Petite fille du livre* (enseignant A) :

1	C :	voilà alors tu en as l'habitude pour en avoir fait passer toi-même - euh - donc tu es invitée à commenter ton action donc - quand -
2	Ens.	tu ne me questionnes pas
3	C :	je vais pouvoir te questionner euh - mais tu commentes et euh si tu as envie de me dire ce qu'il se passe - et moi je pourrais te questionner également
4	Ens.	ah oui
5	C :	donc là euh euh un élève te donne une proposition que tu vas accueillir - on va le voir dans la suite de la vidéo - est-ce que c'était prévu de marquer hypothèse -- donc là il te propose synthèse etc -- est-ce que tu avais prévu de le marquer de cette manière au tableau ou euh autrement
6	Ens.	en fait on avait déjà travaillé sur des hypothèses de lecture soit à partir du titre soit à partir du du texte en lui-même et je ne voulais pas répéter le mot hypothèse en lui-même parce que je voulais voir ce qu'il savait donc j'ai lai- parce que je me disais il y en a peut-être qui ne connaissent pas ce terme qui ne se souviennent pas du sens de ce qu'on met derrière et caetera comme ça donc j'ai préféré - l'élève qui m'interpelle sait de quoi on parle mais on l'a fait souvent donc - il y en a peut-être qui savaient que j'attendais des hypothèses par rapport au titre effectivement
7	C :	hum hum
8	Ens.	--- mais j'ai - volontairement je n'ai pas dit hypothèse --- je savais que ça pouvait venir
9	C :	d'accord -- donc là au tableau - tu euh - tu écris
10	Ens.	ce que je dis en fait - la consigne le temps et le mode de regroupement - hum
11	C :	d'accord
12	Ens.	et puis comme c'est un élève qui m'a parlé d'hypothèse - je note leurs hypothèses
13	C :	là tu circules donc dans les rangs --
14	Ens.	pour voir si ils investissent la tâche en fait si ils font ce que - ou bien si ils attendent - si chacun entre dans la lecture
15	C :	hum d'accord
16	Ens.	il est un peu récalcitrant - il était toujours négatif cet élève - donc voilà - et comme au théâtre parce que ça se passait pas bien au théâtre - mais bon il était pas désagréable mais voilà
17	C :	hum hum
18	Ens.	donc comme il n'avait pas le livre je pense qu'il voulait dire quelque chose
19	C :	là tu organises tes groupes
20	Ens.	oui - oui parce que par exemple Tenessie et Lucas sont des élèves en difficultés et ces deux-là non
21	C :	donc en fait tu as

22	Ens.	ils sont hétérogènes
23	C :	voilà des groupes hétérogènes
24	Ens.	Tennessee est en très grosse difficulté
25	C :	donc l'espace de la classe ---
26	Ens.	oui parce que parfois en fin de travail de groupe oui mais on n'est pas d'accord - donc ça revient souvent - quelque soit l'activité qu'on leur propose donc - c'est pour ça que je dis ça n'a pas d'importance vous avez le droit de ne pas être d'accord - c'était pas arrivé à un consensus
27	C :	et ils en ont l'habitude
28	Ens.	oui mais y a toujours quelques élèves qui vont dire oui mais mon avis mon n'est pas exprimé - je leur dis qu'ils ont le droit de ne pas être d'accord --- là en fait j'écoute ce qui se dit au sein des groups
29	C :	donc là le fait d'écouter ça te permet de
30	Ens.	ben de savoir d'abord si y a pas de conflit de conflit -- pas de conflit euh intellectuel -- de vrai conflit dans le groupe et - ensuite de savoir où en sont certains groupes pour relancer la recherche pour d'autres et je choisis Quentin parce que Quentin avait du mal - si c'est pas bien cartésien --- là à première vue y a pas de consensus --- volontairement je ne dis pas si c'est juste ou si c'est faux
31	C :	donc là tu reprends euh
32	Ens.	toutes les hypothèses qui sont dites par les élèves en disant c'est toi qui pense
33	C :	voilà donc là juste j'arrête parce qu'il y a un élève qui te parles d'autobiographie
34	Ens.	ouais
35	C :	est-ce que tu avais prévu - est-ce que tu t'attendais à avoir ce mot-là ou pas forcément
36	Ens.	non non pas du tout
37	C :	et donc c'est quelque chose qui est connu euh
38	Ens.	oui on a travaillé enfin ils ont - on a lu des autobiographies ou ils ont lu des extraits euh d'un auteur qui écrivait sa propre vie donc euh --- et en fait autobiographie on travaille beaucoup euh sur la signification des préfixes exetera - donc biographie autobiographie - sur la différence entre les deux parce que on peut écrire une biographie et pas une autobiographie donc je pense que - parce que je m'entends redire que euh euh c'est une biographie et pas une autobiographie je pense - oui d'abord on travaille les préfixes on le fait euh -- tout le temps donc euh la différence entre auto et biographie - j'ai l'air d'insister dans ce que je vois et ce que je me souviens donc on avait dû voir effectivement l'autobiographie et la biographie - voilà
39	C :	et donc là tu ré-euh
40	Ens.	je redis euh - par rapport à un élève quelque chose sur la biographie vraisemblablement puisque je dis oui c'est peut-être une biographie et pas forcément une autobiographie - voilà
41	C :	d'accord -- en fait tu n'entends pas biographie tu pars sur autobiographie pour leur donner euh - d'accord
42	Ens.	mais si ils en parlent je pense que - et si on parle d'auto et de bio c'est parce en fait on a travaillé là-dessus
43	C :	d'accord

44	Ens.	avant qu'il explique davantage - tu vois je dis elle et je demande qui est elle - parce que on a toujours ce problème de l'emploi de d'un pronom hein voilà
45	C :	d'accord
46	Ens.	donc c'était
47	C :	et quand tu reprends euh - quand tu reprends leurs paroles
48	Ens.	oui
49	C :	et que tu dis dans le livre - est-ce que tu as une idée derrière la tête là ou pas ce moment-là tu t'en souviens peut-être pas
50	Ens.	je ne m'en souviens pas mais je sais par exemple là je me dis c'est vrai qu'y avait le livre qu'ils avaient dans les mains enfin qu'ils avaient pas puisque c'était des photocopies fin et y avait le livre qu'était en train d'écrire l'écrivain dans le - donc je savais qu'y avait une ambiguïté à ce niveau-là quand j'avais euh préparé ou lu
51	C :	hum hum
52	Ens.	parce qu'après je crois - que je les questionne sur le livre de quel livre ils me parlent justement
53	C :	tout à fait
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 48]		
54	C :	alors du coup pendant qu'y a la distribution des feuilles
55	Ens.	j'écris leurs hypothèses - j'écris ce qu'ils m'ont dit en fait
56	C :	le tableau c'est pour toi du coup
57	Ens.	de la mémoire
58	C :	la mémoire hum hum
59	Ens.	de travail là en l'occurrence -- ah oui je vois biographie ou autobiographie
60	C :	donc la discussion se retrouve euh
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 51]		
61	Ens.	là c'est ce qu'ils m'ont dit si je me souviens bien
62	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 55]		
63	C :	et là on retrouve dans le dans le tableau
64	Ens.	elle - l'écrivain par rapport à la petite fille
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 57]		
65	C :	donc là tu accueilles les propos des élèves et ça te permet euh
66	Ens.	je les redis et de les faire valider par le groupe parce que
67	Ens.	et j'écris là en X tout ce qui disent elle écrit sa peine enfin elle exprime sa peine
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 61]		
68	C :	donc là tu vas lire le texte tu as donc prévu à l'avance -- les endroits où tu allais t'arrêter
69	Ens.	oui oui ça j'avais prévu
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 64]		
70	C :	et là ta lecture elle est - est-ce que tu
71	Ens.	j'ai je je je voulais pas
72	Ens. et C :	.....
73	Ens.	le rendre un peu oui - quand je dis elle était méchante on voit mon visage qui change -- mais euh - et j'insiste on aurait dit qu'elle se retournait dans la lecture on sent que j'insiste quand même mais -

		maintenant bon - est-ce qu'ils ont été sensibles je sais pas
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 65]		
74	C :	qu'est-ce que tu as dans la tête là quand tu leur dis ce type de texte
75	Ens.	je pense que je voulais qu'ils me parlent des contes parce qu'on avait vu la transformation et euh - la place de la forêt ou d'un lieu de passage dans le conte et je pense que c'est à ça que je faisais référence - je crois
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 73]		
76	C :	ça leur fait penser à d'autres contes
77	Ens.	à d'autres contes ouais --- alors là c'est comment les faire aller plus loin dans ce qui disent hein parce que voilà ça me fait penser à tel conte - et essayer de leur faire dire - encore plus de choses et justifier ou pourquoi est-ce qu'ils ont pensé à ce conte là
78	C :	hum là tu accueilles deux propositions
79	Ens.	oui <i>Hansel et Gretel</i>
80	C :	tu accueilles <i>Hansel et Gretel</i> mais t' accuei- t' accueilles conte et tu accueilles aussi <i>Cendrillon</i> puisque quand tu reprends tu euh tu
81	Ens.	ouais
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 86]		
82	C :	alors là - euh - les les élèves te disent quoi sur ce que
83	Ens.	marâtre je crois non - ils prononcent le mot marâtre
84	C :	là ils vont
85	Ens.	puisque je l'entends j'ai l'impression de le reprendre mais j'ai pas bien fait attention - mère belle-mère -- et euh je pense que j'attends ce mot fin je pensais - en préparant la séance je pensais absolument pas qu'ils allaient me parler de marâtre - je savais que dans le livre par rapport à moi j'avais lu du livre ce que - l'idée de la marâtre dans le livre y était mais je ne savais pas que eux me parleraient de la marâtre
86	C :	euh - quel est - dans ta tête qu'est-ce que tu - qu'est-ce tu as quand tu leur demandes la définition du mot là
87	Ens.	bè vous employez ce mot mais est-ce que vous savez ce que c'est quoi - vous employez marâtre mais qui c'est pour vous la marâtre - est-ce que c'est une méchante mère ou est-ce que c'est réellement la belle-mère celle qui s'est remariée avec le père veuf - voilà - est-ce qu'on est bien d'accord sur la définition
88	C :	donc euh - là finalement les échanges dans la classe te permettent de euh
89	Ens.	de replacer certains éléments du conte qu'on avait vu -- euh dans d'autres récits exetera euh -- je me souviens plus - si avec eux j'avais travaillé euh - mais je crois pas mais bon on avait travaillé la forêt euh la présence de la forêt la présence de d'un lieu de passage
90	C :	oui ils le disent là
91	Ens.	voilà donc on l'avait travaillé ça - sur le conte traditionnel on avait travaillé - je sais pas je dirais - des invariants du genre
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 100]		
92	Ens.	d'accord oui alors voilà
93	C :	donc là du coup qu'est-ce que tu
94	Ens.	je fais un lien avec un texte je me souvenais plus tu vois - euh de ce qu'on avait lu auparavant et pourquoi je leur parlais du conte et à quel

		sujet parce que une autre année j'avais travaillé un truc <i>Victor Hugo s'est égaré</i> et quand il s'égare il y a une forêt aussi -- et euh mais je savais plus si c'était cette année-là ou - et non c'était pas cette année-là - là on avait donc travaillé <i>L'Annonce</i> dans lequel ils font référence à tous les textes de Perrault euh - l'auteur et le secrétaire - on avait donc reparlé rapidement des contes traditionnels et là je ref- et on avait avait bè voilà ce qui est dit le conte ne s'adresse pas uniquement aux enfants <i>Barbe Bleue</i> exetera euh <i>Peau d'Ane - Barbe Bleue</i> même - et - donc j'essaie de leur faire redire et de leur faire un lien avec ce qu'on avait vu sur le conte
95	C :	hum d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 104]		
96	C :	alors là euh tu as donc une proposition et tu l'accueilles pas
97	Ens.	non il fait peur aux enfants je voulais pas rester sur - c'est lui qui le dit - et le conte on n'avait pas dit que ça faisait peur aux enfants alors maintenant euh qu'il ait eu peur quand on a lu <i>Blanche Neige</i> et la sorcière - quand on lui a fait une lecture le soir exetera - mais nous on n'avait pas dit que ça faisait peur aux enfants c'est un peu comme l'image du loup quoi voilà - je voulais pas que ça soit pris par tout le monde qu'on reste sur cette idée de - le conte fait peur aux enfants - je crois qu'y a quelqu'un qui va dire
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 111]		
98	C :	donc là les éléments qui ressortent dans les échanges sont des éléments que tu attendais et vus dans la classe
99	Ens.	finalement voilà petit à petit ils ont dit -- ce qui va nous permettre d'avancer par rapport à la lecture de <i>La Petite fille du livre</i>
100	C :	d'accord
101	Ens.	parce qu'en fait ce que je voulais c'est qu'ils comprennent la petite fille du livre
102	C :	hum
103	Ens.	oui là y a un retour sur - puisque est-ce que c'est une biographie une autobiographie
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 145]		
104	Ens.	oui là les animaux parlent
105	C :	et du coup là quand tu parles de lieu de passage et de lieu de transformation qu'est-ce qu'y - qu'est-ce que tu fais à ce moment-là -- y a quelque chose qui se passe dans ta tête
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 169]		
106	Ens.	ben je me dis y y sont je crois ils ont bien compris -- ils ont ils ont bien identifié ce lieu de passage - alors la petite fille blonde là qui s'appelle Marine qui a dit elle passe du content - de la joie à la tristesse bon petit à petit - le fait qu'en y est une qui l'ait dit dans son groupe ou qu'un groupe l'ait vu qu'autre l'a vu tout le monde finalement se l'est approprié cette idée fin ou se l'est remis en mémoire cette idée de forêt passage les éléments les invariants du conte qu'on avait vu par ailleurs
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 204]		
107	C :	et quand tu dis ah je sais pas
108	Ens.	c'est un peu - c'est en fait un peu un jeu entre eux et moi quand je dis je sais pas ils savent que - je sais -- mais je ne vais pas leur répondre

109	C :	hum hum
110	Ens.	je pense qu'ils savent que je sais d'un autre côté ça ne les empêche pas de chercher - ils sont vraisemblablement habitués à ce qu'on leur réponde – à ce que je réponde je ne sais pas
111	C :	d'accord donc tu ne donnes pas ton
112	Ens.	mais ça ne les gêne pas à continuer à chercher finalement
113	C :	et là tu vas vers ce groupe
114	Ens.	parce qu'il questionnait parce que ils sont en difficulté
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 214]		
115	Ens.	elle essaie d'expliquer ce qui se passe dans le livre je crois Marie --- oui alors ils confondent le livre qu'elle est en train d'écrire dans l'album et l'album - que j'essaie de remettre à X de quel livre ils me parlent
116	C :	hum hum
117	Ens.	le livre de Nadja ou le livre qu'est en train d'écrire l'écrivain
118	C :	donc là tu reviens
119	Ens.	sur eux parce que y avait un petit souci
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 247]		
120	C :	donc là on le voit pas sur la vidéo mais en un moment donné tu leur montres le livre physiquement
121	Ens.	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 248]		
122	Ens.	donc je redis ce qu'elle dit - ce que vient de dire Marie -- et elle ne me parle pas du livre que j'ai dans la main
123	C :	et la reformulation de permet de
124	Ens.	ben - est-ce qu'on est bien d'accord est-ce qu'on comprend bien parce que moi c'est ce que j'ai envie d'entendre mais est-ce que c'est bien ce que j'entends
125	Ens.	ah oui
126	C :	là tu réagis parce que
127	Ens.	j'écoute ce qui dit par rapport au conte
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 271]		
128	C :	alors là tu fais plusieurs choses en même temps qu'est-ce que euh tu reprends apparemment
129	Ens.	je reprends ce que dit le premier groupe avec Marie - tout en le croisant avec ce que nous dit Bastien puisque Bastien - Marie il me semble que je lui dis tu parles de quel livre - et c'est là où tu me dis que je montrais le livre - et le groupe qui est là avec Mathilde Bastien exetera - avec Bastien qui prends la parole - parle bien de l'auteur de <i>La Petite fille du livre</i> et à l'intérieur de l'écrivain qui est en train de – qui l'auteur pour lui ce serait aidé comme si c'était un plagiât de des autres contes - bon vraisemblablement qu'il a été influencé mais il parle pas d'influence - il dit qu'il s'est aidé des autres contes et je lui dis je sais pas si y s'est aidé ou pas
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 273]		
130	C :	donc là du coup qu'est-ce qu'est-ce que tu
131	Ens.	un peu euh un peu --- l'image du conte traditionnel ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants - c'est pas tout le temps comme ça - hum - et donc par exemple l'image - le conte de <i>Barbe Bleue</i> ou - pour ne

		pas les fossiliser entre guillemets dans un stéréotype
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 277]		
132	Ens.	le conte merveilleux en l'occurrence
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 279]		
133	Ens.	donc là il confond les fins merveilleuses euh et dans ce qu'il dit on a dit -et je lui dit ce n'est pas ce qu'on avait dit euh les contes se finissent toujours bien et en fait il dit non mais ce n'est pas toujours des histoires pour les enfants - et on revient à ce qu'on disait tout à l'heure
134	C :	et donc quand tu lui dis non ce n'est pas ce qu'on avait dit
135	Ens.	ouais
137	C :	qu'est-ce que ça veut dire ça dans ta tête du coup
138	Ens.	et bè fais attention euh - ne transforme pas - ou ne prends pas de raccourcis - redis essaye de dire ce qu'on avait dit justement
139	Ens.	d'accord
140	Ens.	et finalement il revient sur - non finalement c'est pas ce qu'on avait dit
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 280]		
141	C :	qu'est-ce que tu ressens là du coup pourquoi maintenant on en a fait -- je reprends ce qui a été dit
142	Ens.	oui les contes - pourquoi on en a fait maintenant des contes pour enfants - alors quand on avait par exemple l'Annonce avec Charles Perrault - ils avaient dit ah oui mais je l'ai vu en dessin animé - donc derrière ils avaient l'idée du dessin animé de Wall Disney dans lequel on parlait à la fois - de tous ces contes traditionnels d'abord euh voilà et euh -- pourquoi je sais je voulais pas lui donner en fait j'avais pas de réponse de pourquoi c'est devenu des contes pour enfants est-ce que c'est parce que l'industrie s'est prise euh - et que ça a développé -- alors voilà j'avais pas de réponse à lui donner je savais que - ils avaient au départ en tête beaucoup de dessins animés - ça je le savais donc de nos jours euh ça en est -- puis y a d'autres moyens je pense d'informer - mais ça me semblait un peu dépasser ce pourquoi on voulait travailler là tu vois voilà
143	C :	d'accord
144	Ens.	ça faisait un peu trop digression et j'avais pas envie d'entrer là dedans non plus quoi
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 282]		
145	C :	et donc là ta réaction
146	Ens.	ah bon pour toi elle sort du livre tiens c'est étonnant parce que à première vue en plus ça ne les dérange pas - la petite fille du livre elle sort du livre - c'est quelque chose de tout à fait naturel - ça ne les dérange pas la petite fille qui sortirait du livre et deviendrait réelle dans un conte et bè c'est comme ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants quoi
147	C :	oui
148	Ens.	pourquoi pas
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 284]		
149	Ens.	je suis quand même très étonnée qu'ils puissent dire la petite fille sort du livre - je pensais pas
150	C :	si ils avancent seuls c'est qu'il n'y a pas de nœud - c'est ça

151	Ens.	oui si je choisis d'interrompre ou je les fais répéter et confronter ce qu'ils ont dit - ou voilà ou alors j'interviens et je questionne
152	Ens.	tout à l'heure quand je disais à Lucas c'est pas ce qu'on a dit
153	C :	hum hum
154	Ens.	euh et qu'il dit oui non c'est pas ce qu'on a dit mais il continue à justifier c'est pas simplement parce qu'il adhère - non c'est pas vraiment ce qu'on a dit on a dit que c'est pas - sous prétexte que j'ai dit c'est pas ce qu'on a dit y peut quand même dire il peut justifier -il suffit pas de balayer de croire
155	C :	hum d'accord
156	Ens.	mais après ça il argumente il dit effectivement c'était pas des contes pour - non parce que ça suffit pas que tu leur dises pour qu'ils croient euh - voilà
157	Ens.	là c'est pour alléger le travail de lecture aussi hein - pour qu'on soit bien d'accord de qui on parle
158	Ens.	elle hésite un peu là hein
159	C :	on sent qu'elle hésite mais est-ce que tu entends ce qu'elle dit
160	Ens.	oui
161	C :	donc que
162	Ens.	et donc du coup ça l'a fait douter alors qui avait pas de raison qu'elle doute
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 286]		
163	Ens.	oui là alors il revient alors qu'il avait dit clairement que c'était Nadja
164	C :	donc là du coup euh
165	Ens.	y a Marie qui est pas d'accord avec lui et qui dit mais c'est pas Nadja qui a dessiné la crevasse c'est la femme écrivain
166	C :	en fait
167	Ens.	ah oui là c'était parce que la maison du bûcheron la maison de voilà - à qui appartient la maison qui est allumée - comme on l'a voit dans d'autres contes d'ailleurs - la maison chez qui on vient se réfugier la maison chez qui on tape - voir en fait - ce qu'ils allaient dire - si ça allait partir elle appartient à mon voisin de gauche ou si ils allaient rester dans le conte
168	C :	d'accord
169	Ens.	est-ce que c'est vraisemblable ce qu'ils vont dire ou est-ce que c'est complètement
170	C :	donc là quand tu leur demandes pourquoi un bûcheron
171	Ens.	c'était justifier qu'est-ce qui te permet de dire dans le livre que c'est un bûcheron - d'après ta lecture ou d'après ce que tu sais - tu te justifies
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 290]		
172	C :	et là du coup
173	Ens.	le même groupe - oui vas-y
174	C :	ta réaction c'est de revenir - là tu sens comment le groupe du coup
175	Ens.	ben pas sûr - le groupe qui est là avec Camille Nina exetera - elle dit ça appartient à l'écrivain mais je pense qu'elle était - qu'elle savait de quel écrivain elle parlait finalement - elle doutait de quel écrivain
176	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 292]		
177	C :	alors là un élève te dit fantastique du coup qu'est-ce que tu euh

	Ens.	non c'était pas du fantastique justement - c'était le conte merveilleux et pas le conte fantastique - et de toute façon dans l'étude qu'on avait fait et dans ce qu'il savait à ce moment-là de l'année et avec la culture de chacun -- euh -- on avait pas vu d'abord on avait pas fait de récit ou de nouvelle fantastique - quoique non puisque j'ai fait euh <i>Zappe la guerre</i> et que du fait pour du fantastique - les morts-vivants quand même – donc oui on avait vu ça le conte fantastique par rapport au conte merveilleux mais
178	C :	c'est ce qui fait que peut-être là tu reviens
179	Ens.	voilà – est-ce qu'on est sur du fantastique ou du merveilleux voilà - attention parce qu'au début on a parlé de conte merveilleux on a jamais parlé de fantastique – peut-être que c'est un peu fantastique finalement puisque la petite fille sort du livre [<i>rires</i>]
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 293]		
180	Ens.	oui là ça fait penser à <i>Zappe la guerre</i>
181	C :	là tu réagis du coup ça te fait penser à quelque chose
182	Ens.	je sais plus puisqu'il est en train de me dire vous avez dit sûrement - je me dis là pétard j'ai dû induire une réponse - par ce que j'ai dit ça a dû faire quelque chose chez lui quoi - fais attention à ce que tu peux dire quoi
183	Ens.	et finalement il dit ce conte est aussi fantastique puisqu'elle revient dans le monde réel c'est ce qu'il dit je crois
184	C :	ouais - donc en fait là il y a une discussion euh qui revient euh qui parce que l'élève revient - apparemment c'est un autre élève qui revient
185	Ens.	oui oui sur fantastique là il y avait un élève et là s'en est un autre qui revient sur fantastique - donc le fait que la petite fille soit dans le monde réel ça les fait penser à du fantastique - et je te dis en parlant effectivement dans <i>Zappe la guerre</i> on avait bien vu que c'était du fantastique
186	Ens.	ah voilà
185	C :	donc là du coup qu'est-ce que
188	Ens.	je -je - eux ils sont sur l'idée c'est un conte fantastique et je leur dis ce qu'on a vu - nous ce qu'on a dit - là pour l'instant je sais pas - dis-moi pourquoi c'est un récit fantastique - toi
189	C :	et toi dans ta tête qu'est-ce qu'il y a là
190	Ens.	je me dis tiens ils sont accroché à l'idée du fantastique - c'est pas mal le lien qu'ils font avec le fantastique - le lien qu'ils font avec <i>Zappe la guerre</i> et ce retour à la réalité - je suis en train de me dire bon finalement ils ont lu des trucs et ils s'en souviennent - fin bon on a lu des trucs et ils arrivent assez assez bien à remettre en lien ou à reprendre des éléments qui leur permettent de justifier quand même – pourquoi ils disent que c'est du fantastique ou du merveilleux - voilà
192	C :	mais toi tu reviens sur le tu reviens pas apparemment tu reviens pas dessus
193	Ens.	non on prend l'exemple sur <i>Zappe la guerre</i> mais je vais pas établir euh - il dit c'est du fantastique au départ c'est du fantastique parce qu'on est de nouveau dans le réel - elle devient réelle alors qu'elle était dans un livre voilà - d'accord je l'ai entendu
194	C :	hum hum

[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 295]		
195	C :	donc là l'élève - puisque tu as eu une réaction - l'élève qui te parle
196	Ens.	Tom
197	C :	là tu sélectionnes
198	Ens.	non parce que je me dis Tom il va partir euh à côté quoi il va y avoir des digressions il va nous inventer quelque chose euh auquel on s'attend pas
199	C :	d'accord
200	Ens.	mais les - qui a pas pas forcément même de lien avec le texte qu'on est en train de lire - voilà
201	C :	du coup tu n'accueilles pas sa proposition
202	Ens.	qu'est-ce qu'il a dit il a dit que c'était la maison des parents - et Camille euh - bon je lui je répète ce qu'il a dit la maison des parents de la petite fille je crois
203	C :	hum hum
204	Ens.	alors qu'au départ on ne parle à aucun moment on ne parle des parents de cet enfant
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 298]		
205	C :	alors là qu'est-ce que tu fais
206	Ens.	j'explique parce que je me dis est-ce qu'ils ont bien compris - elle a traversé le bois - et à l'orée du bois est-ce qu'ils ont compris ce terme à l'orée du bois - voilà
207	C :	là tu reprends la lecture où vous vous en étiez arrêté ou c'est par rapport à
208	Ens.	parce qu'elle dit je crois que Camille est en train de dire - on ne nous en a jamais trop parlé de cette maison et d'un seul coup on nous en parle comme si on la connaissait
209	C :	d'accord
210	Ens.	donc euh - et je leur dis attention parce qu'on aussi traversé la forêt et c'est quand elle a traversé la forêt quand elle sort de la forêt qu'elle est à la limite qu'elle voit la - voilà
211	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 301]		
212	Ens.	donc là elle commence à justifier - cette maison est à qui - donc est-ce qu'on peut dire que la maison est à la femme écrivain ou elle est à un bûcheron comme eelle est dna d'autres contes - donc
213	C :	hum hum d'accord
214	Ens.	grâce à la lecture ils arrivent à à affirmer - et puis il y a plus il y a plus de suppositions possibles quoi - il y a plus d'hypothèses possibles
215	C :	hum hum d'accord - les enfants du coup reviennent là sur le sur le - texte
216	Ens.	d'accord ou pas le fait est que dans le texte il est écrit - que tu sois d'accord ou pas dans le texte il est écrit que la femme écrivain habite près d'un bois donc ça me permet de dire que c'est peut-être la maison de la femme écrivain - moi je peux le dire
217	C : et Ens.	oui
218	Ens.	non l'élève qui le dit peut le dire finalement ça se justifie par ce que j'ai lu - tu vas pas pouvoir me contredire sur ça - si ils se parlent entre eux

219	C :	d'accord
220	Ens.	celui qui a dit que c'était un bûcheron pourquoi pas - à aucun moment on nous parle de bûcheron mais dans une forêt y pourrait y avoir euh si on fait référence au conte traditionnel - la maison d'un bûcheron - la maison des parents de la petite fille ça euh - d'où ça sortirait ça on en sait rien - ceci dit Mathilde leur dit mais au début on nous dit que - donc j'ai tout à fait le droit de dire - fin ou ceux qui ont dit que c'était la maison de la femme écrivain ont tout à fait le droit de le dire c'est écrit dans le texte
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 307]		
221	Ens.	voilà donc en fait elle répond à l'élève Tom tout à l'heure - qui part et en fait a lu le texte moyennement le texte - puisque Manon lui dit mais ça peut pas être la maison de ses parents puisque au début on nous dit qu'elle n'a pas de parents
222	C :	donc là les élèves reviennent très souvent sur
223	Ens.	sur les hypothèses et sur le texte
224	C :	le texte
225	Ens.	en fait non ils prouvent ou ils concluent par rapport aux différentes propositions qui ont été faites - en s'appuyant sur le texte
226	Ens.	donc est-ce que tu as bien entendu - pour être sûr voilà que c'est moi qui arrive et qui dis
227	Ens.	en fait c'est justifié par ce qui est écrit avant et la suite du texte va permettre aux uns et aux autres de voir qui a raison en fait
228	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 311]		
229	Ens.	ça je m'attendais pas à ce que quelqu'un le dise hein -- qu'elle était à la fois euh la mère du livre en tant qu'auteur la mère de la petite fille réelle - voilà - ça je pensais pas que d'abord y a qu'elle y a que Mathilde qui arrive là
230	C :	et tu coup tu reprends
231	Ens.	oui ce qu'elle dit
232	C :	mot à mot ce qu'elle a dit
233	Ens.	ce qu'elle dit hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 314]		
234	Ens.	elle est dans l'enfantement Mathilde donc euh
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 320]		
235	Ens.	là on revient par rapport au conte au départ hein - une fin heureuse
236	C :	donc là du coup qu'est-ce que - qu'est-ce que tu fais par rapport à ce qu'il
237	Ens.	ben lui il arrive pas - lui il arrive pas à dire ce qu'il veut dire il a du mal à le dire Eliott - et donc je redis ce que dit Mathilde parce qu'il dit on est d'accord avec ce que dit Mathilde mais - et le mais il arrive pas - donc je redis ce que dit Mathilde - et je sais pas si il va arriver à le dire
238	C :	du coup qu'est-ce que tu as - comme un peintre qui est aussi son créateur - lorsque tu dis ça qu'est-ce que tu as
239	Ens.	par rapport à ce que disais Mathilde - euh non - honnêtement je me souviens pas - mais c'est par rapport à ce que dit Mathilde sur les auteurs qui créent un livre quoi qui sont à la fois

240	C :	que vous aviez vu
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 327]		
241	Ens.	bon alors là il faut que ça s'arrête parce que le - après
242	Ens.	ah oui là ils font allusion au <i>Peintre et aux cygnes sauvages</i> quand la fin est évasive ça les agace
243	C :	là est-ce que là tu entends -- dans ta tête qu'est-ce qui se passe
244	Ens.	ben finalement par rapport à fantastique - ça se finit comme un conte donc on a vu tout ce qui avait dans un conte et ça se finit comme un conte au début ils ont dit ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants - et finalement là aussi ça se finit comme un conte - et là en regardant je me dis tient entre fantastique et merveilleux on a la fin du conte merveilleux et c'est vrai qu'on est dans le fantastique elle prend vie dans le livre et rencontre l'auteur qui la crée - donc euh - mais eux ne reviennent pas sur le fantastique par contre - voyant ça je dis ça
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 341]		
245	Ens.	là j'essaie de redire tout ce qu'on a dit au cours de la séance
246	C :	hum d'accord et c'est vraiment ce que les élèves euh
247	Ens.	ont dit
248	C :	voilà ce que les élèves ont dit
249	Ens.	oui oui je reprends que ce que les élèves ont dit
250	Ens.	c'est fini là je crois
251	C :	quasiment - et le groupe du coup tu l'as perçu comment là euh dans dans la séance que tu as menée
252	Ens.	je dirais quand même habitué - ils savent des tas de choses quoi - ils justifient par rapport euh - on pouvait s'appuyer sur leurs connaissances des préfixes de de - en fait je me dis que finalement ils font pas mal de lien ces enfants quoi hein
253	C :	hum d'accord
254	Ens.	voilà
255	C :	ben merci
256	Ens.	et par rapport à la littérature ils vont quand même assez loin aussi
257	C :	hum
258	Ens.	pas tous mais aussi le jeu de - de la classe et du fait qui en est souvent -- et finalement ça a été mené en une heure
259	C :	ouais en une heure de temps -- ok merci
260	Ens.	de temps réel en classe je vois l'horloge

ANNEXE 16: autoconf.B1

Entretien en autoconfrontation à propos de *La Petite fille du livre* (enseignant B) :

[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 5]		
1	Ens	je déteste m'entendre parler
[rires de l'enseignant]		
2	C :	on déteste généralement s'entendre parler
3	Ens.	oui oui
[la vidéo reprend]		
4	C :	pour arrêter après tu me dis si tu veux arrêter je peux m'arrêter
5	Ens	oui -- encore là ils ils s'étaient quand-même assez investis
6	C :	donc là les élèves sont investis dans la tâche
7	Ens.	oui oui parce qu'habituellement quand il faut qu'ils cherchent pour trouver les infos dans le texte ça les ça les secouent hein
8	C :	d'accord --- et là donc tu leur poses réalité et fiction c'est ça
9	Ens.	en fait on l'a on l'avait déjà travaillé avec <i>le peintre et les cygnes sauvages</i> donc euh comme on a un oiseau sur l'arbre en fait à chaque fois dans la collection XX on avait fait notamment <i>le peintre et les cygnes sauvages</i>
10	C :	oui réel fiction quand tu leur dis réalité
11	Ens.	c'qui euh c'qui relève du réel - oui euh la vraie vie -- et c'qui relève de la fiction
12	C	la vraie vie
13	Ens.	ce qui est possible par rapport à la lecture ce qui est possible euh qui se passe euh - dans dans là enfin dans leur vie dans leur univers voilà - après euh la fiction ou l'imaginaire voilà les animaux qui parlent les animaux qui vont chercher euh qui ont XX voilà -- donc là voilà déjà - et là comme justement on est on est euh on est aussi entre réalité et fiction entre la dame qui écrit le livre et finalement le le conte qui XX --- pour eux j'pense qu'il y a pas bien les deux histoires séparées enfin pour l'instant à ce stade là qui y'a pas bien les deux histoires séparées et que y'a qu'après quand on parle de euh l'auteur qui va rencontrer le personnage ou le personnage là ils vont se dire y'a les deux mondes qui vont se se rencontrer
14	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 10]		
15	C :	donc là tu entends les noms de lapin écureuil
16	Ens.	hum hum
17	C :	quand tu écris au tableau tu écris
18	Ens.	hum hum je réécris ce qu'ils me disent
19	C :	tu réécris ce qu'ils te disent
20	Ens.	oui euh
21	C :	exactement
22	Ens.	oui oui
23	C :	d'accord
24	Ens.	en littérature oui
25	C :	parce qu'en littérature c'est plus - tu
26	Ens.	parce que souvent euh après comme je m'en ressers donc quand ça fait plusieurs séances euh pour voir euh quand on est en interprétation aussi

		finalement je suis obligée d'écrire exactement c'qui z'avaient dit parce que sinon si je reformule - je les induis finalement euh
27	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 27]		
28	Ens.	là j'écris méchante dame j'écris pas directement la marâtre même s'ils le connaissaient le mot tu vois
29	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 32]		
30	C	dans le texte c'est-à-dire que ça
31	Ens.	c'est parce que y cherchent pas dans le texte - quand y quand y lisent euh mais même là tu vois c'qu'on a fait sur euh comment <i>Wang Fô fut sauvé</i> euh je leur ai donné un tableau à remplir avec euh des affirmations en fait et alors à chaque fois ils devaient cocher euh donc y'avait l'empereur et <i>Wang Fô</i> tu vois et donc ce qui revenait à <i>Wang Fô</i> ils devaient mettre une croix dans la colonne de <i>Wang Fô</i> et ce qui revenait à l'empereur dans la colonne de l'empereur alors y m'ont mis les croix y z'ont compris tu vois mais pour trouver la page y'en a plein euh
32	C :	d'accord en fait c'est pour ça que tu insistes à chaque fois
33	Ens.	j'insiste chaque fois parce que dans cette classe y z'ont du mal à aller chercher l'information dans le texte
34	C :	d'accord
35	Ens.	y'en a beaucoup qui sont un peu fainéants tu vois
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 43]		
36	Ens.	ah ça c'est Jules lui c'est le papy de la classe
37	C :	alors en fait quand tu - là apparemment Jules te donne une proposition en s'appuyant sur le texte -- elle imagine y dit
38	Ens.	c'est Zamba c'est Zamba mais après derrière t'as Jules qui dit oui mais c'est normal c'est une histoire
[rires de l'enseignant]		
39	C :	bon alors Zamba -- tu tu l'avais prévue cette discussion
40	Ens.	oui - je l'aurais pointé sinon car je voulais entrer dans réalité fiction
41	C :	d'accord
42	Ens.	qui dit euh y dit elle imagine dans le livre euh et après c'est derrière t'as Jules qui dit oui mais c'est normal c'est une histoire
[rires de l'enseignant]		
43	C :	et euh du coup là euh tu prends plutôt cette proposition là c'est-à-dire que du coup tu sélectionnes ou tu ne sélectionnes pas quand tu écris au tableau
44	Ens.	ben là - hum
45	C :	quand tu écris au tableau tu sélectionnes ou tu ne sélectionnes pas
46	Ens.	ben là j'ai mis la réponse de Zamba après Jules il intervient comme ça enfin moi quand il intervient sans avoir la parole ou et puis Jules c'est sorti alors c'est très - c'est un élève qu'est est très terre-à-terre très dans la logique
47	C :	parce qu'il me semble que juste avant il te dit - avant que Zamba prenne la parole il te dit ben c'est parce qu'en fait y'a l'histoire de la crevasse et tu dis hum
48	Ens.	ah ben ça c'est pas Jules
49	C	ah bon
50	Ens.	ça c'est ça c'est - euh Basile

51	C :	ah Basile d'accord - pardon ah tout à fait
52	Ens.	oui Basile - Basile y dit oui euh y dit oui en fait quand elle parle de la crevasse dans le livre après en fait y dit dans la réalité finalement elle tombe vraiment dans la crevasse parce que pour lui c'est - tu passes du
53	C :	d'accord
54	Ens.	du livre à la réalité comme dans XXX quand y peint son tableau euh il est obligé d'attacher les chiens sur le tableau parce que sinon tu vois
55	C :	d'accord
[la vidéo redémarre avec une légère difficulté]		
56	C :	alors j'espère que ça va reprendre
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 51]		
57	Ens.	alors y trouve qu'elle est euh la marâtre donc elle est méchante mais que quand-même l'écrivain elle est pas sympa de la faire tomber dans une crevasse
58	C :	hum
59	Ens.	là Jules il part dans ses délires capturée recapturée exetera -- je coupe court
60	C :	et tu reviens après sur réalité fiction
61	Ens.	oui parce que c'est le problème du texte c'est pour ça que j'insiste pour qu'ils aillent rechercher les les passages
62	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 82]		
63	C :	et là tu
64	Ens.	je veux qu'ils retrouvent les éléments du conte et qu'ils me disent que c'est un conte
65	C :	d'accord et fantastique
66	Ens.	ben j'entends classique
67	C :	d'accord mais l'élève a dit fantastique
68	Ens.	c'est pour ça que j'ai pas relevé alors
69	C :	bon - tu attends donc le mot conte
70	Ens.	oui c'est ça faut que ça avance
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 117]		
71	Ens.	alors là je
72	C :	et tu prends le part-
73	Ens.	d'ignorer - j'ai pas envie de me lancer là-dedans
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 123]		
74	C :	alors en posant cette question qu'et-ce que tu attends
75	Ens.	qu'ils me disent marâtre on l'avait déjà rencontré rencontré une fois
76	C :	c'est important pour toi ce mot ou peu importe s'ils l'utilisent ou pas
77	Ens.	ben je trouve qu'il faut XX car en littérature fin la littérature c'est --- on nous demande les I.O de -- fin l'acculturation tu vois -- marâtre ça fait partie du vocabulaire du conte
78	C :	oui tu demandes de
79	Ens.	ben comme c'est long le mot vient pas -- je me dis que peut-être que que que --- toute façon ça les fait chercher dans le texte pour le vocabulaire
80	C :	là tu accueilles sorcières
81	Ens.	oui même si c'est pas ça que j'attends c'est un peu des sorcières ces marâtres non [rires] et en fait parce que je savais que pour eux le fait qu'elle soit dans la forêt ben ça leur faisait penser à <i>Blanche-Neige</i> à la sorcière qui habite dans la forêt d'ailleurs après il dit oui c'est une sorcière

		ça nous fait penser à une sorcière
82	C :	et tu écris au tableau
83	Ens.	dames dans la forêt ah j'écris pas sorcières --- c'est vrai que que plaisanterie mise à part c'est pas des sorcières -- ils ont tous une image stéréotypée de ce qu'est une belle-mère c'est une vieille dame euh
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 164]		
84	C :	et là tu écris belles-mères
85	Ens.	oui oui c'est le mot exact c'est c'est pour ça que je l'écris
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 169]		
86	Ens.	ouf
87	C :	ça y est le mot arrive
88	Ens.	c'est pas trop tôt
89	C :	et là euh tu dis dans <i>Blanche-Neige</i>
90	Ens.	c'est différent c'est une reine c'est c'est pas la belle-mère dans <i>Blanche-Neige</i>
91	C :	donc après
92	Ens.	et puis je leur demande de chercher dans le dictionnaire
93	C :	c'était prévu
94	Ens.	non souvent - je leur demande de prendre le dictionnaire -- pour fixer le vocabulaire - ils ont pas le réflexe d'aller tout de suite regarder dans le dictionnaire même quand y même - quand y se corrigent en en dictée ou qu'ils apportent une correction avec outil euh y vont d'abord écrire comme ils pensent enfin voire même réécrire la même chose avec une erreur en plus ils ont pas le réflexe d'aller dans le dictionnaire - mais là je leur demande et parce que t'es là aussi [rires]
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 198]		
95	C :	là tu fais une moue
96	Ens.	ben oui c'était pour dire que -âtre c'est péjoratif mais je voulais pas m'embarquer fin que la discussion se prolonge sur suffixe préfixe exetera
97	C :	et là un élève te dit à plusieurs reprises mère
98	Ens.	ben une marâtre c'est une belle-mère pas une mère non
99	C :	hum -- après tu changes de
100	Ens.	je commence à trouver ça long et je veux avancer dans la séance
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 216]		
101	C :	alors tu demandes quel est le climat du texte
102	Ens.	je m'aperçois- j'essaie de m'en sortir après je crois -- bref climat ils l'ont compris dans le sens géographique du terme après tu as des habitudes de classe après je sais qui va me dire certaines choses - t'en as qui font un peu enfin exprès qui aiment bien titiller qui font comme si ils n'avaient pas compris mais qui savent très bien de quoi tu parles
103	C :	oui -- tu poses cette question dans quelle intention
104	Ens.	en fait je veux les amener vers le drame
105	C :	hum hum et tu écris
106	Ens.	dans le tableau oui pour avoir une trace
107	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 255]		
108	Ens.	gentille de l'intérieur
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 261]		
109	C :	quand tu dis on s'éloigne du sujet là ta réaction quand on voit sur la vidéo

		au niveau de ton visage qu'est-ce que tu peux en dire là de cette cette réaction bon là on s'éloigne du texte
110	Ens.	hum
111	C :	euh ça te ça te fait quoi quand les élèves réagissent comme ça c'est-à-dire que là à ton avis y se passe quoi dans leur tête
112	Ens.	ben là en fait je pense qu'y - y font des digressions sur c'qui s'passe dans leur vie dans la réalité tu vois
113	C :	d'accord
114	Ens.	pareil mais ça c'est tout le temps même euh tu vois quand on est en cathé alors là c'est oui mais alors enfin tu vois enfin c'est toujours par rapport
115	C :	mais ça te - ça a tendance à te gêner ou pas du tout ou euh
116	Ens.	hum ben dans le sens dans le sens où y z'ont du mal souvent à s'arrêter après enfin là j'crois dans le sens où en général ça parle tout le monde parle en même temps oui ça me gêne
117	C :	d'accord
118	Ens.	c'est le fait souvent qu'après par derrière y donne son son avis machin et que du coup on perde le fil de c'qu'on est en train de faire finalement
119	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 274]		
120	Ens.	là on travaille sur le sur le champ lexical de la peur
121	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 278]		
122	C :	le fait d'avoir au tableau cette référence
123	Ens.	hum
124	C :	tu l'avais déjà dans ta tête ce relevé – ou ou tu tu tu accueilles leurs euh
125	Ens.	non ça je l'avais préparé avant
126	C :	tu l'avais préparé avant hum - et dans quel euh - but tu voulais le faire ressortir
127	Ens.	ben par rapport euh par rapport au vocabulaire donc pour voir s'ils arrivaient à - s'ils arrivaient à justement à mettre plusieurs mots dans le champ lexical de la peur pouvoir retrouver les informations --- ça me sert après à définir l'ambiance du livre et à et à les amener à réussir à s'exprimer sur leur ressenti parce qu'en général ils lisent mal -- après y'a des choses que j'aurais peut-être plus développer si on avait enfin si y'avait pas eu une séance tu vois j'aurais
128	C :	hum hum tu aurais
129	Ens.	le le vocabulaire alors peut-être après leur faire dire si ce sont des verbes des adverbess des adjectifs euh -- voilà et peut-être après pour le réinvestir en production X tu vois quel mot on utilise euh - pareil quand il me dit elle est gentille de l'intérieur tu vois mais je l'ai évacué parce que sinon ça allait nous prendre longtemps encore mais là je voulais- justement après avoir – je voulais revenir voir le lien euh l'ambiance en fait du livre
130	C :	d'accord
131	Ens.	je leur demande tu sais je leur demande pas euh quelle est l'ambiance seulement du livre mais par rapport aux images aussi
132	C :	oui c'est ça
133	Ens.	ça tu vois ils ont du mal même en en langage oral quand on fait la récitation ils ont le texte à dire et euh y z'arrivent pas à interpréter en fonction du contenu du texte

134	C :	d'accord donc c'est ton intention là c'est de poser les questions
135	Ens.	voilà oui ils vont lire l'histoire mais ils sont pas finalement attentifs au contexte à tout ce qui est déjà à tout c'qui est implicite forcément de non-dit mais à tout ce qui est aussi mystère euh ambiance du texte
136	C :	hum
137	Ens.	et pour tout ce qui se passe vraiment les actions tu vois j'trouve qu'y sont pas dans le dans le - un mystère un décor euh ambiance tout ce qu'est le ressenti par rapport ben déjà aux illustrations mais aussi tout c'qu'on peut ressentir lorsqu'on est -- quand on se met euh dans euh eux y sont c'est vraiment l'enchaînement du récit y s'est passé ça ça ça ça ça et ça
138	C :	oui donc du coup toi en fait là tu veux les ramener justement
139	Ens.	ben c'est les faire rentrer dans l'histoire tu vois pour déclencher après ben ils ont du mal à s'exprimer sur ce qu'ils ressentent les impressions qu'ils ont qu'ils ont eu en lisant le livre ils ont beaucoup de mal en général c'est soit j'ai aimé j'ai pas aimé parce que parce que ci ou parce que ça mais c'est jamais oui euh quand j'ai lu ce livre je sais pas j'ai ressenti de la tristesse c'est jamais euh ils ont du mal à exprimer leurs émotions
140	C :	oui ils ont du mal
141	Ens.	et ça ça se retrouve euh quand en en art quand on voit des tableaux ben dès qu'on leur demande alors euh enfin quelle impression te donne ce tableau alors quel artiste quelle impression l'artiste ben ils te disent ben y'a ça ça ça sur le tableau voilà tu vois
142	C :	hum hum et du coup c'est peut-être
143	Ens.	ils sont très carrés terre-à-terre euh
[rires de l'enseignant]		
144	C :	et du coup là tu leur montres le livre
145	Ens.	hum hum - oui puis y'a pas les couleurs sur le
146	C :	tu fais un choix là dans l'illustration que tu leur montres
147	Ens.	hum
148	C :	et le choix il vient d'où alors tu choisis comment l'illustration
149	Ens.	je ne sais plus
150	C :	d'accord je te laisse regarder
151	Ens.	oui je leur montrais l'image et ils devaient me dire euh -- oui donc je leur montrais que l'image était en cohérence avec le
152	C :	avec le texte
153	Ens.	oui oui --- là par contre XXXX
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 323]		
154	C :	donc là
155	Ens.	ah oui oui je leur montre l'arbre qui fait un genre de visage là -- je donne mon interprétation mais elle je les oblige pas à penser pareil - et donc là j'essaie et oui j'essaie de leur montrer que l'arbre qu'il avait une forme que c'était inquiétant que justement pour qu'ils observent pas seulement le texte bon pour y rechercher des informations mais aussi tout ce qui est relatif aux illustrations
156	C :	oui puisque c'est un album et du coup
157	Ens.	voilà mais pareil les illustrations c'est pareil que dans <i>Wang Fô</i> bon alors oui euh bon ben elles font peur - non elles font pas peur dans <i>Wang Fô</i> tu sais c'était la dynastie des Han donc déjà on l'avait fait en plus un peu on avait fait un petit peu un point historique

158	C :	d'accord donc ils ont du mal
159	Ens.	ils ont du mal en fait à - à mettre en lien tous les éléments de l'album
160	C :	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 324]		
161	C :	euh y'a une élève qui dit elle a des habits tout déchirés
162	Ens.	hum
163	C :	et tu lui dis mais est-ce que ça c'est relatif à la peur
164	Ens.	hum
165	C :	Et du coup ça veut dire que tu mets de côté sa proposition là
166	Ens.	hum
167	C :	et euh - est-ce qu'il y a une raison à ça ou pas - dans ta tête là quand elle te dit
168	Ens.	oui oui parce que moi je suis sur le décor donc pour moi les - oui les vêtements à la limite si elle m'avait dit les habits tout déchirés si j'avais été sur la comparaison j'sais pas moi avec euh <i>Cendrillon</i> ou avec euh tu vois
169	C :	d'accord
170	Ens.	parce que les habits tout déchirés pour moi oui ça montre qu'elle est maltraitée mais ça relève pas de l'ambiance du livre par rapport au décor l'ambiance de la peur
171	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 333]		
172	Ens.	là il fallait que je leur dise parce que j'allais pas passer trois heures
[rire de l'enseignant]		
173	C :	d'accord donc là c'est un gain de temps
174	Ens.	ah oui
175	C :	tu ne voulais pas y passer trois heures c'est que tu veux aller vite
177	Ens.	ah ben oui oui quand au bout d'un moment ça sort pas
178	C :	d'accord
179	Ens.	tu vois y sont - c'est une branche tu vois c'est une branche
180	C :	y sont dans la
181	Ens.	y sont dans ce - c'est une branche c'est une branche ça peut pas faire peur ça peut pas donner une impression de peur c'est une branche
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 344]		
182	Ens.	oui alors près ils restent sur les illustrations
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 359]		
183	C :	du coup là tu accompagnes tes enfin ton langage de gestes et ce geste-là pour toi il est
184	Ens.	qu'est-ce que j'ai fait comme gestes de toute façon je parle avec les mains donc euh oui c'est pour leur dire oui ben écoute le truc ils sont au sec donc euh voilà mais je leur fais enfin je le fais sans y penser ça accompagne euh
185	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 393]		
186	C :	là tu reviens sur les arbres du coup
187	Ens.	oui oui
188	C :	là c'est pareil qu'est-ce qui se passe que tu penses là dans ta tête à ce moment-là
189	Ens.	Là c'est l'image pareil où tu vois c'est sombre ça fait vraiment le climat euh de peur le climat sombre les ténèbres - là tu vois c'est pareil --- en fait

		c'est moi qui les induis sur l'homme
190	C :	oui tu les induis sur l'homme
191	Ens.	hum donc tu vois la base pour eux c'était la méchante dame par rapport au texte mais c'est vrai que
192	C :	et le fait de les induire sur l'homme c'est parce que ça va faire quoi quand tu vas parler avec eux - parce que eux sont sur la méchante dame
193	Ens.	oui du texte
194	C :	et le fait de leur euh de leur en fait d'induire comme tu dis l'histoire de l'homme est-ce que ça va changer quelque chose ou pas
195	Ens.	non euh c'est peut-être euh c'était peut-être euh pour qu'il y en ait un qui le dise là ou mais peut-être si un autre si quelqu'un d'autre tu vois essaie de là tu vois peut-être de faire émerger d'autres hypothèses
196	C :	d'accord
197	Ens.	et puis aussi par rapport tu vois aux indices dans le livre qui nous font dire que c'est une femme et pas un homme c'est toi qui m'avais dit que les trois-quarts disaient que c'était un homme
198	C :	oui c'est vrai que
199	Ens.	oui c'était dans ma classe quoi
[rire de l'enseignant]		
200	C :	c'est vrai que souvent ils
201	Ens.	parce que moi sans avoir lu le livre je peux dire aussi qu'on dirait un homme quand-même
202	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 413]		
203	Ens.	là donc on revient à réalité fiction -- le livre dans le livre
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 424]		
204	C :	donc là la discussion tourne autour de de quoi par rapport
205	Ens.	de savoir si la maison est celle de l'écrivain ou pas et donc si finalement la petite fille elle rejoint la réalité de l'écrivain ou si ben en fait c'est peut-être pas forcément la même maison euh
206	C :	d'accord et en fait quand tu leur tu leur as posé la question de savoir à qui elle était cette maison donc dans ta tête quand tu leur poses la question est-ce que tu as des attentes ou pas
207	Ens.	non après c'est en fonction de ce qui
208	C :	en fonction de ce qu'ils te disent
209	Ens.	oui oui
210	C :	d'accord
211	Ens.	parce que là c'est du c'est du débat interprétatif normalement vers la fin quoi hein
212	C :	débat interprétatif par rapport
213	Ens.	c'est-à-dire y vont me dire - y sont sensés normalement - oui j'ai des attentes par rapport euh à vos interprétations c'est-à-dire toujours justifier son point de vue moi je pense ça parce que ça moi je pense que voilà
214	C :	d'accord - et toi tu attends qu'ils te disent c'est la maison de qui
215	Ens.	non j'attends pas non j'attends pas
216	C :	d'accord
217	Ens.	après c'est euh c'est en fonction de comment y vont justifier mais je leur dis pas ben voilà c'est la maison de
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 424]		

218	Ens.	y savent plus - y m'embrouillent
[rire de l'enseignant]		
219	C :	lui là tu entends - Jules dit euh mais non l'histoire devient irréaliste parce qu'elle va taper à sa porte
220	Ens.	oui oui parce qu'y dit oui c'est de la fiction - y dit oui mais c'est de la fiction et je crois que je sais pas je lui dis mais donc l'histoire est réelle mais non elle devient irréaliste donc ça aurait voulu dire qu'avant c'était réel c'qui se passait quand on raconte l'histoire de la marâtre et
221	C :	d'accord
222	Ens.	donc lui lui le problème à la limite ce serait euh l'auteur qui rentre finalement dans l'univers enfin de l'histoire avec la petite fille puisque lui il dit ça devient irréel donc je pense enfin je pense que c'est pour lui ça serait éventuellement ça
223	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 466]		
224	C :	est-ce que tu entends c'qu'elle dit là
225	Ens.	si c'est elle qu'a écrit l'histoire c'est que c'est pas de la fiction c'est ça
226	C :	oui si si c'est une histoire c'est que c'est pas de la fiction
227	Ens.	hum
228	C :	et donc là y'a un autre élève du coup on va voir
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 473]		
229	C :	donc là tu donnes la parole à quelqu'un d'autre - et cette réponse-là tu sembles l'entendre je sais pas si tu l'entends ou pas
230	Ens.	j'ai pas entendu là - qu'est-ce qu'y'a qu'est-ce qu'y disent
231	C :	elle te dit donc que la fin de l'histoire y'a un homme qui parle
232	Ens.	j'ai pas entendu
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 482]		
233	Ens.	elle finalement elle est en train de dire que peut-être même la la l'écrivain fait partie de la fiction et que du coup là ça c'est enfin je pense que c'est c'qu'elle voulait dire tu vois
234	C :	d'accord
235	Ens.	et que du coup en fait c'était que de la fiction puisque à la fin elle écrit le livre et euh - tu vois - elle écrit le livre et elle rencontre et comme c'est pas possible dans la réalité y'a tout qui est de la fiction tu vois
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 504]		
236	C :	là tu leur dis par rapport à ce que vous connaissez habituellement
237	Ens.	à c'qu'ils ont lu comme histoires et comme contes c'qui z'ont déjà lu c'qui connaissent ils en ont lu pas mal
238	C :	donc tu penses à
239	Ens.	je pense à ben <i>Blanche-Neige</i> à voilà tous les contes où en général les méchants voilà y sourient pas
[rire de l'enseignant]		
240	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 539]		
241	Ens.	là je lui - là je les laisse euh
242	C :	d'accord
243	Ens.	hum hum
244	C :	tu euh
245	Ens.	j'étais un peu mais je je les laisse faire leurs leurs suppositions

246	C :	d'accord
247	Ens.	parce qu'en fait euh souvent enfin dans les formations on nous dit finalement qu'il faut pas forcément leur donner la réponse et les laisser on n'est pas obligés enfin maintenant on nous dit qu'on n'est pas obligés de leur donner euh une réponse voilà
248	C :	donc là du coup du te dis bon à ce moment-là je les laisse euh
249	Ens.	oui
250	C :	interpréter
251	Ens.	voilà
252	C :	ce le texte - d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 554]		
253	C :	là quand tu dis tu crois que ce serait sa maman
254	Ens.	hum
255	C :	non
256	Ens.	non j'ai pas dit non j'ai pas
257	C :	tu dis tu dis non sur le
258	Ens.	ah bon je dis non
259	C :	oui tu dis je crois que - tu crois que ce serait sa maman
260	Ens.	et après je dis non
261	C :	et après tu dis non donc là qu'est-ce que par rapport à ce que tu dis
262	Ens.	ben parce que parce que si c'était sa maman enfin l'histoire serait pas logique non plus
[rire de l'enseignant]		
263	C :	d'accord et après tu les laisses s'exprimer
264	Ens.	oui même si je sais que parfois y en a qui font les intéressants
[La vidéo défile jusqu'au tour de parole 600]		
265	C :	là tu rebondis sur le mot original
266	Ens.	oui je trouve ça intéressant car ça peut tout vouloir dire alors je demande des précisions
267	C :	hum hum
268	Ens.	à la fin je demande ce qu'on retient et là je m'aperçois que les deux histoires en une c'est - ça n'a pas été évident
269	C :	bien je te remercie de m'avoir encore accordé du temps

ANNEXE 17: autoconf.C1

Entretien en autoconfrontation à propos de *La Petite fille du livre* (enseignant C) :

[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 2]		
1	C :	qu'est-ce que tu peux me dire de la façon dont tu introduis ta séance
2	Ens.	ben - comme à chaque fois les élèves savent que on peut s'exprimer librement - je leur redis pour réinstaller ce climat d'échanges
3	C :	hum hum
4	Ens.	c'est aussi un temps qui permet l'installation -- je commence très souvent à ce moment là par leur montrer la première de couverture
5	C :	à partir de laquelle
6	Ens.	ils émettent des hypothèses
7	C :	et là quand tu dis je saute volontairement la couverture
8	Ens.	c'est c'est parce que c'est Nadja - et que -- je veux qu'ils reconnaissent l'illustration comme lui appartenant
9	C :	d'accord -- là tu reformules - tu as une idée derrière la tête quand tu dis sombre
10	Ens.	non pas particulièrement si ce n'est que ça installe le décor
[rires de l'enseignant]		
11	C :	tu poses une question sur l'écrivain et leur demande elle vous paraît comment cette femme tu attends une réponse particulière
12	Ens.	oui celle qu'ils me donnent - triste
13	C :	quand tu dis - comment tu sais qu'elle est seule
14	Ens.	c'est une façon de renvoyer collectivement au texte
15	C :	d'accord
[la vidéo défile, lecture de la page 6 de l'album par l'enseignant]		
16	C :	quand tu dis ça veut dire qu'elle est maltraitée parce qu'elle a un sceau et une serpillière et que tout de suite tu dis - après on nous le dit toute façon qu'elle est pas super bien traitée
17	Ens.	oui en fait je- je voulais qu'on avance et je savais que ça allait revenir après -- l'histoire de la marâtre - enfin marâtre qu'ils me disent le mot ou pas
18	C :	hum hum --- et là le détail des habits déchirés de Nawfel
19	Ens.	maintenant qu'on parle ouais -- j'aurais pu le relever - j'aurais pu rebondir dessus sur -- certainement - comme la petite fille issue de son imagination -- tu vois Cosette quoi - alors que l'image ne montre pas d'habits déchirés
20	C :	est-ce que tu avais prévu - prévu cette discussion autour de euh -- de la forêt
21	Ens.	je l'attendais même - j'étais quasi sûr que ça arriverait sans savoir comment - toute façon avec les illustrations --- j'aime bien quand ils font des ponts et on avait déjà lu du Nadja - c'était facile
[rires]		
22	C :	oui --- après tu t'arrêtes sur ce que dit Wassim
23	Ens.	oui ça tombe bien mais de toute façon je serai revenu dessus - sur

		absolument et soi-disant -- pour être sûr que tous comprennent bien les intentions de la marâtre
24	C :	hum hum -- l'élève qui te dit là vrais parents
25	Ens.	ouais -- c'est intéressant mais je l'entends pas certainement sur le moment - il voit que qu'on passe d'un état à un autre et que ça va s'améliorer pour la petite fille
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 180]		
26	C :	esclave donc
27	Ens.	oui elle a raison hein
28	C :	quand tu dis euh -- qu'est-ce qu'on sait sur elle
29	Ens.	oui je veux qu'y reviennent sur ce qui est écrit dans le texte pour bien repérer -- pour qu'y réalisent que ce qu'ils disent se vérifie
30	C :	et quand Smaïn je crois te dis
31	Ens.	c'est intéressant mais je dois vouloir que ça avance et d'après ce que je dis je pense - que je veux qu'ils répondent à ma question
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 210]		
32	Ens.	ouais là je rame car ils restent sur la description - c'est un des inconvénients du vidéoprojecteur mais bon
33	C :	hum hum et pour la forêt tu insistes sur son rôle
34	Ens.	ouais je m'aperçois là que j'insiste c'est quand même primordial la symbolique dans la petite fille du livre -- bon après ils focalisent encore sur l'image
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 266]		
35	C :	et là
36	Ens.	je savais que tu allais couper -- ben là c'est compliqué pour eux enfin pas évident quoi c'est pour ça que je leur dit de chercher dans le texte et je savais qu'on allait discuter de hélas et de absolument et puis après y a - encore cette histoire de l'écrivain lequel et tout et tout il fallait que j'y revienne pour être bien sûr qu'y savait de qui y parlaient en disant écrivain
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 285]		
37	C :	la réflexion sur les copines de la femme
38	Ens.	je pense que j'ai pas du l'entendre - ou j'ai pas voulu l'entendre parce que là faut dire que c'est se lancer dans des explications à n'en plus finir heureusement que les élèves m'aident
[rires de l'enseignant et du chercheur]		
39	C :	oui c'est parfois déroutant les réponses d'élèves
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 305]		
40	C :	des traîtres
41	Ens.	oui c'est intéressant c'est pour ça que je demande -- pas mal la réponse non
42	C :	hum hum il
43	Ens.	interprète le comportement des animaux
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 318]		
44	C :	et tu dis qu'ils sont désolés
45	Ens.	oui je reprends ce qui est écrit dans l'album car ils partent dans la mordre -- mordre le pied et pourquoi pas la tête exetera
46	C :	certes
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 325]		

47	C :	là tu reformules l'idée que les animaux sont des traîtres
48	Ens.	oui
49	C :	tu as quelque chose en tête à ce moment-là
50	Ens.	hum je rebondis sur ce qui a été dit j'sais pas - sans doute pour un peu résumer - expliquer
51	C :	hum hum et là l'histoire de trop petits pour être désolés euh tu dis euh d'accord
52	Ens.	oui j'avoue que c'est étonnant mais bon c'est ça façon de voir les choses et j'accepte il - y montre que - fin il est dans la lecture
53	C :	d'accord tout de suite après tu
54	Ens.	ben je continue car faut bien avancer
55	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 338]		
56	C :	et là face à ce c'était bizarre tu dis que c'est une proposition
57	Ens.	oui parce que c'est parce que par rapport à ce qui a été dit auparavant une proposition parce que là on passe à la double narration
58	C :	hum hum oui
59	Ens.	et puis je résume quand c'est souvent les mêmes élèves qui interviennent et je veux que tous entendent et comprennent
60	C :	hum hum d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 356]		
61	C :	tu poses une question là
62	Ens.	oui c'est toujours pareil le pronom il se réfère à qui car c'est un problème
63	C :	hum hum -- euh - on continue
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 365]		
61	C :	et là tu
62	Ens.	bon je m'autorise un peu d'humour parfois y comprennent parfois pas
63	C :	tu as réagi sur le moment
64	Ens.	oui faut dire
65	C :	faut dire
66	Ens.	que ça m'a fait rire elle est toute perturbée et moi j'en rajoute une couche -- mais c'est une réaction qui montre qu'elle participe j'aurais pas du le faire peut-être mais ça - c'est sorti - elle a pas l'air vexée -- ouf tant mieux en tout cas sa réaction me plaît elle prouve qu'elle s'est investie dans la lecture
[rires de l'enseignant et du chercheur]		
67	C :	continuons
68	Ens.	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 375]		
69	C :	et là tu lui dis si si j'entends bien - tu lui dis elle invente une histoire vraie -- on
70	Ens.	ouais ben comme pour eux c'est une histoire -- fin y - c'est pas forcément tu vois quand ils sont dans l'histoire ce qui est raconté c'est vrai puisqu'ils la vivent bref je préfère insister sur le fait que la fiction c'est un effet de réel
71	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 382]		
72	C :	bon là on a crevasse tu leur poses la question

73	Ens.	oui je leur demande ce que c'est car je suis pas sûr qu'ils sachent tous
74	C :	c'est donc
75	Ens.	c'est juste une question de compréhension du mot
76	C :	c'est tout
77	Ens.	oui c'est tout
78	C :	très bien
79	Ens.	mais bon après ils m'amènent vers le piège - logique
80	C :	et oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 389]		
81	C :	elle est moche est-ce qu'à ce moment-là tu penses
82	Ens.	je pense que c'est vrai
[rires de l'enseignant et du chercheur]		
83	Ens.	plaisanterie mise à part je dois certainement penser à ce moment-là que j'ai pas trop envie de me lancer là-dedans et qu'il faut avancer donc je reviens sur le texte pour éviter tout
84	C :	puis après tu poses la question sur orée du bois
85	Ens.	oui - pareil je veux savoir s'ils savent
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 500]		
86	C :	là tu insistes sur ce que te dit Wassim euh - les mères
87	Ens.	oui la mère c'est une interprétation fine mais bon interprétation j'sais pas intuition car il arrive pas à l'expliquer
88	C :	et toi
89	Ens.	ben moi je j'en profite pour renouer avec mon réseau car j'avais préparé tu vois et j'me dis c'est le moment pour - fin ça m'aide bien
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 507]		
90	C :	qu'est-ce que tu penses de ce que te dis l'élève là
91	Ens.	ben qu'elle a raison
92	C :	c'est-à-dire
93	Ens.	que dans les autres albums de Nadja c'est ce qu'on avait dit
94	C :	hum hum
95	Ens.	tu veux me faire dire quoi
[rires de l'enseignant et du chercheur]		
96	C :	rien rien quand tu dis est-ce qu'y s'est vraiment passé quelque chose qu'est-ce que tu as en tête à ce moment-là
97	Ens.	ben je veux les amener à me dire - fin je veux les sortir de de c'est vrai qu'elles se sont rencontrées et tout et tout -- et ça patauge
98	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 531]		
99	C :	tu veux dire quelque chose
100	Ens.	non -- fin juste c'est sûr que le videoprojecteur m'aide bien là
101	C :	oui ils décrivent
102	Ens.	oui
103	C :	la fin manque de logique y dit tu l'entends
104	Ens.	c'est sûr c'est pas de la logique c'est de la symbolique
[rires de l'enseignant et du chercheur]		
105	Ens.	non je ne pense pas l'avoir entendu
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 570]		
106	C :	tu dis euh encore une euh dernière remarque
107	Ens.	oui je sens qu'il faut terminer écrivain auteur les deux histoires bref

[la vidéo défile jusqu'à la fin]		
108	C :	bon nous aussi on a terminé je te remercie
109	Ens	je t'en prie

ANNEXE 18: autoconf.A2

Entretien en autoconfrontation à propos de *Zappe la guerre* (enseignant A) :

1	C :	voilà alors on peut commencer l'autoconfrontation par rapport à <i>Zappe la guerre</i> - avril 2013
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 2]		
2	C :	alors là juste tu introduis euh ton euh ta séance de littérature en en parlant de la dédicace donc euh dans dans ta tête c'est pour euh pour que ça en arrive où
3	Ens.	en fait les photos qui sont reproduites à gauche là qui sont dédicacées à ses - à sa famille n'ont rien à voir avec la littérature on est dans le réel et dans c'était pour pas qu'ils perdent pour pas perdre du temps ah qui sont ces personnes voilà - pour en arriver donc on le regarde il les dédie à sa famille puisque ce sont des personnes de sa famille qui ont fait la guerre et pour bien pour pas qu'on rentre dans le documentaire
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 3]		
4	C :	on va laisser dérouler la la vidéo et euh
5	Ens.	hum - je peux dire quelque chose
6	C :	oui tu peux là tu tu peux dire si tu veux - tu vas poser une question
7	Ens.	oui
8	C :	euh
9	Ens.	je crois que c'est euh quelle est la mission parce qu'on arrive à la mission de vérification et qu'est-ce que qu'est-ce qu'ils vérifient
10	C :	hum hum
11	Ens.	c'est ça voilà la question que vont-ils vérifier et j'arrête la lecture juste avant qu'on ne leur dise ce qu'ils vont vérifier
12	C :	d'accord - et donc cette question tu la poses euh
13	Ens.	l'œuvre est un peu difficile parce que c'est du fantastique hein c'est XX des morts-vivants et ce sont des soldats de la seconde guerre mondiale alors est-ce qu'ils sont bien est-ce qu'ils ont bien saisi cette situation là de départ et on est dans la littérature et comme je le disais tout à l'heure pas dans le documentaire -- et chaque fois comme y a ces images hors d'âge je ne sais pas si je leur dis bon vous avez des documents originaux en bas à gauche je crois que je leur dis mais vous pourrez les étudier davantage en histoire qu'en littérature moi c'est qui m'intéresse c'est euh les hypothèses qu'ils vont faire sur ce qui va suivre et si c'est pas complètement euh -- s'ils sont ou pas du tout dans ce que dans dans l'album
14	C :	d'accord
15	Ens.	donc ils lisent tout seuls
16	C :	et là tu euh
17	Ens.	j'écris la
18	C :	tu écris la question
19	Ens.	j'écris la question
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 4]		
20	C :	là tu utilises souvent le euh le cahier de littérature là euh donc euh ton

		dispositif euh dans quelle intention
21	Ens.	pour commencer à étudier c'est un écrit transitoire de travail c'est un écrit intermédiaire de travail entre ce qu'ils vont lire et ce qu'ils liront après ce qu'ils vont découvrir après ça va leur permettre de revenir - voilà ce que j'ai écrit à cet instant voilà ce que me dit le livre euh c'était juste ou c'était euh erroné par rapport à ce que dit le livre
22	C :	d'accord
23	Ens.	puisque la réponse est dans les pages suivantes - c'est vraiment un écrit euh transitoire voilà intermédiaire - quand ils ont un cahier ils vont s'en servir
[La vidéo défile jusqu'au tour de parole 6]		
24	Ens.	là je leur écris que vont-ils vérifier
25	C :	et tu le réécrit d'une autre façon pour euh
26	Ens.	oui par rapport à ce que j'ai dit qu'est-ce qu'ils vont vérifier quelle mission de vérification qu'est-ce que l'action de vérification qu'est-ce qui est écrit dans le dans l'album et que vont-ils vérifier oui
[la vidéo défile pendant la lecture des élèves]		
27	C :	là je vais avancer la vidéo puisqu'ils sont euh
28	Ens.	en lecture
29	C :	on va reprendre là
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 10]		
30	C :	donc tu leur laisses le choix euh
31	Ens.	s'ils n'ont aucune idée s'ils n'arrivent pas à dire c'qu'ils vont vérifier
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 16]		
32	C :	alors juste avant de de parler de ce passage euh tu choisis de reprendre la lecture tu ne la prends pas euh simplement à orphelins de de leurs godillots
33	Ens.	oui
34	C :	tu euh tu fais une lecture euh
35	Ens.	de la phrase en entier
36	C :	de la phrase en entier
37	Ens.	hum
38	C :	donc tu re- même si c'est un petit peu plus long là tu euh tu as une intention quand tu dis la phrase en entier ou pas particulièrement
39	Ens.	parce qu'il me semble que si je disais orphelins de leurs godillots euh il y a des autres mots là molletières il y a tous les mots qui vont avec godillots molletières exetera bon le seul mot qui semble l'avoir gêné c'est orphelins de leurs godillots mais molletières je sais pas s'il savait que c'était près des mollets pour les voilà - donc y'avait tous ces termes et pour euh il me semblait peut-être qu'en relisant ça lui aurait permis avec une lecture d'un adulte qui comprend ça lui aurait peut-être permis de comprendre euh de saisir le sens de orphelins de leurs godillots en relisant toute la phrase
40	C :	dans le contexte
41	Ens.	voilà par rapport au contexte
42	C :	ok
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 22]		
43	C :	alors là euh
44	Ens.	puisque'il m'a donné la définition du terme orphelin ce sont donc des

		enfants qui n'ont plus de parents et euh on a vu que godillots il savait pas ce que c'était donc quelqu'un donne la définition du terme godillots qui sont des chaussures donc euh ben les deux l'association des deux termes ça veut dire que les chaussures n'ont plus de parents et euh ben si y a orphelins de leurs godillots euh le choix de orphelin n'est pas en rapport enfin le sens du mot orphelin qu'il peut trouver dans le dictionnaire ne lui permet peut-être pas de comprendre euh enfin c'qui c'que signifie orphelins de leurs godillots dans ce contexte-là de la guerre de 14 euh avec des soldats qui - voilà
[la vidéo jusqu'au tour de parole 26]		
45	C :	donc là lorsque tu euh
46	Ens.	elle a compris que les soldats n'avaient plus de chaussures maintenant euh c'est un peu plus subtil d'avoir choisi orphelins de leurs godillots par rapport à 14 par rapport aux orphelins par rapport à la guerre et à la - à la force ou à la au degré à l'intensité qu'il y a dans l'association des deux termes orphelins de leurs godillots et c'était ce que je voulais qu'ils comprennent
47	C :	hum donc la question euh que tu poses c'est pour comprendre que
48	Ens.	cette cette euh cette différence - voilà effectivement ils ont perdu leurs chaussures mais il n'a pas choisi de dire perdu leurs chaussures
49	C :	hum
[la vidéo jusqu'au tour de parole 30]		
50	C :	alors là est-ce que ses chaussures l'ont abandonné
51	Ens.	l'ont abandonné parce qu'elle dit ses chaussures l'ont abandonné donc c'est euh ben voilà y y ses chaussures l'ont abandonné à cause d'un obus à cause de euh voilà euh euh ou bien euh il a abandonné s'il a abandonné ses chaussures il a pas de pieds il enlève ses chaussures quoi - je sais pas trop c'qui s'passe dans leur tête
52	C :	d'accord
53	Ens.	donc euh il n'a vraisemblablement pas enlevé ses chaussures parce qu'il avait mal aux pieds ses chaussures l'ont abandonné et pourquoi - voilà
54	C :	donc là c'est une vérification de ce qu'ils euh
55	Ens.	oui comprennent
[la vidéo jusqu'au tour de parole 33]		
56	C :	donc là l'élève est sur euh le le l'humain
57	Ens.	et pas sur les chaussures
58	C :	hum hum d'accord
59	Ens.	il reste quand-même sur orphelin c'est un être humain
60	C :	hum hum
61	Ens.	oui
[la vidéo jusqu'au tour de parole 34]		
62	C :	je coupe parce que tu reprends exactement euh quasiment la même formulation que euh
63	Ens.	oui
64	C :	c'est que
65	Ens.	ben parce qu'en fait ils reviennent sur un orphelin c'est un être humain qui n'a pas de parents et et je dis bien mais attention il n'a pas dit qu'ils avaient perdu leurs chaussures certes ils n'ont plus leurs

		chaussures c'est vrai euh ils sont bien ça veut bien dire qu'ils n'ont plus leurs chaussures mais il n'a pas fait ce choix-là de dire qu'ils avaient perdu leurs chaussures quelles que soient les circonstances d'ailleurs puisque y dit y a des jambes arrachées donc forcément y a plus de chaussures à peu près c'est c'qu'il dit
66	C	oui
67	Ens.	je crois Valentin mais euh justement il a pas choisi de dire ils ont perdu leurs chaussures
[la vidéo jusqu'au tour de parole 44]		
68	C :	qu'est-ce que tu fais parce que apparemment dans ta tête ça doit être euh
69	Ens.	ben en fait y comp- ils comprennent pas forcément y - j'arrive pas c'est pas terrible finalement ils ont perdu leurs chaussures pour eux voilà donc c'qui s'passe c'est pas si terrible que ça je dis ben qui est orphelin un enfant orphelin c'est quand-même assez terrible donc c'est leurs enfants qu'étaient orphelins et pas leurs chaussures qu'étaient orphelines quoi enfin eux n'étaient pas orphelins de leurs chaussures plutôt voilà donc mais bon -- euh j'essaie de montrer combien orphelin peut être un terme euh dur euh terrible
70	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 48]		
71	Ens.	là je reviens sur la différence euh sur la différence entre euh le documentaire et la littérature
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 49]		
72	C :	donc là
73	Ens.	là on va pas passer deux jours à travailler le documentaire c'est pas le but du travail donc vous pouvez regarder les lire s'ils posent des questions on y répond mais ce n'est pas le travail de littérature
74	C :	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 50]		
75	Ens.	effectivement y en a pas -- en fait y sortent du monument aux morts et à eux de trouver ce qu'ils vont vérifier
76	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 56]		
77	C :	alors là en fait quand tu dis effectivement ça y est pas c'est-à-dire qu'effectivement la réponse n'est pas explicite
78	Ens.	c'est c'qu'ils viennent de dire - n'est pas n'y est pas explicitement ils font une mission on dit ils sortent du monument ils vont faire une mission de vérification
79	C :	d'accord
80	Ens.	mais là on ne leur dit pas qu'ils vont vérifier effectivement s'ils sont bien morts pour quelque chose
81	C :	d'accord donc c'est une émission d'hypothèse du coup par rapport à euh
82	Ens.	oui oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 57]		
83	Ens.	alors toutes celles-là d'hypothèses même si euh elles sont euh la guerre est finie par rapport à c'qui est écrit ensuite dans le livre c'est pas vraiment c'qu'est écrit dans l'album mais on vérifie si la guerre

		est finie et elle a bien compris que c'était une histoire de soldats s'ils sortent du monument aux morts qu'est-ce qu'ils vont vérifier
84	C :	hum hum
85	Ens.	elle parle XXX
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 64]		
86	Ens.	là c'est toujours pareil ils emploient ils emploient le mot le mot blessés alors que bon les mutilés de guerre il leur manquait carrément des membres des voilà là je je
87	C :	donc là tu leur donnes directement
88	Ens.	le terme
89	C :	le terme ok et elle elle dit c'est pour vérifier que les ennemis sont partis
90	Ens.	que les ennemis sont partis
91	C :	voilà - oui ils sont partis donc c'est une hypothèse c'est plausible
92	Ens.	tout à fait elle n'est pas complètement divergente
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 76]		
93	C :	là dans ta réponse qu'est-ce que tu me
94	Ens.	là elle dit ah oui elle euh parce que en fait elle dit ils veulent savoir où ils sont bon est-ce qu'ils ne savent pas où ils sont où ils sont par rapport à l'époque quoi où ils en sont je je ne comprends pas bien ce qu'elle veut dire et quand elle dit euh ils veulent savoir où ils sont pour voir si à quelle époque on est ou je sais pas quoi et je lui dis ils ne - mais c'est pas eux ils ne le savent pas puisqu'ils sont morts avant la fin de la guerre donc ils peuvent pas savoir ce qui s'est passé après ah ben oui donc elle revient sur euh
95	C :	hum hum
96	Ens.	parce qu'elle partait euh dans quelque chose qui était plutôt divergent
97	C :	hum hum
98	Ens.	elle se servait pas des informations qu'elle avait vues jusque-là
99	C :	hum hum
100	Ens.	elle faisait fausse route
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 80]		
101	Ens.	pourquoi pas
102	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 84]		
103	Ens.	oui lui il n'a pas bien vu que euh les soldats étaient arrivés à l'époque actuelle parce que sur l'illustration on les voit bien sortir quand-même du monument aux morts hein donc euh je ne suis pas sûre que l'élève ait compris la situation hein donc euh
104	C	d'où ta question après
105	Ens.	voilà
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 85]		
106	Ens.	qu'est-ce qu'un monument aux morts
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 86]		
107	C :	donc là cette question tu l'avais prévue euh enfin dans ta - t'en fais quoi après
108	Ens.	je voulais vérifier pour les genres littéraires c'est du fantastique
109	C	d'accord
110	Ens.	qu'on soit tous d'accord

111	C :	d'accord mais du coup dans tous les cas c'était une question un questionnement - vas-y
[l'enseignant reçoit un appel téléphonique]		
112	C :	tu veux sortir
113	Ens.	oui - ça t'embête
[reprise de la séance d'autoconfrontation]		
114	C :	on continue donc euh l'autoconfrontation euh concernant la séance du 8 avril
115	Ens.	euh 2013
116	C :	ça va se recharger donc euh tu disais que dans la lecture de <i>Zappe la guerre</i> c'était pas facile pour toi tu étais obligée de parler du genre du texte
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 88]		
117	C :	en fait tu re- retournes euh au texte aussi c'est ça
118	Ens.	oui euh par rapport au documentaire et en fait on se en fait la question c'était euh quel genre euh en littérature
119	C :	oui
120	Ens.	le fantastique et euh leur dire est-ce que les morts qui sortent euh les morts-vivants c'est quoi pour vous mais bon Maxine j'ai pas bien euh
121	C :	oui
122	Ens.	saisi c'qu'elle dit euh
123	C :	elle dit que en fait ils sortent c'est c'est peut-être pas eux mais leurs esprits
124	Ens.	ah oui voilà alors là on parlait dans des trucs j'ai dit oh là là on va arrêter cette histoire de c'est leurs esprits alors non euh
125	C :	d'accord
126	Ens.	dans leur texte c'est eux qui se retrouvent sur la place du village
127	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 95]		
128	Ens.	par rapport au genre de texte je leur ai dit c'était pas --- c'est moi qui leur ai répondu sur le genre de texte je me souviens plus
129	C :	tu veux qu'on retourne
[le chercheur revient en arrière sur la vidéo]		
130	Ens.	fantastique - oui si tu veux mais bon c'est moi qui le leur dit en fait -- oui c'est bon c'est bon
131	C :	c'est trop - là
132	Ens.	ok -- fantastique
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 105]		
133	Ens.	tels qu'ils ont été enterrés
[la vidéo défile jusqu'à la première phrase du tour parole 114]		
134	Ens.	par rapport au fantastique et pour leur expliquer que c'est du fantastique et que c'est des morts qui sont bien morts en 14 et qui se retrouvent euh de nos jours quoi dans leur époque donc y va p't-être y avoir des indices dans la lecture qui leur montre qu'on est à l'époque actuelle contemporaine de la leur quoi
135	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 114]		
136	Ens.	là justement on voit qu'ils vont dans les pages suivantes
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 114]		

137	C :	quand ils X pareil c'est pour euh qu'ils se
138	Ens.	un écrit oui pour qu'ils se le disent à eux-mêmes quoi pour qu'ils arrivent à se l'expliquer à eux-mêmes quoi -- comme c'est écrit ça leur permet de revenir dessus
139	C :	t'as écrit intermédiaire de
140	Ens.	pareil
141	C :	pareil
[la vidéo défile pendant la lecture des élèves]		
142	C :	là tu écris au tableau
143	Ens.	j'écris jusqu'où ils doivent lire pour vérifier la mission de vérification
[la vidéo s'arrête sur l'échange entre l'enseignante et Anthony]		
144	C :	donc là tu les tu les vois en aparté
145	Ens.	oui oui parce que il est en - grosse difficulté donc euh il comprend pas ce qu'est l'ordre de mobilisation bon les autres ça les gêne pas dans la lecture parce qu'en plus c'est dans la partie euh documentaire et ça ça va pas servir à la mission de vérification mais lui il est arrêté par ce document à côté quoi
146	C :	d'accord
147	Ens.	tout est parasite
148	C :	hum hum
149	Ens.	de toute façon
[la vidéo défile et reste sur l'échange entre l'enseignante et Anthony]		
150	Ens.	là je reviens sur le travail qui nous intéresse - mais il regarde ça
151	C :	oui il regarde dans tout le texte mais pas dans
[la vidéo continue sur l'enseignante et Anthony]		
152	C :	tu as - sur ton visage on voit ton ton désarroi
153	Ens.	c'est un signe
[l'enseignant commente son échange avec Anthony de façon inaudible, sourire du chercheur]		
154	C :	c'est ça -- donc là les élèves sont en train de
155	Ens.	de lire en fait y a pas mal de pages à lire et euh à préparer par rapport à ce qu'ils avaient émis comme hypothèses comme propositions
156	C :	tu passes voir les groupes euh
157	Ens.	oui pour voir par rapport à c'qu'ils ont écrit
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 118]		
158	C :	donc là tu redis en fait
159	Ens.	je re- je re- euh je redis reformule c'qu'ils ont dit jusqu'à maintenant c'qu'on a vu jusqu'à maintenant et euh où on en est de la mission de vérification
160	C :	hum hum
161	Ens.	qu'est-ce qui finalement qu'est-ce qui est dit dans le texte
162	C :	et au départ tu regardes Anthony parce qu'on a l'impression que tu vas - parce que tu
163	Ens.	parce que je ne sais pas s'il suit toujours ce euh qu'on est en train de faire en fait s'il suit au sens s'il comprend hein s'il arrive à - voilà
[La vidéo défile jusqu'au tour de parole 120]		
164	Ens.	même au niveau X il ne comprend pas
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 126]		
165	C :	quand tu dis ça veut dire quoi
166	Ens.	oui si ça valait la peine euh - est-ce que ça en vaut la peine elle répond

		d'ailleurs elle elle ne répond pas c'est c'est pour les soldats quoi d'ailleurs elle ne dit pas elle dit est-ce qu'ils ils ont bien fait la guerre est-ce qu'ils ils ne se sont pas battus pour rien c'est ce qu'elle dit
167	C :	hum hum
168	Ens.	euh voilà est-ce qu'ils ne sont pas je ne sais pas si elle répond ça parce que ça en valait la peine est-ce qu'ils ne sont pas morts pour rien si c'était est-ce qu'ils comprennent tous bien le sens de est-ce que ça en vaut la peine
169	C :	d'accord
170	Ens.	est-ce que les
171	C :	c'est l'expression tu euh
172	Ens.	oui oui l'expression l'expression dans ce texte
173	C :	l'expression dans ce texte-là
174	Ens.	hum d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 131]		
175	C :	là là le l'élève qu'est-ce
176	Ens.	il prélève directement l'information c'est une mission de vérification pour voir si ça en vaut la peine et y a encore de la XX ça en vaut la peine ça veut dire quoi ça en vaut pour eux ça veut dire quoi ça en vaut la peine
177	C :	d'accord c'est pour ça que tu reviens
178	Ens.	donc
179	C :	dessus
180	Ens.	voilà
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 144]		
181	C :	oui - et là donc ta réaction oui ta réaction c'est
182	Ens.	ben là on fait pas la guerre on fait pas la guerre pour faire la guerre quoi il est dans un monde bon ben ça c'est son contexte de vie quotidien je pense hein c'qu'il euh c'qu'il voit à la télé voilà on fait la guerre je sais pas
183	C :	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 146]		
184	C :	ça veut dire quoi ton euh ben voilà tu as dit ben voilà est-ce que tu
185	Ens.	oui qu'est-ce que qui dit qu'est-ce qui dit euh
186	C :	ben il dit ça en valait la peine - donc euh
187	Ens.	oui je sais pas c'qui dit - pourquoi je lui dit ben voilà je ne m'entends pas dire ça
188	C :	là tu as commenté ben voilà
[la vidéo revient au tour de parole 144]		
189	Ens.	ah je dis ben voilà parce qu'il dit je sais que faire la guerre pour la guerre c'est pas un jeu
190	C :	d'accord
191	Ens.	tu es rassurée
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 148]		
192	Ens.	donc ça en valait la peine
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 152]		
193	C :	qu'est-ce qu'il a dit
194	Ens.	dans ce qu'il a dit en fait y a une petite dyslexie dans ce qu'il a dit il a dit ils vont vérifier qu'ils ont fait la guerre en fait non euh qu'ils n'ont

		qu'ils ont fait la guerre pour quelque chose
195	C :	hum hum
196	Ens.	et donc il ne comprend vraisemblablement pas sa phrase parce que vérifier qu'ils ont fait la guerre ils le savent c'est ce que je lui ai dit ils le savent qu'ils ont fait la guerre
197	C :	d'accord - donc X bien particulier XX
[La vidéo défile jusqu'au tour de parole 162]		
198	Ens.	à conclure que s'il n'y a plus la guerre le monde est en paix
199	C :	oui
200	Ens.	c'est pas facile
201	C :	oui c'est pas c'est pas
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 164]		
202	Ens.	comme sur les illustrations on voit bien euh les visages emportés
203	C :	hum hum
204	Ens.	je - j'introduis ce terme de gueules cassées
205	C :	d'accord
206	Ens.	propre à la guerre de 14
207	C :	oui c'est une façon de de faire une transition pour les amener à la suite de
208	Ens.	oui et puis ils ont l'illustration mais bon moi dans ce que j'ai choisi en littérature j'ai pas travaillé l'illustration mais l'illustration elle est extrêmement rouge quand-même hein rouge et bleue donc euh le rouge est très est très présent chaque fois qu'y a une blessure exetera et les les visages sont euh les membres emportés il y a énormément de rouge sur l'illustration mais bon moi je n'avais pas choisi cet axe de travail
209	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 170]		
210	Ens.	là c'est pareil c'est sur l'intensité du terme c'est comme tout à l'heure là on leur dit bien les gueules cassées on leur a pas dit visages X ou ce qui serait un terme plus médical
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 176]		
211	Ens.	on ne dit pas visage
212	C :	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 178]		
213	C :	oui là quand tu quand tu commentes dans l'action tu dis et on dit pas visage mais du coup sur euh
214	Ens.	là dans la classe ils l'auraient pas dit
215	C :	oui ça
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 191]		
216	Ens.	il a trouvé l'explication
217	C :	après
218	Ens.	oui - il regarde les illustrations qui sont derrière
[la vidéo défile jusqu'à la fin de la 1 ^{ère} phrase du tour de parole 195]		
219	C :	d'ailleurs là tu m'as dit que ce n'était pas ton axe de travail mais les élèves euh reviennent insistent
220	Ens.	oui insistent oui sur les illustrations donc il faut rien leur demander parce sinon je crois que euh on va être pollués pendant tout le
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 195]		

221	Ens.	ils lisent
222	C :	oui ils sont en train de lire
[la vidéo défile pendant la lecture des élèves et jusqu'au tour de parole 201]		
223	C :	chaque fois donc tu reprends
224	Ens.	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 219]		
225	C :	donc là là du coup
[rires du chercheur]		
226	Ens.	ah parce qu'elle dit
227	C :	oui
228	Ens.	ce qui lui semble évident parce qu'une télé en couleurs et eux ils pensent à la télé en couleurs alors ce qui se passe à la télé ils disent que c'est le cinématographe le cinéma et ce qu'ils ont fait en histoire sur le XIXème et euh c'est la naissance du cinéma
229	C :	y en a un qui dit c'est la télévision
230	Ens.	oui
231	C :	et c'est pour ça que tu lui demandes euh
232	Ens.	mais qu'est-ce qui te permet de dire que c'est la télévision
233	C	hum hum
234	Ens.	les soldats n'existent pas en fait
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 232]		
235	C :	et là qu'est-ce que
236	Ens.	il essaie de dire que le cinéma c'est euh la télé bien entendu que les soldats se rendent compte que euh ils sont à une autre époque et que euh la société a fait des progrès et euh je sais pas comment ça se termine d'ailleurs cette phrase dans le livre
237	C :	et là par exemple cinématographe euh y a pas de définition enfin qui est donnée
238	Ens.	non le cinéma c'est c'est c'est le cinéma c'est c'est qui a été inventé par les frères Lumière ça c'est par rapport à c'qu'ils ont vu en histoire
239	C :	ah par rapport à c'qu'ils ont vu en histoire mais du coup
240	Ens.	c'est un film
241	C :	voilà là tu leur euh tu essaies de les faire euh de les faire parler là-dessus pour qu'ils fassent euh
242	Ens.	parce qu'en fait dans le livre c'est pas écrit que dans dans le texte de l'album y a pas écrit qu'y a une télé qui projette des images enfin sur laquelle y aurait un reportage sur la guerre en fait y aurait eu ou un journal sur la guerre actuelle et euh et les soldats eux parlent comme euh en 14 euh de c'qu'ils voient
243	C :	oui de leur point de vue
244	Ens.	voilà donc est-ce qu'ils ont bien compris que c'était ça mais qu'est-ce qui leur permet dans le dans ce qui n'est pas écrit de dire que c'est la paix
245	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 232]		
246	Ens.	oui parce qu'en fait le décalage qui peut y avoir entre le cinéma et la télé quoi parce qu'ils sont bien en train de regarder une télé ils comprennent que c'est la télé toi qu'est-ce que tu peux me dire explique pourquoi pour toi ce n'est pas le cinéma

247	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 238]		
248	Ens.	finalement c'est vrai que la plupart ne connaissent pas s'ils mettent une bombe ça va les conduire vers quoi déjà là le fait de ne pas savoir ce qu'est un esgourdomètre et peut-être de ne pas comprendre le contexte puisque cinématographe, esgourdomètre, tous ces mots euh de l'époque de de la guerre de 14 qui sont employés dans le livre euh là - gênent euh j'ai pas posé la question de savoir si ah bon alors c'est bien y mettent une bombe et alors qu'est-ce qui va se passer quoi la maison va exploser et donc là on se retrouverait dans le divergent donc euh je crois que j'arrête de leur expliquer ce qu'est esgourdomètre
249	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 249]		
250	C :	là tu euh
251	Ens.	là je reprends les termes qui sont dans le livre et qui auraient pu poser enfin qui posent problème par méconnaissance même du du sens du terme en plus comment l'auteur les emploie
252	C :	hum hum
253	Ens.	et comment ça peut aider dans la dans le sens du genre
254	C :	oui c'est ça
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 250]		
255	C :	oui ce que tu dis c'est vraiment par rapport au genre euh
256	Ens.	oui les mots qui sont utilisés par l'auteur on est bien dans le genre fantastique avec ces morts-vivants qui parlent avec le vocabulaire qui est le leur
257	C :	oui
258	Ens.	voilà
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 256]		
259	C	alors là du coup qu'est-ce que tu fais là en fait quand tu leur dis euh
260	Ens.	ben périscope y en a aussi dans les sous-marins j'ai l'impression que Dimitri savait ce que c'était un périscope y en a d'autres non et on entend des ah oui voilà le sous-marin avec l'image du périscope ça me paraît plus parlant que périscope au-dessus du mur
261	C :	oui
262	Ens.	donc finalement
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 261]		
263	C :	donc là tu leur poses cette question euh des éclairs bleus
264	Ens.	parce que euh dans ce qu'ils m'ont - éclairs bleus qu'est-ce que c'est que ces éclairs bleus - ça permet ça va me permettre de voir s'ils ont bien compris que c'était quelque chose qui se passait à la télé et il y a des élèves souvent qui te disent que les éclairs bleus c'est le feu dans la cheminée donc malgré tout ce qu'on a expliqué enfin je ne sais pas ce que ça a donné là
265	C :	oui
266	Ens.	euh et non pas des images de guerre actuelle
267	C :	d'accord
268	Ens.	voilà
269	C	donc en fait cette question elle était prévue sur les éclairs les éclairs

		bleus elle était prévue
270	Ens.	oui
271	C	elle était prévue
272	Ens.	oui avec euh les erreurs qu'il peut y avoir et comment y a les lecteurs euh confirmés et les lecteurs hein plus en difficulté
273	C	qui restent euh sur le sens euh
274	Ens.	oui premier
275	C	premier
276	Ens.	sur une interprétation première quoi les éclairs bleus y en a qui vont dire c'est du feu dans la cheminée
277	C	hum hum d'accord
278	Ens.	alors qu'on n'a aucun X
279	C	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 264]		
280	Ens.	malgré c'qu'on dit à la télé il peut y avoir des réponses le feu dans la cheminée dans dans la cheminée
281	C :	hum hum
282	Ens.	ou euh court-circuit hein ou
283	C :	oui un court-circuit
[rires du chercheur et de l'enseignant ; la vidéo défile jusqu'à sa fin]		
284	C :	je te remercie

ANNEXE 19: autoconf. B1

Entretien en autoconfrontation à propos de *Zappe la guerre* (enseignant B) :

1	C :	donc on va reprendre au premier - ça commence en fait
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 2]		
2	Ens.	oui là c'est donc c'est le cas dans le - après la première lecture là les mots euh je leur avais donné à chercher je crois qu'il y avait euh baïonnette euh molletières qui étaient relatifs à la guerre et qui étaient réutilisés donc là soit ils cherchaient sur euh dans une encyclopédie ou sur internet soit y'en a qui ont vu que c'était écrit au début du livre
3	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 20]		
4	C :	là euh c'était le le choix des mots tu l'avais
5	Ens.	ben c'est c'est des mots pour lesquels pour certains ils avaient posé des questions en histoire et je leur avais dit qu'on verrait plus tard parce que je devais je devais leur donner à chercher
6	C :	hum hum
7	Ens.	et puis je les avais choisis aussi en fonction de ce qu'on avait travaillé sur les préfixes comme molletière y a mollet enfin
8	C :	d'accord est-ce que tu pensais que
9	Ens.	ça venait par rapport à c'qu'ils avaient fait en hist- en BCD ils ont eu donc là tout un module sur les guerres en fait
10	C :	d'accord
11	Ens.	donc y z'avaient déjà euh même enfin avant qu'on le fasse en histoire y connaissaient déjà déjà beaucoup de choses
12	C :	d'accord - là ils disent les la définition de
13	Ens.	là ils donnent oui - oui y'en avait un donc en fait il devait euh esgourdomètre ça ça n'existe pas en fait il ne trouvait pas dans le dictionnaire donc fallait qu'il déduise par rapport à esgourde qui est utilisé pour oreille
14	C :	voilà
15	Ens.	et esgourdomètre et par rapport à l'image dans le livre qu'il s'agissait de l'appareil
16	C :	d'accord
17	Ens.	à se mettre à l'oreille
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 41]		
18	C :	je n'ai pas entendu ce qu'elle a dit là
19	Ens.	c'est le nom désignant l'objet à balles
20	C :	ah le nom de l'objet à balles hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 51]		
21	C :	en fait qu'est-ce que tu fais là
22	Ens.	ben parce que en fait y sont allés chercher euh on leur disait notamment ceux qui sont allés chercher sur Wikipedia tu vois on leur disait ils n'ont pas pris la y z'ont pas pris la définition en entier y z'ont pris que le morceau qui les intéressait et y z'ont pas pris le morceau où on leur disait que c'était en fait le nom de euh de euh d'une marque en fait et quand on leur disait un morceau de Shrapnel c'était un abus de langage voilà

23	C :	hum hum
24	Ens.	c'était comme quand on dit frigo
25	C :	d'accord - et du coup tu là tu penses que c'est important de
26	Ens.	c'était pour euh pour la enfin plutôt pour la recherche ben pas forcément tu vois pour le sens mais pour la manière de chercher les informations
27	C :	d'accord la manière de chercher dans le dictionnaire
28	Ens.	voilà
29	C :	et et dans internet
30	Ens.	voilà
31	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 88]		
32	C :	et là tu leur avais donné des indications auparavant
33	Ens.	non non je ne leur avais rien dit du tout à part mise à part la lecture euh de le
34	C :	de l'album
35	Ens.	de l'album mais non je pense qu'ils n'avaient pas tous regardé les illustrations
36	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 103]		
37	Ens.	et ben oui ils vivent dans les tranchées
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 107]		
38	C :	donc là y'a rien à écouter dans les tranchées du coup tu
39	Ens.	oui oui
40	C :	tu ne
41	Ens.	ben là là c'était pas dans les tranchées c'était dans le - puisqu'il le met au mur dans le euh
42	C :	d'accord puisque l'illustration
43	Ens.	voilà mais voilà après dans les tranchées j'allais pas euh
44	C :	développer
45	Ens.	développer oui non
[rire de l'enseignant]		
46	C :	d'accord - ok
47	Ens.	après en fait tu entends d'autres questions tu entends d'autres questions et
48	C :	hum d'accord - et tu n'avais pas
49	Ens.	et après tu vois y sont partis dans d'autres directions
50	C :	oui -- donc là tu leur remontes
51	Ens.	ben y'en a y'en a certains Jeanne elle avait trouvé
52	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au début du tour de parole 115]		
53	Ens.	après les autres mots enfin a priori d'autres mots qui leur ont posé problème
54	C :	posé problème
55	Ens.	hum hum
56	C :	d'accord donc là cette phase-là tu la fais pour
57	Ens.	pour éliminer les les problèmes euh de vocabulaire mais aussi pour mettre en place le vocabulaire relatif à la guerre en fait
58	C :	d'accord
59	Ens.	en fait tous les mots qu'il y avait après compagnie soldat tout ça sont d'usage courant en plus on a travaillé la guerre donc ça leur pose pas de

		problème
60	C :	d'accord d'accord
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 115]		
61	Ens.	donc là je leur demande de chercher voilà justifier par le texte parce que souvent donc ils ont la réponse mais quand on leur demande de donner de donner la partie du texte qui donne l'information ils ont du mal à trouver donc là pour certains je crois que je leur avais carrément enfin ceux qui avaient des difficultés je suis passée je leur ai donné carrément le numéro de la page pour euh pas différencier mais
62	C :	d'accord - y vont du coup chercher les indices
63	Ens.	voilà dans le texte
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 115]		
64	Ens.	je mets des limites hein pour qu'ils passent pas une heure à chercher dans tout le livre
[rire de l'enseignant]		
65	C :	d'accord donc tu euh voilà
66	Ens.	je leur donne un champ quand-même de recherche
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 117]		
67	C :	alors là la question que tu poses euh tu la choisis pour un démarrage de ta séance - tu fais comment
68	Ens.	oui mais aussi c'est par rapport à ce que je vais faire après puisque par rapport à tout c'qu'ils vont trouver dans la ville et par rapport justement à - au moment où ils voient qu'il y a encore la guerre et par rapport à à Zappe la guerre par rapport aussi à c'qu'on a travaillé en histoire la der des der voilà et aussi justement à la fin du de l'ouvrage quand le le soldat instituteur raconte à au petit garçon la guerre
69	C :	hum
70	Ens.	et en fait en troisième séance je prévois un débat sur le devoir de mémoire euh ou quelque chose dans ce genre
71	C :	d'accord et en posant cette question tu attends quelle réponse exactement tu attends des réponses en particulier
72	Ens.	ben oui parce que c'est hum - c'est indiqué dans le
73	C :	d'accord
74	Ens.	c'est indiqué voilà c'est indiqué dans le dans l'ouvrage -- et après donc la question est-ce que finalement ça a servi à quelque chose la guerre
75	C :	hum hum
76	Ens.	oui - mais ça ce sera la prochaine séance puisque à partir du tableau qu'on a rempli - ils arriveront à la conclusion que finalement euh ça avait servi à rien
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 121]		
77	Ens.	et là ils ont du mal
78	C :	je vois
79	Ens.	oui --- parce que lorsqu'il y a quelque chose de précis une phrase précise dans le texte qui donne la réponse euh il faut qu'on explique il faut - non on te demande une phrase précise dans le texte
80	C :	d'accord
81	Ens.	quelque chose de enfin un morceau de phrase ou une phrase qui te donne tous les éléments de réponse
82	C :	hum hum

83	Ens.	et ça ils l'ont pas - ils ont du mal
[rire de l'enseignant]		
84	Ens.	que ce soit en littérature que ce soit en lecture de documents ou que ce soit en lecture compréhension
85	C :	d'accord
86	Ens.	ils se compliquent beaucoup la la tâche
[la vidéo s'attarde sur le cahier d'une élève qui effectue ses recherches]		
87	C :	donc là l'élève
88	Ens.	elle recopie un morceau de phrase
89	C :	hum - elle recopie un morceau de de l'album
90	Ens.	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 145]		
91	C :	donc là qu'est-ce que tu
92	Ens.	donc là je regroupe toutes les réponses en fait y'en avait trois sur euh trois pages différentes enfin qui vont dans le même sens hein mais
93	C :	le tableau du coup te permet de - te permet de
94	Ens.	oui ben de noter leurs réponses et puis pour eux de bien - de prendre la réponse s'ils n'avaient pas trouvé
95	C :	d'accord
96	Ens.	parfois je le fais au tableau parfois je le fais sur les feuilles les paperboard
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 155]		
97	C :	donc là tu pars de ta formulation
98	Ens.	oui oui - parfois je m'dis que je les je les aiguille un peu trop - j'ai du mal à les laisser se X tu vois quand c'est pas c'que j'attends
[Rire de l'enseignante]		
99	C :	oui oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 161]		
100	C :	donc là tu le du coup tu reformules
101	Ens.	je reformule oui parce que eux y sont y se sont dit comme y'avait forcément c'était pour faire quelque chose - et donc là oui je reformule pour qu'ils comprennent que pour un carnaval militaire ça donnait pas ça donnait pas la raison de la venue ça ne correspondait pas à ce que je demandais dans la question
102	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 163]		
103	C :	voilà donc du coup là
104	Ens.	personne n'avait trouvé donc je donne la page
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 170]		
105	C :	donc là tu
106	Ens.	hum
107	C :	pareil tu n'accueilles pas certaines propositions
108	Ens.	non -- après y a une question de temps aussi
109	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 184]		
110	Ens.	donc là on va se rappeler ben la la der des der
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 194]		
111	C :	et là tu fais allu- enfin tu fais allusion tu remets euh la der des der juste après ton questionnaire
112	Ens.	hum

113	C :	euh ben en fait tu euh
114	Ens.	hen parce que euh dans les réponses là pour voir si cela en fait on l'a - l'album on l'avait déjà lu intégralement et donc ensuite dans les questions donc y'a une réponse pour voir si cela euh en valait la peine hum hum et et donc là on a donné la réponse à la question et donc et donc on essaye d'expliquer pourquoi les soldats pensaient que il fallait que - que ça avait servi à quelque chose il fallait que ce soit et donc là je je faisais le lien avec c'qu'on avait fait en histoire où justement on avait fait le bilan de la guerre et la der des der tout ça
115	C :	hum hum
116	Ens.	et aussi pour anticiper sur euh sur ce qui va se passer après puisque justement parce qu'il y en a un qui n'va pas partir qui va rester raconter c'qui s'est passé pour pas justement que ce soit perdu pour que finalement ça vaille vraiment la peine qu'ils aient fait cette guerre
117	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 205]		
118	Ens.	on l'a déjà fait dix fois -- oui là j'évacue vite parce qu'on l'a déjà fait dix fois et alors ils sont très euh -- sur qui est-ce qui a commencé à se battre avec qui hein donc là c'est pas le sujet donc
119	C :	d'accord
120	Ens.	j'évacue en plus ils l'ont dans les petites vignettes qu'il y a dans le livre où tu as l'archiduc d'Autriche
121	C :	d'accord la partie de
122	Ens.	la partie là voilà la partie parce que la partie en plus historique on va la reprendre dans la troisième séance dans la troisième séance où ils se serviront des vignettes justement pour euh pour imaginer ce que le soldat raconte - donc ils devront se servir des vignettes pour structurer leur récit
123	C :	d'accord
124	Ens.	mais en plus voilà on l'a déjà fait
125	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 207]		
126	C :	donc là tu euh
127	Ens.	là je continue toujours sur euh sur comment y s'aperçoivent que justement que ça a servi à rien que y'a toujours la guerre et donc que finalement rien n'a changé
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 213]		
128	Ens.	toujours pareil en anticipation par rapport à la séance 3 où on va parler justement du titre Zappe la guerre
129	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 223]		
130	Ens.	c'est pour la prochaine séance
131	C :	donc là tu leur dis à la prochaine séance
132	Ens.	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 226]		
133	Ens.	lui il réfléchit -- il est pas bête - la seconde guerre mondiale ils sont déjà enfin ils sont plus avancés ils ont déjà commencé la seconde guerre mondiale
134	C :	hum hum donc là les élèves eux restent sur euh sur un aspect
[l'enseignant désigne un groupe d'élèves sur la vidéo]		

135	Ens.	lui et ceux qui sont là - lui c'est plus difficile
136	C :	hum
[rire de l'enseignant]		
137	Ens.	et si jamais y se tapent pas et qui savent pas alors qu'est-ce que ça va être - et sur les armes et sur tout c'qui euh
138	C :	hum
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 229]		
139	C :	là qu'est-ce que tu fais donc
140	Ens.	donc là j'introduis le l'utilisation du tableau donc où euh où ils donnent en fait des -- enfin ils trouvent en ville ce qui les étonne et qu'ils connaissaient pas à leur époque et donc leur description qu'est-ce que c'est en réalité
141	C :	d'accord
142	Ens.	en plus euh en plus finalement ça me permet aussi un peu de travailler sur les termes génériques et les spécifi- les termes spécifiques puisque on est en train de le faire en vocabulaire
143	C :	d'accord ça te permettait de faire le lien donc sur
144	Ens.	voilà donc ça faisait le lien oui euh
145	C :	..... XXXXXX
146	Ens.	..... voilà oui
147	C :	ok
148	Ens.	et puis aussi entre euh entre enfin toujours un peu plus loin mais bon toujours sur euh entre c'qui relève enfin finalement pour eux de la fiction et la réalité la réalité c'qui relève pour eux comment c'est expliqué dans le livre et qui relèverait éventuellement de la fiction et ce que c'est en réalité
149	C :	d'accord
150	Ens.	puisque toute l'année on a travaillé sur fiction et réalité aussi
151	C :	d'accord par rapport tu veux dire par rapport au au documentaire l'album qui est fait avec du documentaire
152	Ens.	hum oui
153	C :	d'accord - et donc là la réalité la fiction dans le tableau euh
154	Ens.	non après dans le tableau c'est aussi pour enfin je dirais entre guillemets fiction mais ce que eux y pensent c'que c'est puisque bon ben y z'arrivent c'est des morts-vivants qui arrivent de de 1918 mais euh est-ce que c'est en réalité - voilà
155	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'à la fin du tour de parole 229]		
156	Ens.	mais en fait y z'avaient eu aussi en en activité y z'avaient eu des mots et y devaient justement donner une une définition qui commençait par un un terme générique
157	C :	d'accord
158	Ens.	et ensuite voilà
159	C :	d'accord par exemple c'était
160	Ens.	par exemple quelle notice y'avait euh horizon euh digne euh qu'est-ce qu'ils ont eu -- y'avait une espèce d'oiseau mais je n'sais plus ce que c'était donc c'était oiseau ah oui oiseau d'ailleurs et donc après t'en as qui vont trouver euh animal qui se sert de ses ailes pour voler enfin tu vois y'en a qui vont trouver des trucs voilà voilà des exercices de ce style
161	C :	d'accord

[la vidéo s'attarde sur l'enseignant qui écrit au tableau]		
162	C :	donc là les élèves sont dans une position de de recherche c'est ça
163	Ens.	hum oui en travaillant par deux je crois
164	C :	de faire ça ça te permet ça te permet quoi - de leur faire aller chercher les phrases enfin pour distinguer ce donc euh que pensent les personnages de la réalité
165	Ens.	hum hum
166	C :	euh dans la séance de littérature
167	Ens.	en fait on avait on avait parlé dans la première séance alors on avait dit on avait fait euh je leur avais fait mettre la couverture à plat et justement les anachronismes tu vois entre le soldat de 14-18 le panneau par exemple qu'est-ce qui nous montrait qu'on était dans telle ou telle époque comment ils le savaient voilà
168	C :	donc dans la première séance
169	Ens.	donc en fait
170	C	oui
171	Ens.	voilà dans la première séance en fait on a en gros j'ai planté le décor et euh et donc là finalement je me sers de tout ce qui de tout ce que l'auteur
172	C :	écrit
173	Ens.	écrit oui dans le livre pour montrer le décalage justement entre les soldats qui arrivent de leur époque et notre époque et le fait aussi donc qu'ils vont vivre ils vont pas comprendre certaines choses mais aussi ils vont pas - ils ne vont pas comprendre que tout ce qu'ils ont fait finalement pour eux ça n'aura servi à rien
174	C :	et dans la première séance si j'ai bien compris vous avez plus regardé les illustrations puisque tu me disais les anachronismes
175	Ens.	voilà voilà oui la première là oui mais seulement la couverture pas pour l'instant pas l'intérieur après quand on a lu en lecture intégrale on les a regardées un peu plus mais au début on a vraiment regardé seulement la première et la quatrième de couverture
176	C :	pour les missions d'hypothèses c'est ça
177	Ens.	voilà
178	C :	donc y'avait feu rouge
179	Ens.	voilà feu rouge le panneau de sens interdit je pense
180	C :	et tu leur as fait euh c'était une lecture offerte ou c'était
181	Ens.	oui oui juste pour qu'ils entendent une fois ça a duré quelques minutes
182	C :	d'accord
183	Ens.	sinon c'était l'album est un peu long
184	C :	oui
185	Ens.	et puis faire le lien aussi entre le texte et le et le entre enfin l'aspect connexe c'est faire le lien entre le texte et les illustrations puisque dans le texte on nous dit pas c'que c'est en fait on nous donne que le point de vue des des soldats
186	C :	hum hum --- et là les groupes sont euh simplement par rapport aux classes ou
187	Ens.	non en fait je les place par rapport au enfin quand je fais mon placement ils changent de place à chaque période je fais déjà mon placement en fonction en fonction de comment je vais leur demander de travailler en groupe
[rire de l'enseignant]		

188	C :	d'accord
189	Ens.	c'est-à-dire je mets pas
190	C :	homogène c'est ça ou plutôt hétérogène
191	Ens.	oui hétérogène
192	C :	d'accord
193	Ens.	voilà d'ailleurs je mets pas tous les bons d'un côté euh ceux qui sont en difficulté d'un côté - j'essaie d'équilibrer
194	C :	d'accord
195	Ens.	en plus y'en a qui font XXX
196	C :	hum hum
197	Ens.	enfin y'en a qui ont des difficultés à travailler à deux - même à plusieurs
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 252]		
198	Ens.	voilà y'en a qui m'ont mis l'auto - y se posaient la question quand-même sur l'automobile l'automobile ils le disent ce que c'est donc dans le texte mais y'en a pas mal qui ont eu
199	C :	mais le mot automobile
200	Ens.	oui
201	C :	qu'est-ce qui leur a à ton avis posé problème-là
202	Ens.	je pense je pense qu'en fait eux ils s'attendaient à voir voiture et automobile ça leur ça a dû leur paraître un peu tu sais ancien ou démodé donc ils se sont dit ben tiens des automobiles à la place des voitures c'est qui savent pas c'que c'est une voiture alors qu'en fait c'est la même chose tu vois
203	C :	d'accord
[la vidéo s'arrête sur un échange entre l'enseignant et Samba qui pose des questions notamment sur les boisages et l'esgourdomètre]		
204	Ens.	qu'est-ce qui font là dans le fond
205	C :	oui je n'arrive pas à entendre
206	Ens.	oui mais bon c'est un autre pourquoi ils font ça comme ça et pas autrement parce ce que par rapport peut-être à --- ah oui il revient sur le l'esgourdomètre que ça servait à rien dans les tranchées euh ah il me dit alors pourquoi là il le met euh pourquoi là il le met contre la vitre et alors mais dans les tranchées comment comment ils s'en servaient -- je lui disais je lui disais que c'était pas obligé que ce soit collé contre quelque chose voilà
207	C :	d'accord en fait là ce que tu as mis en suspens à un moment donné
208	Ens.	oui c'est resté
209	C :	c'est resté
210	Ens.	oui ça revient toujours oui - ça revient toujours à un moment ou un autre - mais bon je la lui ai donnée en en la réponse en individuel et ça va pas
211	C :	d'accord - comme ça
212	Ens.	comme ça y'a pas d'autres questions qui arrivent derrière qui n'ont rien à voir et euh
213	C :	mais c'est vrai que là ce mot les a intrigués apparemment
214	Ens.	euh non ce qui lui ce qui ce qui l'embêtait c'est qui voyait pas à quoi ça pouvait servir dans les tranchées puisque là c'était trop petit et que ça se collait juste au mur
[rire de l'enseignant]		
215	C :	là ils sont en recherche

216	Ens.	hum
[zoom de la vidéo sur les avancées des recherches des élèves]		
217	C :	apparemment là tu leur donnes la réponse là c'est
218	Ens.	ah elle me dit est-ce que y'en a beaucoup et je pense qu'il y en a plus que ce que enfin plus qu'un ou deux
219	C :	et dans leurs recherches tu les trouves comment là les élèves y sont
220	Ens.	ah là ça c'est des bons ils cherchent hein
221	C :	hum
222	Ens.	là enfin honnêtement ils cherchent et puis ils se enfin y'a y dis- enfin y discutent enfin ils argumentent c'est pas toujours le cas hein -- en histoire-géo par exemple ils ont plutôt tendance à attendre que la réponse tombe du ciel
223	C :	oui
224	Ens.	en général enfin en général ça va mieux de faire ce genre d'activité en littérature que dans les autres dans les autres matières
225	C :	et tu tu as une hypothèse là-dessus ou pas forcément - tu penses que
226	Ens.	peut-être que ça les amuse plus la littérature que l'histoire-géo puis et en histoire-géo y savent qu'ils vont avoir la synthèse euh bon
227	C :	hum
228	Ens.	c'est vrai qu'il faudrait trouver un truc quand ils sont à quatre ou cinq parce que là soit ils s'amuse y'en a qui travaillent y'en a d'autres qui attendent
[la vidéo s'arrête sur la feuille d'un élève qui n'a complété que la partie gauche du tableau]		
229	C :	oui hum --- et là qu'est-ce que tu penses sur euh de la manière dont tu - de ce que tu vois là sur ce que j'ai filmé -- y'a une colonne remplie
230	Ens.	ah oui il attendait il doit - il attend la réponse peut-être
231	C :	hum hum - là on entend c'est une antenne
232	Ens.	hum hum oui c'est un moment où ils se demandaient où ils -- sur parabole et sur antenne parce que pour eux enfin une antenne ils enfin je ne sais pas s'ils ont tous plus ou moins l'habitude des paraboles je sais pas si y'en a encore qui ont encore des antennes en râteau à part sur les toits mais est-ce qui font euh
233	C :	attention
234	Ens.	attention voilà mais j'pense pas qu'il y ait les antennes qu'ont mettait sur les télé euh râteau
235	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 299]		
236	Ens.	là j'ai repris ce qu'il a dit
237	C :	oui là tu reprends
238	Ens.	oui je reprends ce qu'il a dit oui
239	C :	en le reformulant
240	Ens.	ils se - non lui c'était bien ce qu'il a dit euh oui entre maison et immeuble
241	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 308]		
242	C :	ils ont plus tendance à arriver à trouver des
243	Ens.	les défi- oui les définitions les descriptions finalement que les - que l'objet bon là encore sur la télécommande ça a été -- sur l'illustration euh ils ont eu plus de mal avec la lueur de la télévision la boîte d'où sortaient d'où jaillissaient des éclairs

244	C :	hum hum
245	Ens.	ils ont eu plus de mal avec ce qui était abstrait finalement
246	C :	d'accord - donc là
247	Ens.	là dans les définitions enfin c'est valable pour fourche-râteau ça renvoie à chaque fois à d'autres objets alors que la leur euh
248	C :	d'accord
249	Ens.	voilà c'est
250	C :	par rapport aux illustrations
251	Ens.	ben pour la grenade on la on la voit dans les illustrations
252	C :	on la voit
253	Ens.	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 314]		
254	Ens.	il a fallu que je note les pages à chaque fois pour que les autres puissent aller se repérer
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 321]		
255	Ens.	alors là y'avait une difficulté parce qu'il y avait plusieurs euh descriptions qui correspondaient en fait au même objet - donc là je fais un lien avec l'histoire
256	C :	c'est pour ça que tu reviens dessus
257	Ens.	oui parce qu'on la ré- on la fait dans les progrès techniques
258	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 328]		
259	C :	y'a aussi
260	Ens.	caisse sombre je l'avais déjà noté on l'avait déjà noté
261	C :	caisse sombre ah d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 332]		
262	Ens.	alors là je crois que je leur ai dit une bêtise je crois que je leur - je sais pas pourquoi je leur ai dit j'y ai pensé après je crois que je leur ai dit après c'est une lampe - une lampe -- en fait non c'est la télévision je sais pas pourquoi je suis partie sur une lampe - faudra que je corrige la prochaine fois
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 351]		
263	Ens.	c'est par là que je leur ai dit que c'était une lampe
264	C	oui parce que je suis allée un peu
265	Ens.	voilà
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 355]		
266	Ens.	ah c'est peut-être là
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 357]		
267	Ens.	c'est peut-être là
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 359]		
268	C :	là quand tu dis qu'est-ce quand tu dis quand ils regardent par la fenêtre du coup
269	Ens.	ben là là ce - parce que par rapport à étrange leur ils avaient du mal à le euh je pense à le rapprocher d'un objet en particulier c'était abstrait pour eux donc en fait je les ai renvoyés aux illustrations
270	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 371]		
271	Ens.	c'est bizarre il me semble qu'à un moment j'ai dit que quelque chose était une lampe ou alors non je l'ai pas dit peut-être

272	C :	il me semble que oui on l'a déjà passé
273	Ens.	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 383]		
274	C :	en fait il y a XXX
275	Ens.	d'accord
276	C :	comme la caméra est - donc ça c'était le 45 et donc après -- ah voilà ça prend la suite
[la vidéo reprend jusqu'au tour de parole 392]		
277	C :	donc là est-ce que tu te souviens de ce qu'ils te posent comme question par rapport
278	Ens.	et bien
[hésitation de l'enseignant la vidéo se brouille]		
279	C :	oui ça ne fonctionne pas
280	Ens.	c'est moi qui leur demandais ce que ça représentait les températures mais je ne me rappelle plus ce qu'ils ont répondu par contre
281	C :	il me semble que alors je ne sais plus comment il s'appelle
282	Ens.	Samba
283	C :	oui il comprenait pas en fait les 23 euh il n'avait pas compris l'histoire des températures
284	Ens.	oui oui
285	C :	c'est vrai que ce n'est pas évident
286	Ens.	oui et le nombre oui et le nombre de morts oui
[fin de la vidéo de la séance de littérature]		

ANNEXE 20: autoconf.C2

Entretien en autoconfrontation à propos de *Zappe la guerre* (enseignant C) :

[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 20]		
1	C :	donc là dans cette euh - est-ce que tu peux commenter ce que tu fais dans cette première partie
2	Ens.	euh je voulais je voulais qu'ils parlent du titre sans euh sans avoir la couverture pour pas que pour pas qu'il y ait une influence et donc ben voilà pour faire parler sur les deux mots de zappe et de guerre pour commencer à essayer d'anticiper pour qu'ils essayent de commencer à rentrer dans l'histoire en essayant d'imaginer ce qu'il peut y avoir dedans je voulais également ben c'est ce que je leur dis là essayer d'opposer les deux termes de zappe qui était pour moi un terme un peu plus moderne
3	C :	hum
4	Ens.	et la guerre qui euh n'a pas de date
5	C :	hum d'accord donc c'est pour ça que tu leur demandes euh pour eux en fait si c'est un terme moderne ou si c'est un terme ancien
6	Ens.	oui
7	C :	c'est ce que tu viens de faire là - d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 33]		
8	C :	là ta question qu'est-ce que - comment tu la formules est-ce que tu as quelque chose dans la tête lorsque tu as - lorsque tu formules cette question-là par rapport à - ouais par rapport tu leur montres la couverture donc euh
9	Ens.	ben la couverture c'était juste pour faire le lien avec l'illustration
10	C :	hum hum
11	Ens.	je voulais voir ce qui allait sortir de l'illustration - justement euh je crois que ça arrive après lorsqu'ils me parlent de zombie ou je ne sais pas quoi alors pour faire le lien aussi avec l'histoire de derrière donc la couverture c'était ça et puis la couverture justement comme on en a parlé déjà en histoire de la première guerre mondiale je voulais voir s'ils arrivaient à faire le lien avec la tenue du soldat et puis c'est qui savaient - donc c'est pour ça que je leur demande comment est vêtu le soldat si c'est un soldat de n'importe quelle époque et le but c'est ça
12	C :	d'accord
13	Ens.	donc savoir est-ce qu'ils le situent dans une époque par rapport à sa tenue
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 43]		
14	C :	quand tu leur demandes si y a d'autres indices tu t'attends à ce que euh ils fassent référence à
15	Ens.	à l'image
16	C :	à l'image
17	Ens.	ou à la date y a un endroit où y a écrit 1914/1918 sur la couverture il me semble
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 52]		
18	C :	quand tu poses cette question tu as quelque chose dans la tête à ce moment-là
19	Ens.	de les faire parler du vocabulaire qu'ils connaissent et puis généralement ils sont tout contents de dire le vocabulaire qu'ils connaissent donc ça mettra un

		peu en confiance sur la suite
20	C :	d'accord
21	Ens.	comme on en a parlé en histoire y a pas très longtemps
22	C :	et là donc y a le le mot molletière qui arrive dans l'instant
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 64]		
23	C :	alors là tu passes - hein
24	Ens.	je pensais que tu allais couper
[rires du chercheur]		
25	C :	donc là tu euh tu poses la question sur l'attitude donc qu'est-ce que tu as dans la tête où veux-tu les amener euh
26	Ens.	ben je veux ramener à ce que je disais tout à l'heure sur l'illustration c'est-à-dire que l'attitude du soldat elle n'est pas neutre c'est pas un soldat qui part à la guerre c'est pas un soldat euh - son attitude je veux qu'ils essaient d'imaginer pourquoi il a une attitude comme ça quoi pour qu'après ce soit un peu plus facile à rentrer dans l'histoire vu ce qui va être vu après comme image - euh voilà c'est juste pour essayer qu'ils arrivent à ce qu'ils disent après d'ailleurs sur euh je ne sais pas ils parlent de morts-vivants de zombies tout ça - donc c'est pas une attitude facile
27	C :	hum d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 70]		
28	C :	et quand tu dis pourquoi pas - euh quand tu réponds à tes élèves pourquoi pas ça veut dire euh quelque chose en particulier ou euh
29	Ens.	ben pourquoi pas c'est j'accepte ton explication après on va voir dans le livre si on pourra la maintenir ou si elle se vérifiera ou pas enfin bon mais pour pas dire ben non ça c'est pas au top
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 80]		
30	C :	donc là dans ta réflexion c'est qu'il a - il a l'air d'avoir beaucoup plus mal que ça c'est pour les amener à quelque chose en particulier ou euh simplement une réponse par rapport à l'élève
31	Ens.	alors c'est juste une réponse par rapport à l'élève comme on voit que sur la couverture il a une grosse non c'est l'élève qui dit il a un trou
32	C :	oui
33	Ens.	voilà donc mal à la tête oui bon c'est juste
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 95]		
34	C :	euh donc là tu euh
35	Ens.	le but en fait je pense c'est surtout d'ouvrir le maximum de pistes possibles voilà ils essaient de celui qui a dit c'est un somnambule, c'est un zombie, c'est un soldat il est mort il est pas mort - d'accepter le maximum pour essayer de voir si on dit de suite on va dans le livre bon ben après le monument aux morts par exemple ça viendra peut-être plus difficilement alors que là ça va venir plus vite
36	C :	d'accord
37	Ens.	donc là un maximum de X
38	C :	ok
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 106]		
39	C :	là l'image tu la donnes dans l'ordre du livre tu fais euh ou tu fais un montage particulier tu prends

40	Ens.	non c'est la première - c'est la première image mais je pense que s'il y avait d'abord eu le texte j'aurais d'abord mis l'image parce que souvent c'est côte à côte mais euh je voulais d'abord les faire parler sur l'image pour justement qu'ils interprètent les soldats qui sortent du monuments aux morts qui lancent un peu l'histoire un peu le côté fantastique de l'histoire
41	C :	d'accord
42	Ens.	donc euh et puis comme c'était l'un des éléments dont on avait parlé lors de l'étude de la guerre
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 117]		
43	C :	là tu attends le mot euh tu as une raison particulière de l'attendre ou tu - c'est parce que c'est
44	Ens.	non je pense qu'on en a parlé c'est pour savoir ce qui était resté mais c'est juste en lien avec la leçon d'histoire après s'il n'était pas sorti ben je ne sais même plus s'il sort - s'il n'était pas sorti ce n'est pas grave XXX quoi
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 131]		
45	C :	là tu reformules ses propos euh y a y a une raison particulière ou c'est juste pour euh
46	Ens.	euh là je ne m'en souviens plus mais je pense enfin vu comment ça s'est passé je vois plus comme euh comme elle a été un peu longue dans son explication et et que je sais pas si ça a été clair pour tout le monde plutôt que de lui demander de reformuler ben ce qu'elle a dit si ça pouvait être utile ça on verra bien c'est pour ça que je le reformule pour que tout le monde l'ait entendu puis euh
47	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 142]		
48	C :	là je vois que tu acquiesces à la fois euh en classe là tu acquiesces à côté de moi à la caméra donc c'est apparemment ce que tu attendais
49	Ens.	oui je voulais qu'ils en arrivent à un truc comme ça quoi le monument aux morts puis le côté des soldats qui sortent du monument aux morts puisque ça va être important pour le - quand on aura le texte après quoi ça veut dire que quand le texte va arriver même s'il y a des passages du texte qu'ils ne vont pas comprendre parce que la phrase est trop compliquée parce que le vocabulaire ils ont tellement déjà bien compris le dessin l'illustration que le texte va être compris plus facilement donc je pense qu'intérieurement je suis content que ça sorte d'autant plus que j'ai vu que juste avant j'avais passé un scan retour pour situer dans le contexte moderne exetera avec des voitures et comme il y en a qui reviennent en fantômes je zappe mon côté voitures et j'ai dû y revenir après je crois
50	C :	oui
51	Ens.	mais euh et je hop et je reviens sur les fantômes
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 146]		
52	C :	quand tu leur dis y a pas quelque chose d'un petit peu choquant donc euh c'est c'est une formulation qui est pour toi enfin tu tu formules cette phrase d'une manière à attendre quoi de leur part
53	Ens.	choquant - parce que bon je ne sais pas c'est le mot qui m'est venu peut-être que je n'aurais pas utilisé choquant mais je voulais leur faire qu'est-ce que je voulais leur faire je voulais leur montrer je voulais qu'ils arrivent à voir qu'il y avait une confrontation de deux époques différentes et euh donc j'ai utilisé le mot choquant parce que ça va pas ensemble quoi donc ça aurait pu les

		choquer le fait est que bon ça les choque pas mais pour bien montrer que les soldats ne sont pas de cette époque-là et pour confirmer l'hypothèse des fantômes
54	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 150]		
55	C :	donc là du coup tu euh
56	Ens.	je me suis dit elle va couper là
57	C :	j'attendais je suis assez polie je te laisse finir
[rires]		
58	Ens.	par exemple après au bout d'un moment je pense que c'est bien d'avoir ouvert pas mal d'hypothèses mais faut au bout d'un moment aussi euh recentrer un peu sur quelle hypothèse on part - parce que sinon des fois on se retrouve dans des débats qui n'en finissent plus sur tout est possible d'interpréter tout ça et si oui peut-être voilà - donc finalement en en disant ce que je dis ben je pense que du coup on va bien garder cette hypothèse-là -- on a eu la confirmation avec tout ça et on continue là-dessus quoi
59	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 150]		
60	C :	ah oui là il y a des réactions d'élèves - euh qui sont dues euh enfin tu as une idée de cette de euh de la teneur de leurs réactions ou pas
61	Ens.	euh est-ce que je euh à ce moment-là est-ce que je sais pourquoi ils réagissent comme ça
62	C :	oui
63	Ens.	euh oh je pense que c'est le vocabulaire le rouge sang tous ces trucs-là bon je me dis ben que je vais revenir de toute façon sur le vocabulaire donc - ou je vais sûrement leur demander je ne sais plus
64	C :	oui - après on va voir et euh tu choisis la lecture offerte tu fais ça euh
65	Ens.	systématiquement non
66	C :	d'accord
67	Ens.	euh ça dépend du livre euh en fait si je veux vraiment préciser sur le vocabulaire je veux qu'on ait tous lu la même chose donc forcément ben le fait que je lise ils suivent en même temps que moi alors que si ça va être interrogé plutôt sur l'ensemble de l'œuvre de l'histoire c'est pas la - c'est pas grave s'il y a des passages qu'ils n'ont pas lu en même temps que moi
68	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 155]		
69	C :	donc là tu recentres tu reviens sur la tenue
70	Ens.	oui mais pour revenir sur le vocabulaire qui est utilisé là je ne sais pas qu'ils vont y revenir en tout cas mais le but c'est de revenir de revenir sur le pantalon rouge sang euh après je ne sais plus ce qu'ils disent sur la tenue mais de revenir là-dessus quoi
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 164]		
71	C :	donc là rouge sang tu le tu le ramènes à -- dans ce que tu dis là tu ramènes rouge sang
72	Ens.	qui moi
73	C :	oui toi tu ramènes rouge sang à quel
74	Ens.	je pense que c'est la petite qui m'a dit euh rouge du sang parce qu'ils sont

		blessés exetera - et donc bon oui pourquoi pas puisque ce sont des soldats on voit qu'ils sont blessés de tous les côtés et je le ramène aussi à la tenue du soldat qui part à la guerre en 14 et qui a une tenue qui n'est pas très adaptée à aller faire la guerre au départ peut-être
75	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 175]		
76	C :	donc là qu'est-ce que tu
77	Ens.	pour les missiles - bon d'accord
78	C :	donc là tu reformules ce qu'elle vient de dire
79	Ens.	ben disons qu'elle a remarqué qu'il y avait une page en bas une illustration en bas différente du reste donc ben on confirme - puis comme c'était difficile à lire je leur ai lu ce qu'il y avait écrit et qu'on essaie de voir un peu mais je crois qu'on le fait après la différence entre les deux parties de la page où y a le document historique et puis le document romancé là
80	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 179]		
81	C :	donc là sa première remarque tu la mets de côté tu as - tu reviens sur précisément sur quoi alors là
82	Ens.	oui en fait j'ai peur qu'on s'embarque dans beaucoup de choses sur la première page puis je me souviens qu'à ce moment là il fallait quand-même que ça rentre dans une heure donc euh euh - et donc du coup je reviens a comme après ça va revenir tout le long de l'histoire qu'on ait éclairci cette histoire là entre la page avec le côté plutôt document ancien historique et puis l'autre côté un peu romancé quoi
83	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 183]		
84	C :	donc euh quand tu leur poses cette question qu'est-ce que
85	Ens.	le but c'est qu'on fasse une fois pour toutes le lien entre le document plutôt historique parce qu'après je sais que je vais plutôt rester sur la partie romancée donc euh qu'on fasse bien le lien entre le document qui est en bas le document qui est au-dessus à quoi il sert pourquoi l'auteur a voulu le faire et puis euh s'ils y viennent ils y viennent et puis qu'ils y viennent pas je me dis dans quelques pages on y reviendra éventuellement
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 189]		
86	C :	qu'est-ce qui te fait rire là
87	Ens.	je me souviens de l'histoire de l'orphelin
88	C :	d'accord
89	Ens.	puis je me suis dit je ne vais pas m'embêter avec XX de l'orphelin
90	C :	alors on va la voir
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 191]		
91	C :	alors là comment ça se fait que tu reviens sur la tu reviens sur la tenue donc tu as - tu veux recentrer
92	Ens.	en fait je veux revenir aux godillots
93	C :	d'accord
94	Ens.	c'est pour ça que je parle de la tenue parce que je me dis si déjà y en a un qui a une idée de ce que c'est qu'un godillot peut-être qu'en parlant de la tenue il va parler des godillots donc euh le but de parler de la tenue c'est juste de ben

		j'ai souligné molletières qui doit pas être très loin de godillots non plus
95	C :	hum
96	Ens.	et donc je me dis peut-être qu'il y en a un qui va m'expliquer le godillot
97	C :	d'accord
98	Ens.	mais ça vient pas de suite
99	C :	d'accord et euh et tu veux que ce ce mot soit expliqué euh dans quel enfin tu as un but dans la tête tu as quelque chose dans la tête pour que ce mot là en particulier par rapport à l'album soit expliqué
100	Ens.	d'abord je pense que c'est un mot qu'ils ne connaissent pas et par contre je voudrais qu'ils arrivent à le comprendre vu le contexte de l'histoire donc euh à travailler là-dessus quoi - j'ai pas compris je n'ai pas compris un mot mais dans le contexte de l'histoire j'arrive à comprendre quand même de quoi il s'agit et puis il y a l'expression orphelin dont je vais avoir du mal à me dépêtrer mais euh le but c'est qu'ils arrivent à m'expliquer cette histoire d'orphelin de godillots là
101	C :	d'accord
102	Ens.	voilà
103	C :	ok
104	Ens.	heureusement qu'il y a les pieds qui m'aident après
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 203 et rires du C :]		
105	C :	oui donc là tu les ramènes à
106	Ens.	là je rame
[rires]		
107	Ens.	parce qu'ils sont bloqués sur orphelin donc orphelin le sens orphelin et du coup ils oublient les godillots quoi et du coup à ce moment là je me dis euh bon est-ce que je passe à autre chose et puis orphelins de godillots peut-être qu'on y reviendra ça reviendra un moment je ne sais pas ou est-ce que j'insiste pour euh - je crois que je fais un truc de grammaire oui je sais plus ce que je fais pour que
108	C :	oui
109	Ens.	pour qu'on trouve le mot
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 211]		
110	C :	donc là pour expliquer un pour tenter d'expliquer un mot de vocabulaire ou une expression tu fais appel à
111	Ens.	à de la grammaire
112	C :	à la grammaire
113	Ens.	oui
114	C :	d'accord
115	Ens.	je fais appel à la grammaire et en plus je m'aperçois là que j'ai interrogé deux trois élèves qui sont plutôt des bons élèves donc je devais me dire en interrogeant des bons ils vont me trouver le truc quoi mais non même pas quoi - même là j'avais X
[rires puis la vidéo défile jusqu'au tour de parole 230]		
116	C :	donc là elle revient sur euh tu as entendu ce qu'elle a dit ou pas
117	Ens.	mais non mais non elle n'a pas du tout compris mon histoire ah elle revient sur les deux

118	C :	oui
119	Ens.	d'accord
120	C :	elle revient sur les deux les deux traitements de l'album et l'histoire et euh du coup elle dit qu'il a voulu que l'auteur a voulu expliquer l'histoire aux enfants comme ça et donc euh je ne sais pas ce que tu réponds mais
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 231]		
121	C :	là du coup qu'est-ce que qu'est-ce que tu fais à ce moment-là
122	Ens.	euh je pense que enfin j'ai pas bien compris ce qu'elle a dit mais je suis en train il me semble de résumer ou de faire un petit exposé de ce qui a été dit ou de ce qu'elle a pu dire
123	C :	oui
124	Ens.	j'essaie de trouver une explication en même temps bon ça rejoint un peu ce qu'on disait sur la page précédente et comme je vais essayer de m'étaler pas non plus trop longtemps là-dessus parce que j'ai peur d'être un peu juste
125	C :	hum hum
126	Ens.	donc voilà donner une explication qui n'est peut-être pas la meilleure solution mais en tout cas qui convient donc euh
127	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 241]		
128	C :	donc là qu'est-ce que - à ce moment là face à la réaction des élèves tu as le
129	Ens.	je laisse
130	C :	tu laisses euh
131	Ens.	je laisse réagir de toute façon euh bon là il y a une image je sais que je ne vais pas m'y arrêter trop longtemps dessus donc voilà ils ont des réactions euh
132	C :	d'accord
133	Ens.	les soldats y a rien de euh
134	C :	et là le rapport du texte à l'image puisque tu dis euh le l'image illustre ce qu'on a vu auparavant donc est-ce que tu
135	Ens.	ah auparavant ah je croyais
136	C :	oui tu dis ce qu'on a vu ce qu'on a vu auparavant
137	Ens.	je croyais que c'est ce qu'on allait voir après
138	C :	d'accord
139	Ens.	parce que c'est par là qu'il y a l'histoire du cortège
140	C :	oui
141	Ens.	c'est ma deuxième rame que j'ai
[rires du chercheur]		
142	C :	c'est le le cortège brinquebalant mais euh donc quand tu dis illustre tu utilises - tu as prévu à un moment donné d'utiliser euh ce mot-là ou c'est juste pour faire la la transition
143	Ens.	en fait non c'est un mot qu'on utilise régulièrement même eux l'utilisent donc j'ai pas prévu d'utiliser j'utilise parce que pour moi illustre voilà quoi
144	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 242]		
145	C :	donc là euh cette question tu la poses tu l'avais prévue tu la ou euh
146	Ens.	de garde-à-vous - non

147	C :	oui
148	Ens.	je pensais m'arrêter là-dessus sur le cortège à cet endroit-là je pensais m'arrêter au cortège brinquebalant et puis quand je l'ai vu je me suis dit tiens le garde-à-vous en fait je suis parti du principe qu'ils savaient ce que c'était mais est-ce qu'ils savent vraiment ce que c'est et je me suis dit à ce moment-là aussi qu'ils savent ce que c'est que le brinquebalant le garde-à-vous et qu'on me dit qu'ils ne savent pas le tenir ben ils vont pouvoir m'expliquer pourquoi à cause de la jambe etc - donc je n'avais pas prévu de m'arrêter sur garde-à-vous mais en le lisant je me suis dit tiens on va quand même vérifier s'ils connaissent le mot
149	C :	d'accord c'est donc dans la situation même que tu as eu cette euh
150	Ens.	là sur ce coup là oui je suis d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 254]		
151	C :	donc première hypothèse euh et là tu réponds pourquoi il fait beaucoup de bruit donc euh tu - ta façon de répondre elle te permet quoi enfin
152	Ens.	le but c'est de me dire est-ce qu'il a proposé ça parce que je sais pas parce que enfin le mot dans ma tête je pense qu'il m'a proposé brinquebalant parce que le mot lui a fait penser à bing bang bang tu vois euh un truc sonore quoi
153	C :	d'accord
154	Ens.	et donc je veux savoir juste pourquoi il m'a demandé pourquoi il m'a proposé le bruit quoi
155	C :	d'accord
156	Ens.	euh voilà j'attendais de voir pourquoi il avait pensé à ce mot-là - mais ni je confirme ni j'infirmes ni euh voilà
157	C :	et tu ne confirmes pas tu n'infirmes pas pour euh enfin
158	Ens.	parce que j'ai l'impression que souvent euh enfin si j'infirmes ou si chaque fois je confirme ou pas euh on attend enfin après je me retrouve face à des classes où on va me dire quelque chose et je valide ou je valide pas alors qu'ils sont tout à fait capables la plupart du temps eux de valider entre eux ce qu'ils ont dit parce que ils arrivent à expliquer pourquoi et l'autre l'autre qui n'avait pas pensé à sonore va écouter l'explication de pourquoi il va pouvoir dire ben non parce que moi hein hein et finalement ils arrivent souvent à se dépêtrer leur histoire sans que moi je confirme sauf si je vois que vraiment on part dans des pistes un peu fantaisistes
159	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 256]		
160	Ens.	ça ne me gêne pas non plus qu'il associe le brinquebalant à un truc sonore quoi ça ne me gêne pas parce que dans l'idée de brinquebalant je ne n'aurais pas été capable peut-être de donner une définition précise mais euh je l'associerais à un truc comme ça quoi qui est un peu euh il peut ça peut être comment dire être associé à un peu de chaînes aussi le brinquebalant pourquoi pas enfin ça ne me gênait pas à l'idée de l'associer avec du côté sonore quoi voilà
161	C :	hum
162	Ens.	mais je crois qu'à un moment ils parlent de X
163	C :	oui
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 258]		
164	C :	ah alors là qu'est-ce que tu euh qu'est-ce que tu fais

165	Ens.	j'essaie de voir s'ils ont une représentation imagée en fait de ce que ça peut être un cortège brinquebalant - est-ce que déjà ils savent ce qu'est un cortège je ne suis pas sûr mais bon a priori oui mais euh je pense que je joue sur la sonorité du brinquebalant justement pour voir à quelle image ils vont l'associer c'est pour cela je trouve je le répète beaucoup le brinquebalant je pense qu'en le répétant j'ai l'impression que je sais pas qu'ils vont réussir à l'associer à une image ou à je ne sais pas et donc euh
166	C :	et donc tu reviens euh sur eux à chaque fois
167	Ens.	oui là je me demande oui comment après ils vont arriver un moment je ne sais plus si c'est moi qui tranche ou pas mais
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 260]		
168	C :	alors là tu dis ouais et euh
169	Ens.	parce qu'en fait euh un cortège qui n'écoute rien je ne sais pas s'il sait ce que c'est qu'un cortège en fait alors c'est pour ça je lui dis j'aurais pu voir quoi - je m'attends à ce qu'il me dise je sais pas un groupe d'élèves qu'il me dise un groupe de euh voilà je ne sais pas
170	C :	d'accord d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 268]		
171	C :	donc là tu leur dis
172	Ens.	je leur dis que c'est pas tout à fait ça mais comme il me semble qu'il y a une image où euh on le voit ce cortège brinquebalant donc je me dis ben quand on va y revenir peut-être qu'il y en a un qui va faire tilt peut-être que c'est moi qui leur repose une question je ne sais plus mais euh je me dis ils ont une image qu'est pas tout à fait fausse euh c'est pas la peine d'en donner une définition ça sert à rien non plus à la compréhension précise du texte - c'est pas venu euh je pense pas je sais que j'y reviendrai sur une une des illustrations du texte
173	C :	d'accord donc ça peut venir effectivement après
174	Ens.	oui
175	C :	tu n'es pas
176	Ens.	oui parce que je sais qu'il y a une illustration qui correspond ça va venir ou c'est moi qui vais la chercher je sais plus
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 274]		
177	C :	ah donc là
178	Ens.	ouais ben en fait je pose quand-même la question parce que quand j'ai posé la question au tout début est-ce qu'il y en a qui pensent que hein hein - beaucoup enfin il m'a semblé qu'au départ beaucoup disaient non donc je suppose il y en a sûrement certains qui ne vont pas être d'accord avec elle et si je le relie après au - à la notion de bruit de cortège tout cassé exetera ça va pas aller quoi mais je sais plus comment je m'en sors
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 274]		
179	Ens.	quoi c'est moi qui dis est-ce qu'il y en a qui pensent que ce cortège là - alors ils disent s'il nous parle de ça c'est que c'est ça quoi alors du coup même ceux qui ont dit cassé du bruit ils n'osent plus rien dire
[rires puis la vidéo défile jusqu'au tour de parole 289]		
180	C :	donc là tu euh tu dis y a une une petite astuce de l'auteur donc tu leur dis que
181	Ens.	oui

[intervention d'une enseignante de l'école au sujet d'un élève blessé/la vidéo est interrompue et reprend au tour de parole 298]		
182	C :	donc là tu euh
183	Ens.	oui disons que je saute sur l'occasion parce que j'ai vu qu'il y en avait un qui souriait qui avait compris de suite l'astuce donc pour le faire dire sens propre sens figuré ça fait partie des choses aussi qu'on travaille dans l'année donc tiens c'est l'occasion d'en parler
184	C :	d'accord
185	Ens.	et puis voilà j'aime bien quand ils découvrent les petites astuces qu'il y a dans le livre
186	C :	hum
187	Ens.	que l'auteur a glissé exprès quoi puis celle-là est assez explicite et tout donc euh
188	C :	d'accord
189	Ens.	j'ai trouvé ça bien
190	C :	et le fait que tu dises sens propre sens figuré euh toi-même c'est parce que tu tu penses comme tu viens de me dire qu'ils savent ce que c'est
191	Ens.	parce que je pense que la plupart ont compris quoi oui voilà - y en a un à un moment qui dit l'inverse il me semble je ne sais plus exactement mais qui mélange les deux quoi mais il sait qu'il y a un sens propre et un sens figuré mais qui dit l'inverse
192	C :	d'accord
193	Ens.	je ne sais plus
194	C :	donc l'important pour toi c'est qu'ils aient noté euh justement
195	Ens.	donc c'est un moyen pour revenir sur un sur une notion de vocabulaire dont on a parlé et puis voilà quoi voilà ils ont relevé la plupart l'astuce et puis ceux qui ne l'ont pas relevée ben ils rentrent là-dedans c'est - et puis ça les exerce aussi à essayer de les relever quand il y en a
196	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 310]		
197	C :	alors là tu euh tu montres donc euh un personnage une image dans ta tête c'est pour euh
198	Ens.	je sais plus qui je montre
199	C :	alors on va continuer peut-être euh les images
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 316]		
200	Ens.	ah oui
201	C :	il a le masque
202	Ens.	hum d'accord
203	C :	donc l'élève te dit quelque chose et toi tu euh tu fais quoi à ce moment-là
204	Ens.	là je fais encore comme on a déjà fait deux trois fois un lien avec euh la séance d'histoire qui est pas très enfin qu'est pas nouvelle non plus mais
205	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 331]		
206	C :	donc là tu poses la question pour euh
207	Ens.	pour cul-de-jatte
208	C :	pour cul-de-jatte et euh et quand elle te dit à à son avis tu la

209	Ens.	ça ne va pas
210	C :	donc tu
211	Ens.	ça ne suffit pas l'avis je veux qu'elle associe à cul-de-jatte puisque le but c'est de découvrir ce mot cul-de-jatte qu'ils ne connaissent pas
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 342]		
212	C :	donc là tu dis euh - trépassé c'est là qu'il meurt donc euh
213	Ens.	disons celui-là c'est moi qui l'explique j'aurais pu travailler comme là j'ai entendu par exemple le ban euh fermer le ban j'en ai pas parlé non plus on aurait pu s'arrêter sur celui-là je me suis arrêté sur cul-de-jatte - non plus je ne peux pas non plus faire tous les mots du vocabulaire qu'il y a dans le texte parce que c'est un texte qui en a beaucoup
214	C :	et du coup
215	Ens.	et du coup euh
216	C :	tu t'es arrêté sur cul-de-jatte dans ton choix quand tu as choisi tu t'es arrêté sur cul-de-jatte euh
217	Ens.	oui j'aurais pu m'arrêter sur trépassé - ban je sais pas je me suis dit qu'ils le rencontreraient peut-être moins souvent euh je sais pas pourquoi j'ai choisi cul-de-jatte parce que c'est une expression qui je sais pas
218	C :	d'accord
219	Ens.	j'ai fait le choix
220	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 347]		
221	C :	là c'est un non catégorique
[rires - la vidéo défile jusqu'au tour de parole 365]		
222	C :	donc là
[rires du C :]		
223	Ens.	pour le caché
224	C :	oui pour le caché
225	Ens.	oui donc je me suis lancé encore dans une piste qui va enfin dans le cheminement que j'ai prévu dans les endroits où j'ai prévu de m'arrêter euh je veux faire des fois dire hop je pars à côté parce que pourquoi pas - là je voyais pas trop l'intérêt donc du coup ben j'ai répondu et j'ai coupé
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 367]		
226	C :	donc euh là tu euh
227	Ens.	compréhension juste du passage qu'on vient de lire puisque ça amorce ce qui va se passer derrière donc euh je veux bien qu'ils aient compris le passage qu'on vient de lire donc euh c'est juste vérification de la compréhension
228	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 372]		
229	C	oui donc là tu euh
230	Ens.	oui donc là je reste pas longtemps sur l'image parce que
231	C :	hum hum
232	Ens.	je sais que derrière je vais m'arrêter sur la télé je vais m'arrêter sur différentes choses
233	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au n° 378]		

234	C :	donc euh là tu dis c'est une histoire euh y sont zombies tu euh tu fais quoi à ce moment-là
235	E :	euh alors en fait deux choses à la fois je reprends ce qui a été dit par euh Chahinez au début et à la fois je me dis que quand on va en parler dans le cahier de littérature et qu'on va demander de quel type d'album il s'agit je commence à préparer l'histoire que c'est aussi un album un peu fantastique avec euh cette histoire de morts qui reviennent dans l'histoire exetera
236	C :	d'accord parce que dans l'album dans le cahier de littérature à à chaque fois tu spécifies ce que tu vas leur lire
237	Ens.	on essaie voilà on essaie de spécifier de quel type d'album il s'agit si on peut le le dire quoi - là voilà plutôt fantastique du fait de ça - mais on le fait pas non plus chaque fois quoi
238	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 380]		
239	C :	donc là tu poses la question pour euh
240	Ens.	pour faire euh réagir aussi ceux qui parlent pas beaucoup parce que ça me semble tellement facile la la réponse ben du coup ils participent et généralement quand ils ont participé une fois et qu'ils ont dit quelque chose d'intéressant euh ils participent plus facilement après quoi - donc voilà ça me semble évident qu'ils vont facilement répondre et j'interroge quelqu'un qui a peut-être pas dit toujours des trucs euh qui s'est peut-être un eu mis à côté de temps en temps
241	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 394]		
242	C :	donc c'est une illustration sur quoi
243	Ens.	sur les femmes pendant la guerre
244	C :	d'accord
245	Ens.	donc c'est pour ça que je suis - bon au départ je n'avais pas prévu de m'y arrêter parce que je voilà
246	C :	oui
247	Ens.	mais comme il parle je sais qu'il y a une illustration un peu plus tard qui arrive
248	C :	d'accord
249	Ens.	dans la vignette donc
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 406]		
250	C :	donc là tu euh tu poses une question euh dans - pour orienter en particulier pour faire
251	Ens.	pour faire travailler euh voilà une espèce de de je sais pas si on peut dire ça de métaphore peut-être un peu quoi qui est utilisée chaque fois quoi sur euh les boîtes sur euh donc pour parler des immeubles comme ça me semble assez euh c'est de l'implicite mais en étant explicite quand-même c'est explicite mais avec euh - donc voilà je me dis tiens je vais leur faire dire ça quoi je vais leur faire euh
252	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 426]		
253	C :	là tu re - une fois qu'il y a un consensus sur ce que c'était
254	Ens.	hum

255	C :	tu poses une - cette question tu la poses dans euh quel euh
256	Ens.	pour refaire un peu ce qu'on disait au début sur euh quand on a comparé l'époque des soldats et les voitures quoi pour remettre le le les soldats dans le contexte euh euh anachronique euh ce qu'ils sont et où ils se trouvent quoi ils sont pas dans leur époque donc de faire relever tous les petits indices qui montrent que les soldats sont pas dans leur époque chose qu'on aurait pu faire dans un atelier à côté bien sûr d'écriture
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 428]		
257	C :	donc là tu reviens sur euh
258	Ens.	sur la description
259	C :	sur le texte pour euh
260	Ens.	au départ je me suis un peu demandé si je leur demandais sans montrer l'image du tout et puis euh et puis je me suis dit que je risquais de ramer encore un peu donc euh on a fait un petit saut sur l'image et puis après j'associe avec ben toujours pareil le vocabulaire euh en fait j'aurais aimé mais je crois que on s'y arrête pas assez longtemps mais qu'ils disent que c'était à ce moment-là le texte il est raconté par la vision des soldats de 1914 quoi
261	C :	hum hum
262	Ens.	donc la description est faite non pas par euh l'auteur mais par les les par les soldats l'histoire de la fourche-râteau et tout ça
263	C :	oui y a un changement de de X
264	Ens.	c'est plus la même personne qui raconte et puis je crois qu'on y va pas
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 430]		
265	C :	et je rebondis sur ce que tu dis si tu le fais pas ça te poses problème euh
266	Ens.	là
267	C :	oui
268	Ens.	non non ça ne pose pas problème au départ si j'avais voulu le faire c'est que j'aurais trouvé ça - ce passage intéressant
269	C :	hum hum
270	Ens.	il faut dire que il arrive un moment où on peut pas non plus trop rester longtemps sur le même truc parce que sinon euh enfin le livre on peut le faire durer ben des heures quoi
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 445]		
271	C :	tu poses la question euh du pourquoi est-ce que avant il n'y avait pas euh d'antennes
272	Ens.	pourquoi relever un nouveau détail anachronique enfin - ah oui oui parce que c'est toujours pareil c'est la vision des soldats euh pourquoi - renforcer ce qu'on a vu
273	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 458]		
274	C :	donc là tu fais - qu'est-ce que tu fais à ce moment-là là
275	Ens.	euh je fais euh comment on appelle le mot générique je le fais rapprocher à une famille de mots euh non pas à une famille de mots ben voilà pour le faire rentrer dans le jardinage euh dans ce domaine là le râteau - là je sais plus ce qu'ils disent la fourche euh
276	C :	d'accord et quand tu dis à cette époque euh ils utilisent bon ils utilisaient euh

		à quel endroit le le râteau qu'est-ce que
277	Ens.	là où on parle de la plage de la plage
278	C :	oui parce qu'elle a parlé de la plage
279	Ens.	oui parce qu'elle associe elle le râteau à la plage
280	C :	donc c'est
281	Ens.	pour faire des pâtés de sable
282	C :	oui
283	Ens.	et donc ben j'essaie de la remettre à l'époque enfin de faire une parenthèse que euh ben c'est pas
284	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 463]		
285	Ens.	parce que je sais que ça va se confirmer après
286	C :	d'accord
287	Ens.	sinon j'aurais laissé une hypothèse
288	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 474]		
289	C :	là tu reviens sur la caisse euh tu essaies de euh apparemment tu ne te satisfais pas de euh de une petite caisse - est-ce qu'il y a quelque chose donc du coup que tu attends
290	Ens.	non le poste enfin je voulais qu'ils me parlent aussi qu'il y avait des éclairs exetera quoi donc euh tout ce qui a rapport avec la définition quoi de pas se contenter
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 487]		
291	C :	donc là tu
292	Ens.	je sais pas maintenant à notre époque y z'ont encore ça je sais pas y z'ont toujours les périscopes les sous-marins non
293	C :	je sais pas
294	Ens.	c'est moi qui leur dit à notre époque mais je suis même pas sûr quoi mais bon y savent pas non plus donc ça va ça passe
[rires du chercheur]		
295	Ens.	ils ont oublié mais euh
296	C :	oui
297	Ens.	je sais plus ce que j'allais dire là sinon euh
298	C :	tu les fais
299	Ens.	là par contre je garde en tête parce que j'y reviens après quand elle m'a dit euh périscopie euh avec quoi y voient avec un périscopie c'est quoi un périscopie ça sert à voir de plus près
300	C :	oui
301	Ens.	je garde en tête qu'elle a dit de plus près donc c'est pas ça mais c'est l'associer quand-même à voir
302	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 488]		
303	C :	et là tu reviens du coup sur euh la formation du mot par rapport à ce que tu viens de me dire
304	Ens.	ouais

305	C :	d'accord
306	Ens.	pour essayer de se dire aussi parfois moins connu euh même si je le connais pas je connais suffisamment de mots autour avec les préfixes les suffixes tout ça pour euh arriver à trouver un sens global du mot même s'ils l'ont trouvé quoi
307	C :	hum
308	Ens.	dans ce cas-là
[la vidéo défile jusqu'au n° 498]		
309	Ens.	y savent pas ce que c'est un magnétoscope eux
310	C :	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 499]		
311	C :	là pour euh pour euh donc justement vas-y - cinématographe
312	Ens.	sur le vocabulaire là tout à l'heure euh je j'avais prévu mais j'ai oublié de faire aussi sur péri- pour dire qui servait à voir autour puisqu'ils savaient le périmètre notamment
313	C :	hum hum d'accord
314	Ens.	mais j'ai oublié
315	C :	ok et quand tu disais caméscope là tu viens de me dire ils ne connaissent pas caméscope
316	Ens.	non magnétoscope
317	C :	ah magnétoscope pardon euh magnétoscope comme je tiens l'engin entre mes mains
[rires du chercheur]		
318	C :	euh et euh bon ben de toute façon tu t'en es aperçu sur - dans la situation ou c'est maintenant
319	Ens.	non je savais qu'ils ne connaissaient pas magnétoscope
320	C :	d'accord
321	Ens.	parce que ça s'était déjà présenté - ils connaissent le lecteur DVD mais quand on avait des cassettes magnétoscope ils ne savaient pas ce que c'était
322	C :	d'accord donc là tu reviens en fait et tu montres ou pas
323	Ens.	de quoi
324	C :	magnétoscope en fait je vois pas
325	Ens.	non en fait je voulais le montrer mais je l'ai plus derrière moi
326	C :	ah
327	Ens.	parce que normalement là-haut y a une télé
328	C :	ah d'accord
329	Ens.	et j'allume la télé et le magnétoscope
330	C :	ok
331	Ens.	je voulais montrer mais elle y est pas - donc j'arrête
332	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 501]		
333	C :	donc là tu lui en avais parlé donc je suppose que vous avez vu ça en
334	Ens.	en histoire dans les créations industrielles
335	C :	ok
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 512]		

336	C :	ça tu t'en souvenais donc
337	Ens.	oui
338	C :	quand il dit elle parle
339	Ens.	non parce que je me souvenais que quand je leur dis qu'est-ce qu'elle a de particulier j'attendais les deux trucs et puis je vois que je zappe et j'y pense plus et lui il me rappelle elle parle
340	C :	d'accord ok
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 514]		
341	C :	donc là tu leur montres l'image euh qui euh
342	Ens.	l'image c'est surtout pour esgourdomètre
343	C :	oui
344	Ens.	que je leur montre
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 528 et rires de l'enseignant]		
345	C :	d'accord donc là tu euh
346	Ens.	là c'est moi qui ouais en fait j'aurais pu m'y attarder dessus mais en fait comme au tout début de l'histoire y en a un qui m'a parlé des poilus là des barbus je ne sais plus ce qu'il a dit par rapport aux soldats de la guerre c'est pour ça que je me dis bon je zappe celui - je le fais pas quoi
347	C :	d'accord
348	Ens.	je sais que derrière j'ai esgourdomètre et que je sais pas combien ça va me prendre donc euh bon il fallait que je fasse des choix quoi
349	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 545]		
350	C :	et oui ils ont du mal
351	Ens.	elle lit - elle essaie de le lire de X qu'est-ce qu'elle lit
[rires puis la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 548]		
352	C :	donc là tu euh tu leur fais chercher dans le euh dans le dictionnaire
353	Ens.	alors il faut je pense que c'est nécessaire de le faire parfois alors que je le fais rarement en littérature mais une fois dans l'album ça peut arriver d'abord parce que je vois pas comment faire pour qu'ils comprennent le mot si ce n'est - si je leur donne
354	C :	hum hum
355	Ens.	et la deuxième chose c'est que ben pour les habituer que aussi parfois ben le mot on peut ne pas le connaître donc faut chercher dans le dictionnaire - y a pas d'autre solution sur certains mots je peux les deviner le contexte tout ça avec l'image j'aurais pu deviner à peu près ce que c'était bon mais ce coup-ci on va chercher dans le dictionnaire quoi
356	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 548]		
357	C :	j'ai pas entendu ce que tu viens de dire là
358	Ens.	non je dis avec le texte y vont peut-être pas trop trouver mais c'est avec l'image
359	C :	hum hum et oui et là tu tu dis tu parles du sens du texte autour en fait
360	Ens.	oui - est-ce qu'avec comme on a pu faire pour euh je sais plus quel euh oui les godillots
361	C :	oui

362	Ens.	où y avait pas l'image - avec la phrase complète on aurait trouvé le sens de godillots - là je ne vois pas comment donc du coup
363	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 549]		
364	C :	pour mesurer la vitre
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 550]		
365	C :	donc là qu'est-ce que tu euh
366	Ens.	je lui dis de pas chercher à esgourdomètre quoi parce qu'à esgourdomètre il ne trouvera pas
367	C :	d'accord
368	Ens.	mais je mais bon c'est un élève à qui enfin l'élève à qui je l'ai demandé il va trouver donc euh je m'inquiète pas
369	C :	ok tu lui donnes un petit indice là
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 558]		
370	C :	ouais là tu dis le verbe
371	Ens.	je sais pas pourquoi - parce qu'en fait je pensais qu'ils allaient trouver esgourde dans le familier mais esgourde esgourdi
372	C :	oui
373	Ens.	pour entendre familièrement peut-être non - je sais pas pourquoi je dis le verbe
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 565]		
374	C :	donc quand tu dis tiens là euh a priori euh
375	Ens.	j'essaie de faire de - j'avais pas prévu d'en parler
376	C :	oui
377	Ens.	je tiens bon je vais juste confirmer une des hypothèses qu'avait été évoquée dans le titre et puis je veux juste qu'on cite au moins une fois la télécommande puisqu'elle va revenir après
378	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 582]		
379	Ens.	je vais expliquer quand-même
380	C :	d'accord
381	Ens.	parce que en fait moi j'avais cherché avant le mot sur le dictionnaire qu'il a le petit Adem là-bas
382	C :	d'accord
383	Ens.	je savais que dedans ça y était mais l'autre c'est l'autre qui trouve dans un dictionnaire où sur le coup y a pas écrit familier ni rien alors j'aime bien ça
384	C :	d'accord
[rires]		
385	Ens.	je me dis comment est-ce possible ça - il a pas trouvé sur le dictionnaire où j'avais cherché moi
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 588]		
386	C :	donc là qu'est-ce que tu fais
387	Ens.	j'illustre
388	C :	tu utilises
389	Ens.	ben je ouais ce que je dis - je sais pas comment enfin pas en CM2 mais CM1 langage familier tout ça ils en avaient parlé donc y savent ce que c'est puis ils

		utilisent mais quand
390	C :	hum
391	Ens.	mais ça les fait rire si je dis j'ai pris la bagnole ça les fait rire quoi
392	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 602]		
393	C :	donc là tu réagis parce que
394	Ens.	euh euh
395	C :	ça te faire rire-là
396	Ens.	euh parce que euh parce que c'est le genre petite qui part souvent comme ça dans une interpellation - au début tu dis tiens elle a compris puis d'un coup euh elle part sur un truc tu t'attendais pas du tout à ce qu'elle te dise ça alors que la prochaine fois elle part sur un truc elle a bien quoi
397	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 617]		
398	C :	et là tu t'arrêtes sur ce mot euh dans la situation même ou euh XXX
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 632]		
399	C :	donc quand tu leur dis imaginez la situation
400	Ens.	hum
401	C :	euh
402	Ens.	parce que le texte les a pas aidés l'image euh ils l'ont pas euh euh donc j'essaie de leur faire imaginer ce qui s'est passé pour voir et puis d'ailleurs ils disent - enfin c'est moi qui les aide aussi quand-même un peu
403	C :	oui là
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 641]		
404	C :	donc là qu'est-ce que tu fais
405	Ens.	un peu comme tout à l'heure
406	C :	ouais
407	Ens.	il y a une interprétation assez facile à faire du texte donc euh ben d'ailleurs c'est elle qui parle euh et j'essaie de faire voilà interpréter facilement un truc un trait un peu humoristique de l'auteur dans l'histoire euh voilà
408	C :	hum hum
[la vidéo défile vidéo défile 659]		
409	C :	en fait tu fais ap- tu fais quoi là à ce moment-là
410	Ens.	je euh je sens qu'ils en ont peut-être un petit peu marre que je leur fasse expliciter des mots de vocabulaire donc j'aide un peu à l'aiguillage et puis je vais aller vite vers les dernières images
411	C :	hum hum ok
412	Ens.	disons que je vais expliciter un petit peu en XX
413	C :	oui tu fais appel euh au verbe
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 664]		
414	C :	tu là tu commentes euh - l'image
415	Ens.	l'image
416	C :	ouais
417	Ens.	pour en fait euh venir plutôt -- là on n'est plus sur le côté euh explication de vocabulaire ni rien c'est plus sur l'histoire en elle-même et la conclusion qui

		va en être tirée euh
418	C ;	hum
419	Ens.	par l'auteur et ce qu'ils vont en vouloir imaginer quoi - de la guerre
420	C ;	hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole ° 665]		
421	C :	et là tu fais appel à - à effaré
422	Ens.	tout à l'heure ils n'avaient pas explicité vraiment effaré donc j'y reviens comme ça en passant
423	C :	d'accord
424	Ens.	mais je ne m'éternise pas ça fait presque une heure qu'ils y sont euh
425	C :	ouais d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 672]		
426	C :	quand tu dis je reste sur des trucs très simples euh c'est
427	Ens.	une interprétation assez facile du texte quoi c'est c'est pas explicitement dit mais c'est pas facile à relever et à interpréter
428	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 680]		
429	C :	tu sais pas pourquoi tu fais quoi
430	Ens.	non ce qui va arriver derrière
431	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au du tour de parole 693]		
432	C :	donc là tu les
433	Ens.	j'ai entendu qu'elle a trouvé en fait
434	C :	hum hum
435	Ens.	là donc euh ouais je vais disons que je trouve ça bien quand ils arrivent à faire le lien entre différentes histoires qu'on a vues donc comme je sais que celle-là ils l'avaient vue euh on avait travaillé sur euh voilà sur l'interprétation euh je sais plus comment ça s'appelle déjà - <i>l'assassin était à côté</i> et donc du coup voilà je veux faire le lien avec une histoire pour voir s'ils s'en souviennent
436	C ;	hum hum
437	Ens.	faire le lien entre certains passages quoi
438	C :	hum hum
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 699]		
439	C :	là tu fais la même chose que
440	Ens.	là on n'a que le texte on n'a pas l'image pour nous aider donc euh
[la vidéo défile jusqu'au milieu du tour de parole 707]		
441	C :	quand tu dis je reviens au mot brinquebalant c'est en te regardant euh bouger c'est ça
442	Ens.	ouais ben disons que je me que j'étais pas convaincu que tout à l'heure on ait bien expliqué et du coup il me semblait que je j'en avais reparlé de brinquebalant à ce moment-là
443	C :	d'accord
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 732]		
444	C :	donc là tu utilises cette formulation - euh est-ce que tu l'utilises euh à chaque fois quand tu vois des albums avec euh tes élèves

445	Ens.	souvent
446	C :	voilà est-ce que c'est une formule récurrente
447	Ens.	souvent on ouais souvent on demande quel est le but pour pas dire euh euh bon pourquoi l'auteur il a écrit ça quoi pourquoi il a eu envie d'écrire ce livre - bon parfois y a pas forcément un but à chercher très loin mais euh
448	C :	hum hum
449	Ens.	mais s'ils trouvent un but on se dit tiens c'est que le - livre a apporté quelque chose quoi
[la vidéo défile jusqu'au tour de parole 746]		
450	C :	donc là tu attends euh sur la particularité
451	Ens.	euh euh j'attends le fait qu'il y a à la fois une partie euh histoire racontée romancée et la partie document historique associée
452	C :	d'accord c'était prévu ce ce questionnement là était prévu pour clore l'album ou pas forcément
453	Ens.	le but oui et puis le de remarquer les caractéristiques de l'album oui quand y en a quand ça s'y prête oui là apparemment je voulais leur faire remarquer qu'il y avait quand ça s'y prête même si après on n'a pas eu le temps de s'arrêter sur les autres documents
454	C :	hum hum
455	Ens.	mais sinon ça faisait trop long sur une seule séance
456	C :	d'accord -- je te remercie
[la vidéo défile jusqu'à la fin : tour de parole 750]		

ANNEXE 21: questions de l'entretien semi-directif

Question 1 : en 2004 une enquête a eu lieu dans laquelle ressort trois profils de l'enseignant de littérature : l'enseignant charismatique qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée ; l'enseignant expert qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs et des techniques d'analyse et l'enseignant appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes. Te reconnais dans l'un de ces profils ? Dans plusieurs ?

Question 2 : qu'est-ce que la littérature de jeunesse pour toi ? Est-ce que les mots y ont un ont un statut particulier ou pas forcément ?

Question 3 : dans ton enseignement en littérature tu envisages plutôt la question du vocabulaire comme un obstacle ou comme un vecteur de compréhension ? D'interprétation ?

Question 4 : dans la séance que tu as menée sur *La Petite fille du livre* que l'on vient de visionner à quel moment était-il question de vocabulaire ? Qu'est-ce que tu peux me dire sur ces moments ?

Remarque : dans les entretiens nous avons surligné ces quatre questions en police gras de manière à ce qu'elles soient plus facilement repérables par le lecteur.

ANNEXE 22: ent.A

Entretien semi-directif faisant suite à l'autoconfrontation sur l'album *La Petite fille du livre* (enseignant A) :

1	C :	donc après l'autoconfrontation où il y a une description c'est juste un petit entretien pour ma recherche donc euh la première question est un petit peu générale c'est - il y a une enquête qui a eu lieu en 2004 et ressort si tu veux trois profils de l'enseignant de littérature euh - l'enseignant charismatique qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée - l'enseignant expert - qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs euh et des techniques d'analyse et l'enseignant appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes
2	Ens.	hum
3	C :	est-ce que tu te reconnais dans ces profils ou pas ou voilà – si tu veux je te redis tu as charismatique qui fait aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée - l'expert qui se soucie de faire maîtriser des savoirs des techniques d'analyse et l'appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves au- en contact personnel et autonome avec les textes
4	Ens.	euh y aurait de l'appropriateur et y aurait une découverte peut-être pas une maîtrise mais de ce qui y a dans ce texte-là - si euh -- je dis on parce qu'on est deux par classe fin deux par niveau - si on choisit ce texte on se dit tient on aimerait qu'ils comprennent qu'il y a ça dans ce livre - ce procédé là ou voilà - donc y a quand même l'idée de connaître savoir quelque chose sur la littérature et après euh - euh – d'en d'en faire sien quoi le troisième
5	C :	oui donc de mettre les élèves en contact autonome et personnel avec les textes
6	Ens.	oui -- mais d'avoir toujours en tête- tu vois dans le autonome et personnel ça m'ennuie parce que y a pas de euh - je me sers du texte - je peux pas dire n'importe quoi sur le livre quand même voilà - ce qui m'ennuie dans ça c'est est-ce que ça veut dire qu'ils peuvent imaginer n'importe quoi non
7	C :	hum
8	Ens.	et je pense que plus y sont jeunes plus on pourrait les laisser imaginer n'importe quoi non
9	C :	d'accord
10	Ens.	et quand même ils sont pas même en CM2 ils sont pas - donc voilà donc y a quand même - quand on a choisi le texte nous les enseignants de CM2 on se disait on veut qu'ils voient ça euh ou bien même quand tu nous a proposé <i>La petite fille du livre</i> c'était voilà ce qu' y a dedans je sais ce qu'y a dedans et je voudrais qu'ils voient ces différentes choses en faisant des liens avec ce qu'on a déjà vu - après - à euh d'imaginer enfin leur contact personnel c'est vrai mais attention de justifier

11	C :	d'accord donc tu serais plutôt sur les deux dernières propositions
12	Ens.	oui oui
13	C :	et euh autre question la littérature de jeunesse qu'est-ce que c'est pour toi - en gros - sans euh - tu peux utiliser des exemples
14	Ens.	euh qu'est-ce que c'est - qu'est-ce que ça apporte à l'élève
15	C :	voilà
16	Ens.	qu'est-ce que c'est dans l'éco- fin dans l'apprentissage
17	C :	hum hum ce qui te vient un petit peu par la tête
18	Ens.	ben c'est un peu j'sais pas c'est mieux lire - hum -- avoir la possibilité de rencontrer des œuvres différentes avec des figures littéraires - si figure littéraire c'est - ça peut être un genre - ça peut être un personnage ça peut être voilà - ou bien quand il y a des ellipses c'est à toi d'imaginer et de montrer à l'élève que ça n'y est pas mais que lui il imagine tout un tas de trucs et que ça l'aide à mieux comprendre ce qui est écrit que ça l'aide à mieux comprendre ce qui est écrit aussi c'est amusant de voir comment par rapport à ce qu'on lit et ce qu'on fait de ce qu'on lit - ils arrivent à s'en servir quand ils écrivent par exemple des histoires où la fin est laissée aux lecteurs - dans leur rédaction - ils vont essayer de faire la même chose - ils vont pas forcément donner une fin bien carrée ils vont euh voilà - ou reprendre euh euh - des personnages ou reprendre la fin de quelque chose ou bien se servir - si je pense à Wang-Fô y se sauve par exemple avec ses tableaux qui sont de plus en plus réels et ben ils vont s'en servir si y a un roman policier - alors euh - d'un seul coup euh pour se servir alors ils vont faire une petite anecdote - je ne suis pourtant pas dans le fantastique mais il semblerait que l'image ait servie fin voilà - finalement qu'est-ce que c'est la littérature jeunesse -- pour un élève -- pour moi
19	C :	c'était pour toi euh
20	Ens.	oui - euh -- ben - moyen
21	C :	mais comme toi tu es enseignante
22	Ens.	de permettre de mieux lire et de fait d'écrire aussi
23	C :	d'accord - euh - et est-ce que les - est-ce que les mots dans les dans les textes de littérature de jeunesse - ont un ont un statut particulier dans littérature de jeunesse pour toi ou pas forcément ou euh
24	Ens.	c'est-à dire
25	C :	les mots qui sont utilisés - dans les textes ont un statut particulier par rapport peut-être à d'autres écrits
26	Ens.	oui alors c'est amusant ce que tu dis parce que je suis tombée en salle des profs sur un specimen de CP c'était un livre qui s'appelle <i>Le Prince des grenouilles</i> je crois bref et à la f- -- et je me dis ah quelle horreur ce texte - il y a des mots surlignés - et je vois à la fin du texte - une explication du vocabulaire - et je me dis ah quelle horreur - ils ont surlignés des mots dans un texte pour enfants et y en ont donné une explication - ah ça me plairait pas en tant qu'adulte - qu'il y ait des renvois comme ça - et je - et et donc voilà est-ce que le mot a un statut particulier - euh -- je pense pas qu'on ait besoin d'une explication - alors ce qu'on a vu ailleurs va leur servir à expliquer certains trucs et à et à expliquer - mais je pense pas que s'arrêter à des

		mots sous prétexte qu'ils ne connaissent pas les gênent dans leur lecture
27	C :	donc le fait de ne pas connaître
28	Ens.	il a pas le même stat-
29	C :	un mot
30	Ens.	oui ne les gênent pas forcément - l'orée du bois par exemple je pense qui en a qui ne le connaissait pas mais ça ne les a pas gêné - quelque part il y avait - le bois dans le bois nia nia - y avait une maison - voilà qu'il ne connaissent pas exactement le sens d'orée du bois ça ne les a pas gêné - donc s'il a un statut particulier un peu quand mê-
31	C :	et si toi tu y es revenu - du coup
32	Ens.	oui parce que je me suis dit est-ce qu'ils ont bien compris quand même - oui oui - est-ce qu'on est bien d'accord sur le sens de ce mot - mais je ne l'aurais pas vu en note dans le livre
33	C :	d'accord hum
34	Ens.	voilà - alors que sur un texte documentaire ça va pas me gêner - là ça me gênerais
35	C :	d'accord
36	Ens.	et là je te dis l'exemple d'hier - et après quand j'ai lu c'est surligné d'une certaine façon hein dans <i>Le Prince des grenouilles</i> et tu as juste trois mots ça fait comme un marque page tu sais - c'est quand même un livre de poche mais pour six ans - euh et hop tu as ton marque page et tu as les trois mots - et je me suis dit ah non quelle horreur quand ils font lire un livre - quand ils vont lire ce récit ils vont avoir ce truc - bon
37	C :	mais par exemple dans les albums que tu as pu faire avec tes élèves
38	Ens.	ouais
39	C :	y avait quand même des albums dont la langue n'était quand même pas forcément évidente
40	Ens.	oui Wang-Fô par exemple - mais c'était plus -- par rapport à la culture à ce que eux connaissaient de la Chine par exemple euh ou de la peinture ou de la poésie parce qu'il y avait un côté langue poétique dans Wang-Fô et donc -- ce qu'ils étaient eux en tant qu'êtres en tant que personnes - et ce qu'ils connaissaient du monde - voilà - qui pouvait les gêner - que réellement le mot - mot à mot quoi -
41	C :	hum hum d'accord
42	Ens.	je pense que même sans le mot à mot ils peuvent réussir à comprendre quelque chose ou à interpréter - voilà
43	C :	d'accord et là toi tu tu envisages plutôt la question du vocabulaire comme un obstacle ou euh euh comme un vecteur de compréhension-- d'interprétation
44	Ens.	ça dépend des fois -- plutôt dans le comprendre interpréter
45	C :	est-ce que tu t'étais posée la question justement de ce - de
46	Ens.	de la place
47	C :	de la place des mots dans -- du statut des mots dans l'oeuvre ou pas forcément
48	Ens.	alors quand je lis un roman ou une biographie ou - ça ne me dérange pas si je connais pas un mot - ça me gêne pas ça m'empêche pas - en revanche si je lis quelque chose plus professionnel - si y a des termes

		que je connais pas ça va me gêner donc je vais chercher le sens
49	C :	d'accord
50	Ens.	voilà
51	C :	mais quand tu dis plus professionnel c'est par exemple quand tu vas faire un album avec tes élèves si y a des choses qui
52	Ens.	non si je lis vraiment par rapport à un travail de recherche
53	C :	à la didactique d'accord -- et dans la séance que tu as menée sur <i>La Petite fille du livre</i> et qu'on vient de voir à quel moment il était question de vocabulaire est-ce que tu peux me dire
54	Ens.	j'avais pas forcément prévu un travail sur le vocabulaire
55	C :	d'accord mais dans les échanges qu'il y a eu euh
56	Ens.	ah oui - par exemple biographie autobiographie
57	C :	et là tu m'as dis que tu travaillais sur les préfixes
58	Ens.	toujours les préfixes le sens constamment biographie je vois très bien quand on fait les sciences et qui disent biologie on voit bio - mais y a pas par exemple - alors à un moment on va essayer de faire euh - la liste des préfixes et de voir quelle est leur signification mais en fait tout tourne – tout au long de l'année on recueille et on essaie de savoir - par rapport à l'origine grecque ou latine là en l'occurrence -- après le sens des mots en contexte - euh on peut trouver le sens des mots en contexte mais ça c'est un travail qu'on faisait tout le temps que ce soit en maths constamment en géométrie tout le temps – et bien sûr en français euh - et y a des moments où on s'arrêtait et on disait alors maintenant qu'est-ce qu'on peut dire comment on pouvait s'en servir et servez-vous en -- euh
59	C :	mais alors peut-être que je vais reformuler autrement il y avait effectivement biographie autobiographie
60	Ens.	marâtre
61	C :	il y avait marâtre
62	Ens.	y avait l'orée du bois
63	C :	l'orée du bois
64	Ens.	euh --- sur -oui sur le vocabulaire - pur je pense que c'est tout oui
65	C :	d'accord et euh sur le vocabulaire en lien avec la littérature puisque que tu avais marâtre biographie autobiographie - est-ce qu'il y avait autre chose que tu vois là ou pas
66	Ens.	non je vois pas - auteur écrivain - ils avaient parlé d'écrivain j'avais plus l'impression de que l'écrivain c'était la femme qui était dans le livre et l'auteur Nadja
67	C :	hum hum d'accord ok et donc quand tu es en littérature ces moments où tu - où vous parlez autour des mots donc euh - est-ce qu'ils - apparemment ils sont pas prévus par toi à la base c'est-à-dire qu'y a pas des moments
68	Ens.	ils sont prévus comme partout ailleurs en fait
69	C :	d'accord
70	Ens.	ils font partie de la préoccupation - tout le temps
71	C :	d'accord
72	Ens.	mais c'est pas - je dirais un objectif de la séance de littérature d'accord - pour être
73	C : et Ens.	.....

74	Ens.	je veux dire je vais travailler sur - là non – mais peut-être que dans une œuvre je pourrais travailler - je sais pas dans Wang-Fô on aurait pu travailler sur le lexique de la peinture mais je l'ai pas fait
75	C :	d'accord mais
76	Ens.	je vais pas me servir de la littérature forcément pour travailler ça
77	C :	pour faire du vocabulaire - quand tu dis ce n'est pas ton objectif c'est un objectif donc de connaissance
78	Ens.	ouais
	C :	de connaissance de comment se structure lexicale ou les moments par rapport au contexte et tout ça parce que tu disais ça va pas être mon - ce que je comprends bien
79	Ens.	en littérature ça va pas être mon objectif
80	C :	et donc ça va être à la rencontre de ce que vont te proposer les élèves
81	Ens.	oui
82	C :	dans le débat ou
83	Ens.	oui
84	C :	ou voilà
85	Ens.	oui en littérature oui - mais quand même j'en ai le souci - et faisons des liens avec ce qu'on a vu ailleurs voilà ça oui - soyez capable de m'expliquer ou de me dire quelque chose quand vous dites quelque chose et quand vous vous justifiez essayez de me l'expliquer sur le vocabulaire pourquoi vous dites biographie ou autobiographie par exemple
86	C :	hum hum d'accord
87	Ens.	et ils ont dit on écrit aussi parce que biographie graphe
88	C :	d'accord ah c'est-à-dire que oui ça tu l'avais pas commenter mais effectivement ils savent ils font
89	Ens.	oui bio
90	C :	ils ont cette habitude d'un retour sur les mots
91	Ens.	oui je dirais que c'est une préoccupation -- toute discipline confondue mais ça fait pas partie d'un objectif de la littérature
92	C :	mais en revanche quand on prend marâtre - fin
93	Ens.	ça y est dans les contes c'est un c'est un - peut-être que je me suis pas posé la question en CM2 mais peut-être qu'en CE2 ils ont eût à travailler ce lexique de marâtre justement par rapport au conte
94	C :	d'accord
95	Ens.	peut-être que ça fait partie d'un objectif de mes collègues
96	C :	d'accord parce que toi tu t'es pas posée la question parce que tu pensais
97	Ens.	je me disais
98	C :	que c'était quasi acquis fin
99	Ens.	ils doivent savoir ce que c'est ils ont dû déjà rencontrer ce terme -- et même dans un dessin animé - hum nous dans les - dans les textes dont il est f- dont on parle dans <i>L'Annonce</i> y pas le mot marâtre - c'est dans <i>Cendrillon</i> je crois qu'il y a le mot marâtre mais dans <i>L'Annonce</i> dans le dans la pièce de théâtre qui reprend les différents contes traditionnels on n'a pas le mot marâtre si je m'en souviens bien – donc ils le connaissent ce mot puisque c'est pas moi qui en ai parlé de marâtre - sur l'année on n'en avait pas parlé - mais finalement il était

		connu ce mot mais est-ce qu'on était bien d'accord sur le sens du mot - voilà
100	C :	d'accord
101	Ens.	mais peut-être que ça a fait partie d'un objectif de mes collègues - les années antérieures
102	C :	ok ben écoute merci beaucoup ça va me faire avancer dans ma recherche

Entretien complémentaire faisant suite à *Zappe la Guerre* (enseignant A) :

1	C :	voilà donc la séance est terminée euh ça t'embête pas si je te pose encore juste une toute petite question
2	Ens.	non non vas-y
3	C :	euh maintenant que ça fait deux fois que je viens te voir sur <i>la petite fille du livre</i> et sur <i>zappe la guerre</i> et que tu connais plus ou moins mon thème de recherche est-ce que tu peux me dire si ma venue euh a changé quelque chose euh pour pour toi euh dans ta pratique ou pas forcément
4	Ens.	ben pas vraiment non car je fais attention comme je te l'ai dit à la formation de mots
5	C :	hum hum
6	Ens.	à ce que tout le monde - se comprenne quand quand tu utilises tel mot qu'est-ce que tu veux dire c'est bien pareil - on utilise bien la même définition
7	C :	d'accord - quand tu dis définition
8	Ens.	non fin tu vois - pas définir comme le dictionnaire
9	C :	oui oui
10	Ens.	donc quand on s'exprime

ANNEXE 23: ent.B

Entretien semi-directif faisant suite à l'entretien d'autoconfrontation sur *La Petite fille du livre* de Nadja (enseignant B) :

1	C :	deux trois petites questions - il y a - je vais poser juste la caméra parce que - simplement un enregistrement de ta voix - il y a une enquête qui a été menée en 2004 où en fait ressortait l'enseignant donc de littérature - y'avait trois profils qui ressortaient - y'avait l'enseignant euh charismatique qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée
2	Ens.	hum
3	C :	l'enseignant expert qui se soucie plutôt de faire maîtriser les savoirs et les techniques d'analyse et l'enseignant appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec le texte -- est-ce que tu te reconnais dans ces profils ou pas - est-ce que tu te reconnais dans un seul ou dans plusieurs
4	Ens.	euh - dans le premier et euh le premier et le troisième
5	C :	alors le premier c'est charismatique
6	Ens.	ben parce que j'aimerais bien justement leur faire partager euh tout c'qu'on peut c'est c'que je te disais tout c'qu'on peut trouver d'implicite qui rend intéressant euh tout c'qu'on peut mettre en réseau ou rentrer dans un univers dans un univers imaginaire euh leur faire partager le plaisir de la lecture
7	C :	hum hum
8	Ens.	et après aussi tout c'qui est dans la troisième
9	C :	alors la troisième
10	Ens.	c'était quoi
11	C	c'était appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec le texte ça c'était le troisième
12	Ens.	oui
13	C :	et le deuxième c'était expert qui se soucie plutôt de faire maîtriser les savoirs et les techniques
14	Ens.	non c'est le troisième parce que justement justement dans cette classe euh y z'ont enfin y'a enfin c'est pas vraiment un souci mais bon euh quand ils lisent seuls que ce soit du document ou euh y y z'ont du mal enfin c'est une classe qui a beaucoup de mal à être autonomes
15	C :	d'accord donc en fait c'que tu aimerais c'est que juste qu'ils soient en contact que par ta médiation ils soient - ça devienne un contact personnel et autonome avec les œuvres
16	Ens.	voilà
17	C :	et le premier c'était charismatique qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée
18	Ens.	hum hum
19	C :	donc c'que tu disais tout à l'heure le réseau etc
20	Ens.	hum hum
21	C :	ok et donc quand - la littérature de jeunesse pour toi c'est quoi en fait - qu'est-ce que euh est-ce que c'est des œuvres qu'est-ce que c'est pour

		toi la littérature de jeunesse est-ce qu'il y a une différence entre la littérature de jeunesse la littérature pour adultes ou pas voilà - est-ce qu'il y en a une est-ce qu'il y en a pas
22	Ens.	ben la littérature de jeunesse c'est c'est adapté à un public précis euh euh - la littérature c'est plein de choses pour moi
[rires de l'enseignant]		
23	C :	alors c'est quoi par exemple pour toi
24	Ens.	euh ben justement c'est déjà se construire euh un patrimoine de lecture se construire un univers
25	C :	hum
26	Ens.	avoir des références d'une œuvre à l'autre euh pour voir euh se retrouver parfois confrontés à des situations connues pour voir euh peut-être se servir des situations vécues dans certaines œuvres et se servir de c'qui a été dit ou vécu pour réagir peut-être à une situation actuelle euh
27	C :	la résonance entre euh
28	Ens.	voilà la résonance entre ben c'qu'on lit et puis le réel euh avoir déjà aussi une une culture littéraire avoir euh une technique de lecture finalement c'est quand-même vraiment interdisciplinaire euh savoir faire la différence entre les différents types de textes et bon là on n'est plus dans la littérature mais on s'aperçoit quand-même quand on lit beaucoup enfin des textes différents qu'y a diverses constructions qu'y a pas les mêmes contenus euh je vais trouver autre chose
[rires de l'enseignant]		
29	C :	d'accord
30	Ens.	y'a le plaisir de la lecture euh
31	C :	pour toi la littérature c'est aussi lié à ce plaisir de lecture
32	Ens.	oui et puis voilà ça se - ça se pour moi ça euh ça se retrouve partout quoi euh - on peut on peut retrouver partout enfin ça peut être soit euh soit en support on va se servir d'un texte pour de l'étude de langue donc là évidemment on fera pas de la littérature mais le fait parfois d'avoir des petits extraits ça peut leur donner envie d'aller lire le livre on peut en parler euh
33	C :	d'accord
34	Ens.	et être habitués à emprunter des livres enfin fréquenter là y z'ont quand-même une BCD qui est bien fournie tu vois
35	C :	et pour un travail sur la littérature qu'est quand-même important
36	Ens.	voilà
37	C :	et par rapport donc dans le dans ton enseignement en littérature hein donc littéraire tu envisages plutôt toi la question de vocabulaire comme un obstacle ou comme un vecteur de compréhension d'interprétation euh est-ce que tu t'étais posé la question avant que je vienne et que je te dise un petit peu sur quoi je travaille est-ce que cette question de vocabulaire était était en toi ou pas forcément
38	Ens.	non moi enfin plus souvent donc qu'avec ce type de classe parce que en ZEP je me la posais comme un obstacle
39	C :	d'accord
40	Ens.	là je me la pose plus comme un vecteur d'interprétation voilà
41	C :	d'accord
42	Ens.	là dans cette histoire y z'ont enfin pas eu de problème de vocabulaire y

		z'ont mais quand y'a un obstacle de vocabulaire en général c'est vraiment un mot compliqué ou euh
43	C :	qu'on ne rencontre pas
44	Ens.	qu'on ne rencontre pas souvent
45	C :	pas souvent d'accord
46	Ens.	donc là c'est plus de l'interprétation euh enfin le vocabulaire ça va servir plus pour l'interprétation comme là on a travaillé les champs lexicaux les
47	C :	d'accord et le texte le - quand tu disais en ZEP plus comme un obstacle parce que vraiment
48	Ens.	parce que y'a y'a parfois des mots qui sont vraiment communs qu'on rencontre souvent mais enfin y'en a certains qui se demandaient c'que c'était un palmier tu vois des mots de tous les jours finalement
49	C :	d'accord
50	Ens.	où là déjà t'as quand-même un obstacle par rapport à des mots qu'on rencontre quand-même assez couramment
51	C :	hum hum et par rapport du coup en tant qu'enseignante en tant qu'enseignante t'es plus à l'aise avec euh enfin à l'aise au sens par rapport à la question de vocabulaire hein j'entends
52	Ens.	hum
53	C :	à l'aise avec la classe là maintenant ou avec tes classes de ZEP
54	Ens.	j'adapte en fait c'est pas que je suis plus à l'aise ou moins à l'aise c'est que j'adapte en fonction de la classe enfin moi personnellement ça ne me pose pas de problème que les élèves le prennent comme un obstacle ou le prennent pas comme un obstacle et du coup on avance sur l'interprétation mais euh enfin
55	C :	par exemple quand tu dis l'histoire du palmier s'ils te posaient la question à ce moment-là tu leur répondais c'que c'était
56	Ens.	voilà
57	C :	et puis y'avait quand-même
58	Ens.	et puis y'avait quand-même toujours un ou deux qui savaient ou sinon on prenait le dictionnaire alors ça prenait peut-être un peu plus de temps mais ils y arrivaient aussi voilà
59	C :	ok et après donc ma dernière question enfin c'est dans la séance que tu as menée sur <i>La Petite fille du livre</i> à quel moment donc il était question du vocabulaire et est-ce que qu'est-ce que tu peux me dire sur ce moment de vocabulaire -- donc dans cette séance y'avait le vocabulaire tu l'as dit tout à l'heure c'était sur le champ lexical
60	Ens.	oui sur les champs lexicaux de la peur
61	C :	oui
62	Ens.	du drame
63	C :	hum
64	Ens.	euh sur la - pour arriver jusqu'à la marâtre
65	C	hum hum
66	Ens.	donc là c'était au service quand-même de l'interprétation c'est c'que je disais tout à l'heure que souvent ils avaient du mal à exprimer c'qu'ils ressentaient et l'impression que leur faisaient euh les illustrations le livre ou même des œuvres plus artistiques
67	C :	d'accord au service de l'interprétation ça veut dire que quand tu as travaillé ces champs lexicaux dont tu m'as parlé c'était dans quel sens au

		service de l'interprétation - qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis au service de l'interprétation
68	Ens.	ben leur faire euh passer l'idée que que c'est un drame quels quels mots on pouvait utiliser pour euh quand on voulait exprimer dans une histoire le drame pareil pour la peur voilà
69	C :	d'accord et donc dans l'interprétation du livre
70	Ens.	et que ça peut que le vocabulaire peut être un indice euh justement oui à l'interprétation et à l'émission ou euh l'information euh d'hypothèses
71	C :	d'accord le fait qu'ils aient euh identifié par l'intermédiaire des mots que tu leur demandais de rechercher
72	Ens.	hum
73	C :	le fait qu'ils aient identifié que c'était un drame euh ça a servi à quoi dans l'interprétation de la lecture pour toi --- y z'ont identifié un drame y z'ont identifié qu'il y avait cette horrible femme enfin la marâtre y z'ont identifié euh y z'ont fait la différence avec c'que tu avais écrit au tableau entre réalité et fiction
74	Ens.	hum
75	C :	qu'est-ce que ça a avancé dans cette interprétation du livre pour toi
76	Ens.	pour le drame c'était plus pour euh alors le drame ça servait l'interprétation et après vraiment quand je voulais qu'ils me disent drame c'était euh c'était plus pour euh - enfin un genre euh dramatique voilà
77	C :	d'accord pour euh le
78	Ens.	euh genre c'est toujours euh
79	C :	oui faire identifier un genre quoi voilà donc c'était l'identification d'un genre
80	Ens.	voilà les amener à pourquoi tous ces mots y m'auraient dit oui dans une autre histoire c'est poétique ou c'est euh voilà
81	C :	d'accord ok bon ben écoutes je te remercie vraiment pour ta patience et tes réponses - je vais arrêter là

Entretien complémentaire faisant suite à *Zappe la Guerre* (enseignant B) :

1	C :	voilà donc la séance est terminée euh ça t'embête pas que je te pose encore juste une question
2	Ens.	oui oui
3	C :	euh maintenant que ça fait enfin deux fois que je viens te voir sur <i>la petite fille du livre</i> et sur <i>zappe la guerre</i> et que tu en gros sur quoi je travaille est-ce que tu peux me dire si ça a changé quelque chose euh euh pour euh pour toi dans ta pratique ou pas forcément
4	Ens.	en fait ça m'a fait réfléchir mais avant tu viennes on t'avait euh - eu en formation et j'avais trouvé ça intéressant et euh c'est plutôt en formation après je - bon comme j'aime la littérature je me suis dit - bon ben que c'est c'était de faire attention
5	C :	hum hum mais entre les deux fois
6	Ens.	ben c'est sûr que <i>zappe la guerre</i> c'est euh un texte difficile et - mais euh euh
7	C :	je pose peut-être autrement ma question -- est-ce que tu as changé ta manière de faire

8	Ens.	je fais plus attention sur le moment je pense
9	C :	d'accord tu n'as pas forcément
10	Ens.	ben avant que tu viennes j'ai pensé aux mots qui pouvaient poser problème ou ou à à ce que j'allais leur demander de relever
11	C :	oui et
12	Ens.	et euh peut-être qu'avant j'faisais pas trop attention
13	C :	c'est-à-dire que tu regardais pas
14	Ens.	enfin je faisais ma séquence en regardant l'album sans sans faire trop -- bon sans me dire euh euh - mais là j'ai pas eu le temps de tout changer mais j'y pense
15	C :	hum hum d'accord je remercie -- tu veux ajouter quelque chose
16	Ens.	euh non
17	C :	bon encore merci

ANNEXE 24: ent.C

Entretien semi-directif faisant suite à l'autoconfrontation sur l'album *La Petite fille du livre* (enseignant C) :

1	C :	donc après l'autoconfrontation je voudrais si tu l'acceptes
2	Ens.	hum hum
3	C :	donc tu l'acceptes [rires] te poser quelques questions - un petit entretien - euh la première question alors - il y a une enquête en 2004 qui a fait ressortir trois profils d'enseignant de littérature euh - l'enseignant charismatique qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée - l'enseignant expert - qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs et des techniques d'analyse euh et l'enseignant appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes -- est-ce que tu te reconnais dans ces profils ou pas
4	Ens.	ben les trois - redis un peu
5	C :	oui - donc -- l'enseignant charismatique qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une lecture partagée - l'expert qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs et des techniques d'analyse et l'enseignant appropriateur qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes
6	Ens.	oui -- à réentendre - j'pencherai plutôt pour l'appropriateur -- j'aime bien l'idée du contact personnel
7	C :	hum
8	Ens.	j'aime bien aussi le premier pour faire aimer mais c'est le terme charismatique qui me va pas -- pour l'influence tu vois
9	C :	d'accord
10	Ens.	et quand même y a de la maîtrise des savoirs mais bon encore faut-il savoir ce qu'on entend par savoirs -- si c'est j'sais pas moi connaître les caractéristiques d'un conte alors là oui mais si c'est lire la littérature comme on lit autre chose en expliquant tout et qu'on oublie
11	C :	d'accord donc tu serais un peu tout à la fois
12	Ens.	oui oui mais avec une forte tendance à ton n°3
13	C :	j'ai une autre question qui tombe bien apparemment - euh la littérature de jeunesse qu'est-ce que c'est pour toi
14	Ens.	euh de la littérature pour la jeunesse
[rires du chercheur et de l'enseignant]		
15	C :	mais encore
16	Ens.	de la littérature comme une autre
17	C :	mais encore
18	Ens.	du rêve - un univers
19	C :	et par rapport aux mots
20	Ens.	ben des textes qui ont une vraie valeur pas Martine à la plage tu vois
[rires]		
21	C :	tu veux dire des textes qui travaillent la langue

22	Ens.	y a les thèmes aussi l'imaginaire
23	C :	d'accord - euh - et est-ce que les - est-ce que les mots dans les dans les textes de littérature de jeunesse - ont un ont un statut particulier pour toi
24	Ens.	oui l'auteur les a pensés - c'est bête ce que je dis - ailleurs aussi
25	C :	non non - c'est quoi la différence -- une langue pas évidente
26	Ens.	j'sais pas si c'est le terme - évident -- une langue je saurais pas dire -- - y a aussi des phrases simples des mots simples mais avec une belle sonorité un univers - moi perso j'adore Nadja qui illustre aussi d'ailleurs - dans l'album ça compte le jeu texte/image - j'aime son univers - l'imaginaire quoi tu vois dans <i>La Petite fille du livre</i> cette petite dans la forêt y a quelque chose de l'ordre du monde enfantin et des peurs -- c'est de la psychanalyse ça [rires]
27	C :	très bien [rires] -- euh - pour revenir dans la séance que tu as menée sur <i>La Petite fille du livre</i> que l'on vient de visionner à quel moment il était question de vocabulaire et qu'est-ce que tu peux me dire sur ces moments
28	Ens.	bon alors y avait - le premier qui me vient à l'esprit c'est forêt
29	C :	d'accord
30	Ens.	là c'est le stéréotype et on l'a mis en lien avec les autres histoires lues
31	C :	oui- tu avais prévu d'en parler
32	Ens.	oui car comme je viens de te lire le réseau c'est important pour qu'ils fassent des liens et dans cette histoire elle est très présente
33	C :	tu estimes que c'est un travail
34	Ens.	un travail sur la symbolique oui - maintenant le mot en lui-même est connu donc si je comprends bien où tu veux en venir et ben on a discuté autour de la symbolique du mot c'est ça la littérature non mais on n'a rien défini
35	C :	hum hum et après d'autres mots d'autres moments
36	Ens.	attends --- oui -- j'ai pointé absolument et soi-disant car il fallait qu'ils saisissent qui parlait c'est un peu le jeu du texte - le brouillage
37	C :	hum hum d'accord et encore
38	Ens.	--- ah crevasse oui je voulais m'assurer que tous avais compris et orée du bois car c'est pas courant et j'sais pas si on l'avait déjà rencontré puis là ça a son importance - on sort de l'histoire dans l'histoire et c'est la rencontre du créateur et de son personnage
39	C :	et tous ces mots tu avais prévu d'en parler
40	Ens.	forêt oui absolument et soi-disant aussi et orée du bois mais pas crevasse par exemple c'est sur le moment que je me suis dit que c'était un mot que mes élèves ne rencontrent pas souvent
41	C :	très bien - on revient donc plus ou moins à ma question est-ce que pour toi les mots en littérature ont un statut particulier ou non
42	Ens.	tu veux dire dans la littérature en général pour moi en tant que lecteur adulte ou pour moi enseignant avec mes élèves
43	C :	les deux
44	Ens.	bon pour moi je suis fan des mots la littérature les habite alors oui ils ont un statut particulier pour moi bon en tant qu'enseignant ce que j'aime c'est que mes élèves - pas faire un truc figé quoi - voir comment ça résonne en eux par exemple pour marâtre j'ai vu dans la

		vidéo qu'on avait pas dit le nom scientifique [rires] mais l'important c'est qu'ils réagissent à la méchanceté du personnage qui est moteur de l'action -- après on a toujours la préoccupation de la sacro sainte compréhension et en ZEP la question se pose évidemment mais je vais pas me servir de la littérature pour ça
45	C :	donc ça va être la rencontre avec ce que vont te proposer les élèves
46	Ens.	ouais c'est ça
47	C :	et dans la rencontre il peut y avoir des imprévus ou des choses qui se passent - un travail inattendu quoi
48	Ens.	hum hum
49	C :	y en avait dans ta séance là - sur le vocabulaire bien sûr
50	Ens.	oh la la difficile de s'en souvenir - sans doute --- j'vois pas
51	C :	bon dernière question - euh - dans ton enseignement en littérature tu envisages plutôt la question du vocabulaire comme un obstacle ou comme un vecteur de compréhension d'interprétation euh est-ce que tu t'étais posé la question - est-ce que cette question de vocabulaire était en toi avant que je vienne ou pas forcément
52	Ens.	elle était en moi comme tu dis car je me suis inscrit à la formation continuée que tu as menée avec Marie-Christine [rires de l'enseignant] alors c'est vrai qu'elle était en moi mais pas uniquement avec mes élèves de Z.E.P mais c'est vrai qu'avec mes élèves en Z.E.P on sait bien qu'ils ne disposent pas du même vocabulaire
53	C :	et ce manque de vocabulaire
54	Ens.	mais c'est pas une fatalité
55	C :	oui
56	Ens.	en fait moi ce qui m'intéresse c'est qu'il réagissent après s'il faut
57	C :	c'est-à-dire
58	Ens.	et ben c'est-à-dire qu'ils entrent dans l'histoire et que ça résonne en eux après s'il faut leur donner une deux définitions pour qu'ils comprennent ça ne me dérange pas
59	C :	si je comprends bien y a des fois où il faut comprendre et d'autres où il faut
60	Ens.	interpréter
61	C :	interpréter
62	Ens.	ben oui lire c'est pas faire que de l'explication de texte
63	C :	lire de la littérature tu veux dire
64	Ens.	oui
65	C :	mais ne faut-il pas comprendre pour interpréter
66	Ens.	là tu chipotes madame Tauveron [rires]
67	C :	[rires] bon alors
68	Ens.	ben je pense que je préfère qu'ils interprètent en comprenant
69	C :	hum hum
70	Ens.	non tu vois ce que je veux dire ça sert à rien pour moi de décortiquer un texte pour décortiquer un texte
71	C :	d'accord tu veux ajouter autre chose
72	Ens.	non non
75	C :	d'accord - grazie mille pour toutes ces précisions

Entretien complémentaire faisant suite à *Zappe la Guerre* (enseignant C) :

1	C :	voilà donc la séance est terminée euh ça t'embête pas que je te pose juste une question
2	Ens.	pas de souci
3	C :	pour terminer - donc euh maintenant que ça fait enfin deux fois que je viens te voir sur <i>la petite fille du livre</i> et sur <i>zappe la guerre</i> et que tu connais un petit peu la thématique de ma recherche est-ce que ça a changé quelque chose euh euh pour euh pour toi dans ta pratique ou pas forcément ou tes idées euh-voilà est-ce que t'as quelque chose à me dire là-dessus ou pas plus que ça
4	Ens.	euh alors est-ce que ça a changé je sais pas si ça a changé mais en tout cas euh là en le revoyant je vois que j'ai quand-même beaucoup insisté sur des passages liés au vocabulaire et je pense que c'était quand-même un petit peu influencé euh par rapport au travail que tu préparais euh après après en dehors de ça non je pense que de toute façon euh quand on étudie de cette façon-là les albums on travaille souvent le vocabulaire l'explicite l'implicite le lien avec les autres auteurs et puis le débat qu'ils peuvent éventuellement provoqué donc je pense avoir changé quelque chose mais euh j'ai plus insisté peut-être sur la partie vocabulaire
5	C :	d'accord
6	Ens.	surtout sur un album comme ça - est-ce que je l'aurais fait si t'étais pas venue me demander de le faire je sais pas par exemple
7	C :	d'accord tu aurais peut-être - euh oui mais comme tu viens de le dire cet album-là avait quand-même euh en terme de justement de vocabulaire n'était pas forcément évident
8	Ens.	hum
9	C :	donc euh peut-être même que tu aurais - ce que t'es en train de me dire c'est que tu n'aurais peut-être pas autant insisté sur certains mots par exemple
10	Ens.	ouais peut-être que j'aurais fait euh euh certains passages qui me semblaient euh plus évidents mais j'aurais peut-être pas essayé le brinquebalant j'aurais peut-être pas essayé ces mots-là je sais pas honnêtement je sais pas en fait
11	C :	d'accord et si on revient par exemple juste sur brinquebalant euh là tu viens de me dire que tu l'aurais peut-être pas fait mais puisque tu l'as fait est-ce que euh il y a quelque chose qui te euh - enfin qui t'interpelle là dans dans par exemple la réaction de tes élèves euh euh - est-ce que finalement euh est-ce que c'était bien de l'avoir fait ou euh est-ce que c'était pas euh
12	Ens.	ah oui non mais bien sûr mais tout ce qui a été fait XXX
[rires du chercheur]		
13	C :	non non mais
14	Ens.	tout ce qui a été fait a été utile je pense que la séance a été un peu longue à la fin peut-être
16	C :	ouais
17	Ens.	donc c'est pour ça qu'à la fin j'ai peut-être un peu moins insisté sur des passages de vocabulaire ou quoique ce soit parce que euh - je rentrais c'était trop long pour faire que de l'explication mais euh mais à part ce truc-là qu'était un peu long mais en même temps on peut pas couper l'album en plein milieu - donc euh

[entrée d'une personne pour faire signer des documents à l'enseignant]		
18	Ens.	euh de quoi on parlait déjà
19	C :	euh de brinquebalant par exemple donc là tu m'as dit tu m'as dit oui euh
20	Ens.	non non c'était utile je crois que c'est utile après euh je l'aurais pas fait pourquoi je sais pas peut-être que je l'aurais fait - je sais pas
21	C :	d'accord et euh là tu parlais de compréhension tout à l'heure euh par rapport au au vocabulaire que tu as pu euh voir avec eux dans dans cet album-là et par rapport à l'interprétation euh est-ce que euh -- est-ce qu'il y a des choses à dire sur - dans la séance à part l'explicitation des mots est-ce que est-ce que ça touchait plus l'interprétation la compréhension selon toi est-ce que tu faisais une différence
22	Ens.	je pense que ce sont tellement les mots y en a certains ça - les deux - les deux puisque à la fois l'interprétation parce que certains mots dans le contexte peuvent être vus comme ça ou autrement sur le contexte donc le le le mot va être interprété différemment quand on travaille sur le vocabulaire du titre par exemple sur <i>zappe la guerre</i> ils ont plusieurs interprétations euh ou <i>j'ai perdu la tête</i> exetera - bon - mais après sur la compréhension je pense plutôt même à à - périscope ou à ces mots-là où où on leur donne à travers la littérature un moyen d'interpréter de comprendre les mots qu'ils ne connaissent pas ou en tout cas qu'ils comprennent soit dans le contexte de la phrase soit dans le contexte de l'image soit ben dernière solution je vais chercher euh euh ce qu'il veut dire le mot
23	C :	hum hum
24	Ens.	donc euh à travers la littérature je travaille cet aspect-là mais on a pu se servir de la grammaire aussi à certains moments on a pu se servir voilà mais après faut pas faire non plus que ça il faut pas que ce soit un prétexte
25	C :	et dans ton choix par exemple parce que là si on revient sur euh sur la séance puisque effectivement tu aurais pu même si là tu as - tu as explicité avec eux un certain nombre de mots tu aurais pu comme tu l'as dit tout à l'heure euh en expliciter encore moins voire euh encore plus puisque dans le texte euh et si tu as si on revient par exemple sur brinquebalant sur cul-de-jatte sur euh effaré enfin ce sont des mots que tu as choisi de de de voir avec eux euh est-ce que ça - enfin je sais pas moi lorsque je vous - et lorsque je te je visionne avec toi je me dis quand-même les mots qu'il a choisis sont des mots qui ne sont pas euh uniquement des mots enfin ce ne sont pas des mots anodins donc euh
26	Ens.	alors j'ai choisi des mots qui étaient soit liés au contexte par exemple godillots qu'est un mot ancien euh donc ou alors des mots qui étaient anciens et qu'ils ne pouvaient pas connaître mais qu'ils ne pouvaient comprendre que par l'intermédiaire du texte c'est-à-dire c'est un mot qu'ils ne vont pas rencontrer peut-être soit dans un texte littéraire soit dans un texte qu'on va étudier en littérature ou - donc j'ai choisi des mots comme ça ou des mots je savais qu'ils allaient pouvoir par leurs connaissances euh en trouver le sens parce que ben par exemple le scope ils ont de suite une image qui vient à eux quoi
27	C :	d'accord
28	Ens.	donc euh les mots je les choisis comme ça et puis après j'aimais bien tout ce qui était tout ce qui touchait à l'implicite à l'explicite ou la métaphore qui allaient être utilisés euh pour décrire une autre chose objet mais avec la vision

		de quelqu'un qui ne connaît pas l'objet quoi
29	C :	d'accord
30	Ens.	jouer sur le côté un peu humoristique anachronique de certains éléments enfin par rapport aux soldats euh
31	C :	donc sur l'anachronisme sur euh la métaphore aussi c'est ce que tu viens de dire
32	Ens.	ouais
33	C :	ok
34	Ens.	donc en fait essayer de toucher à tout je ne peux pas faire non plus que des mots inconnus ou je ne peux pas faire que des esgourdomètres quoi
35	C :	hum hum et si tu faisais que des mots inconnus est-ce que tu ferais euh par rapport à la littérature justement parce que tu dis je ne peux pas faire que des mots inconnus
36	Ens.	ouais
37	C :	donc euh ça vient d'où cette euh
38	Ens.	non je ne peux pas faire je ne peux pas faire que des mots euh qui nécessitent le dictionnaire quoi c'est-à-dire que esgourdomètre à part de passer par cette étape-là je n'avais pas d'autres id- pas d'autre idée je ne savais pas comment le faire donc si je ne fais que des mots euh <i>qui fermait le ban</i> par exemple euh je l'ai pas pris parce que je me suis dit comment euh je vais arriver à faire comprendre ben soit en utilisant l'image mais l'image elle ne s'y prêtait pas la phrase elle ne euh donnait pas vraiment d'indice donc je peux pas faire que des mots choisir que des mots qu'ils vont avoir du mal à comprendre si ce n'est en utilisant le dictionnaire quoi
39	C :	hum hum
40	Ens.	ou si c'est moi qui donne la solution donc j'essaie de faire des mots certains on va les chercher parce qu'on n'a pas d'autres solutions mais certains l'image va m'aider certains c'est le contexte de la phrase qui va m'aider certains exetera exetera donc trouver des différents moyens de comprendre les mots mais pas tout le temps les mêmes
41	C :	d'accord
42	Ens.	voilà
43	C :	super - ben merci beaucoup

ANNEXE 25: ent. M2/Zap

À propos de l'album *Zappe la guerre* (étudiants de Master 2) :

1	C :	on écoute la remontée du groupe pour euh l'album zappe la guerre
2	E1	alors c'est un album de littérature qui serait euh plutôt cycle 2 euh cycle 3 en lien euh avec l'histoire puisque c'est un livre qui raconte l'événement historique de la première guerre mondiale il y a une euh un parallélisme entre des événements historiques qui sont à chaque fois précisés avec des illustrations historiques et il y a aussi des euh des images très humoristiques des propos euh euh dans dans l'album qui font des références euh humoristiques alors je vais résumer rapidement le livre ce sont des euh des soldats de la première guerre mondiale qui arrivent aux euh aux temps modernes et qui le qui découvrent avec grande stupeur euh et grande euh étonnement je cherchais le mot qui découvrent ben la télévision donc il y a beaucoup de euh métaphores concernant les objets de la vie moderne euh par exemple des euh en fait les les télévisions ce sont des grandes boites vitrées où des gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres euh on a relevé aussi d'autres métaphores les formations -- ailes blanches percer du regard euh tout un travail sur les métaphores euh il y a un travail aussi à faire
3	C :	et vous les travaillerez comment alors ces métaphores-là - quand vous dites y a un travail sur les métaphores qu'est-ce que vous feriez
4	E1	euh
5	C :	c'est euh c'est ce sont - les noter les relever
6	E1	alors relever relever donc euh des expressions euh qui euh qui découlent de comparaisons mais euh implicites c'est-à-dire il y a une recherche on compare des choses qui ne sont pas comparables on associe des mots qui n'ont pas à voir qui n'ont pas de lien entre eux
7	C :	d'accord donc c'est qui qui les associe ces mots-là les mots que vous dites les métaphores elles sont utilisées par qui
8	E2	par les soldats
9	E1	par les soldats
10	C :	d'accord
11	E1	donc euh travail sur les métaphores évolution de la langue aussi puisque il y a beaucoup de mots qui euh peut-être pas évolution c'est euh réutilisation d'un vocabulaire qui a existé euh au XIIème siècle et pendant la Révolution et qui ressort dans cet album comme expression comme cul-de-jatte on a vu aussi euh fermer le ban donc euh écrit ban b-a-n qui euh qui rappelle un petit peu euh ce qui se passait lors de - d'évènements euh du temps seigneurial seigneurial
12	C :	hum hum
13	E1	euh voilà donc des associations comme horloge comtoise il y a des recherches à faire sur les sur quelques définitions de mots
14	C :	donc vous feriez rechercher les élèves ou vous leur feriez faire quoi là-dessus
15	E1	oui on ferait des recherches peut-être sur internet ou sur le dictionnaire oui
16	C :	d'accord

17	E1	voilà
18	C :	très bien autre chose vous aviez parlé de Zapper tout à l'heure du titre
19	E1	oui alors oui euh euh zapper veut dire en fait passer à autre chose et euh zapper la guerre euh voilà les faire travailler peut-être - organiser un petit débat interprétatif sur cette expression et mettre en relation euh le titre avec euh ce qu'ils avaient eux découvert dans l'album
20	C :	d'accord donc vos attentes par rapport au débat interprétatif c'est que à votre avis il se passerait comment ce débat interprétatif
21	E1	euh les mettre en groupe et les faire travailler sur leurs propres interprétations euh sur le titre
22	C :	d'accord
23	E1	comment ils interprètent ce comment interprètent-ils ce titre par rapport à ce qu'ils ont lu comment ils envisagent euh la définition du titre comment ils classent le titre dans le contexte de ce qu'ils viennent de lire
24	C :	d'accord et vous ce titre-là qu'est-ce que vous en vous pouvez en dire qu'est-ce que vous en dites par rapport à l'album
25	E1	euh un petit peu humo humoristique parce que zapper la guerre y a une petite dérision euh la guerre c'est quelque chose quand-même qui est dramatique et la paix ça ça dénote euh peut-être une fonction où on dédramatise la guerre
26	E3	y a aussi peut-être
27	E1	parce qu'il y a autre chose
28	E3	parce que c'est la guerre à la télévision
29	E1	oui voilà
30	E3	quand on voit la té- la télévision ça peut être zapper la guerre euh on appuie sur euh accélérer et
31	E1	voilà
32	E3	on on la passe quoi
33	E1	zapper comme avec une télécommande pour changer une chaîne etc
34	C :	d'accord donc du coup zapper dans ce serait dans quel euh
35	E3	dans le monde moderne
36	C :	oui
37	E3	et on le relie à la guerre qui est aussi dans le passé quoi
38	E1	oui
39	C :	et si on regarde par rapport à la didactique du vocabulaire vous êtes en train de dire quoi
40	E1	qu'il y a une évolution dans
41	C :	hum oui mais euh au niveau de l'analyse de zapper
42	E4	il y a plusieurs sens
43	C :	y a plusieurs sens donc vous êtes
44	E3	oui y a plusieurs sens
[approbation de quelques étudiantes]		
45	E1	on peut dire oublier ou changer
46	C	d'accord très bien
47	E1	et au champ lexical bon euh la guerre bien sûr on est sur le champ lexical de la guerre
48	C :	d'accord et là quels quels mots euh quels mots se se rapporteraient à ce champ lexical de la guerre là
49	E3	y a soldats euh X

50	E1	voilà et surtout y a vraiment des petits euh extraits historiques qui se ramènent avec des illustrations euh historiques - y a un parallèle y a l'album qui est présenté comme une un album de bande dessinée une narration et il y a vraiment euh des images historiques avec euh des passages qui se réfèrent aux événements de la guerre donc là y a beaucoup de vocabu- de vocabu- de vocabulaire autour de la guerre
51	C :	d'accord et donc vous prendriez euh si vous êtes en littérature vous prendriez ces petites vignettes qui sont à côté vous travailleriez sur ces petites vignettes à côté
52	E1	euh peut-être à les mettre euh en parallèle les unes avec les autres
53	C :	donc les vignettes avec les vignettes
54	E1	je pense oui
55	C :	d'accord et avec l'histoire ou pas
56	E1	les illustrations
57	C :	avec l'histoire ou pas
58	E1	oui puisqu'il se réfère vraiment à la partie historique et qu'il se réfère à à ce que vivent les soldats lorsqu'ils reviennent au monde moderne
59	C :	d'accord est-ce que vous avez quelque chose d'autre à ajouter
60	E1	non
61	C :	merci

ANNEXE 26: ent. M2/PFDL

À propos de l'album *La petite fille du livre* (étudiants de Master 2) :

1	C :	... <i>La Petite fille du livre</i> donc c'est quoi
2	E1	c'est sur <i>la Petite fille du livre</i>
[l'étudiante s'éclaircit la voix]		
3	E1	donc on s'est attachés particulièrement à quelque chose en vocabulaire qu'on a qui se sera dé- on développera euh autrement aussi on fera d'autres séquences de littérature mais on a demandé euh on pense demander aux enfants -- de relever après une lecture euh euh magistrale euh de l'enseignant mais X on est en CE2 de relever tout ce qui fait peur dans ce livre euh parce que y a vraiment un climat euh assez euh effrayant et donc on voudrait que les enfants par groupe relèvent tout ce qui fait peur y compris les mots mais ça peut aussi être des remarques sur les dessins sur les couleurs euh sur plein de choses et une fois qu'ils auront fait ce travail euh on leur demandera de trier euh on s'attend à c'qu'y ait euh ben par exemple ce qui a trait à c'qui a trait à l'espèce d'horrible personnage c'qui a trait au milieu ça se passe dans une forêt qui est sombre c'est la nuit euh y a des bruits qui font peur ça grince euh enfin voilà et puis ça peut être aussi sur les couleurs les images euh tout ça et quand on aura fait un tri y aura un temps de structuration qui euh où l'enseignant euh récapitulera et affinera peut-être le classement ou validera euh validera les classements proposés par les enfants et enfin y aura un temps de réinvestissement par une protec- euh production d'écrit où on leur demandera de réécrire un paragraphe qui fait peur dans un dans un une toute autre histoire mais en se servant des éléments du vocabulaire qui a été travaillé le vocabulaire de la peur et euh et voilà
4	C :	alors quelles sont les raisons qui vous ont fait travailler sur justement sur euh sur la peur par rapport à l'album dans ce avec cet album
5	E1	en fait c'est euh c'est à la lecture de l'album on était donc on a travaillé à six on le - aucune de aucun de nous ne le connaissait et c'est c'qui nous a frappés euh à la à la première lecture euh c'est l'ambiance très très pesante et très euh oui où la peur est vraiment très développée ce sentiment un sentiment d'angoisse d'urgence euh voilà ça se termine bien hein comme euh quasiment tous les livres de Nadja mais y a une ambiance vraiment euh voilà et on pensait que c'est c'était intéressant à travailler parce que les enfants allaient le remarquer aussi -- de relever les mots de l'angoisse de la peur
6	C :	hum hum et ce livre parle de quoi en fait
7	E1	ah je vous fais un résumé de l'histoire
8	C :	oui juste euh
9	E1	en fait c'est un écrivain qui - une femme écrivain qui écrit un livre d'une petite fille qu'est dans une forêt et euh la petite fille du livre la petite fille du livre finit par apparaître dans l'histoire etc il s'agit d'une petite fille maltraitée euh abandonnée maltraitée qui essaie de s'enfuir qui est rattrapée et qui euh au final réussira à s'enfuir grâce à l'écrivain qui va écrire au fur et à mesure euh va va lui donner la possibilité de s'échapper et récupère après la petite fille

10	C :	bien et donc le relevé de ces mots vous avez parlé de de la forêt de sombre donc vous les classeriez euh dans quoi en terme de vocabulaire tout simplement
11	E1	ah ben on est sur le champ lexical de la peur
12	C :	d'accord et le champ lexical de la peur par rapport à la problématique de l'œuvre euh quel est son intérêt - vous pouvez réagir tout le monde hein
13	E1	euh quel est l'intérêt par rapport à l'œuvre - ben - hum hum je pense que c'est lié à la situation d'urgence où l'écrivain ne peut pas faire autrement que d'essayer de sauver la petite fille la situation est tellement dramatique euh j'pense après dans dans un une autre partie en travaillant en travaillant cet album il faudra travailler sur euh le narrateur euh le point de vue du narrateur etc la l'histoire de la fiction la mise en abime etc bien sûr mais là dans le travail de vocabulaire on va s'attacher juste à parler de la peur
14	C :	très bien je vous remercie