# Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez des professeurs des écoles débutants

Marthe Fradet-Hannoyer

▶ **To cite this version:**

Marthe Fradet-Hannoyer. Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez des professeurs des écoles débutants. Education. CY Cergy Paris Université, 2020. Français. NNT : . tel-03095558

**HAL Id: tel-03095558**
**https://theses.hal.science/tel-03095558**

Submitted on 4 Jan 2021

**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.

École doctorale Droit et sciences humaines

Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA) – EA4507

# Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants

Thèse réalisée par
**Marthe Fradet-Hannoyer**
En vue de l'obtention du grade de
Docteur en sciences de l'éducation
Sous la direction de Sylviane Ahr et Marie-France Bishop
Soutenue le 25 novembre 2020

**Composition du jury :**
**Sylviane Ahr**, Professeure des Universités en langue et littérature françaises, Université de Toulouse, co-directrice
**Marie-France Bishop**, Professeure des Universités en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, co-directrice
**Stéphane Bonnéry**, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, rapporteur
**Max Butlen**, Maitre de conférence honoraire en langue et littérature françaises, Université de Cergy-Pontoise, examinateur
**Anne Jorro**, Professeure des Universités en sciences de l'éducation, Conservatoire National des Arts et Métiers, présidente
**Jean-Charles Chabanne**, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Ecole Nationale Supérieure-Lyon 2, rapporteur

Année académique 2019-2020

# Remerciements

J’exprime ma plus profonde reconnaissance à mes codirectrices de thèse. Sylviane, Marie-France, un grand merci pour votre soutien constant et nos échanges toujours constructifs.

Je remercie M. Stéphane Bonnéry, M. Max Butlen, M. Jean-Charles Chabanne et Mme Anne Jorro pour avoir accepté de lire mon travail. Je suis honorée de pouvoir défendre cette thèse devant vous.

J’exprime ma gratitude aux formateurs et aux enseignants qui m’ont accordé temps et confiance, en me donnant à voir leur activité et en partageant avec moi leur analyse.

J’exprime également ma gratitude aux élèves et étudiants des classes observées. J’ai beaucoup appris de vous. Merci aux parents d’élèves d’avoir donné leur autorisation pour que leur enfant soit filmé pour cette recherche.

Enfin,

Je remercie le grand Charles.

Je remercie mon fils pour sa présence tout au long de cette aventure. Achille, tu es né du même champ de chênes qu’elle, je te dédie cette thèse.

Vincent, toi sans qui tout est vain, je te dédie également cette thèse.

# SOMMAIRE


Remerciements…… 3

Sommaire…… 5

Table des illustrations…… 12

Introduction générale…… 15

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE…….. 22**

Introduction de la première partie…… 22

**Chapitre 1 : une approche systémique dans les plis de l'activité enseignante…….. 24**

Introduction du chapitre…… 24

1. L'activité enseignante au centre de la recherche…… 24
2. Saisir le « pourquoi », le « quoi » et le comment : chainage de l'élaboration de l'activité…… 29

2.1. Une définition de l'activité…… 29

2.2. Les différents types de tâches…… 30

2.2.1. Les tâches du concepteur : unicité ou multiplicité des tâches prescrites ? 30

2.2.2. De la redéfinition de la tâche à la tâche effective…… 34

2.3. Distinction entre le travail prescrit et le travail réel…… 36

2.4. Le processus de régulation…… 38

3. Analyser les fondements et les ajustements de l'activité enseignante…… 44

3.1. Une définition du métier…… 45

3.2. Vers l'émergence d'un éthos professionnel : entre gestes du métier et gestes professionnels, genre et styles, habitus et dispositions…… 46

3.3. Une activité ajustée en situation et reconfigurée au fil des premières expériences en un jeu de postures…… 53

3.4. Un objet enseigné coconstruit ? Processus de régulation de l'action conjointe du maitre[1] et des élèves…… 57

3.5. Une redéfinition cyclique de la tâche : une *prescription tertiaire* qui survient dans le cours de l'activité…… 59

Conclusion du chapitre 1…… 62


[1] Cette thèse applique l'orthographe rectifiée.

**Chapitre 2 : prescriptions officielles et cadre institutionnel de formation initiale dans le domaine de la lecture des textes littéraires à l'école…… 63**

Introduction du chapitre 2……. 63

1. L'enseignement de la lecture des textes littéraires dans les prescriptions officielles…… 63

1.1. De l'évidence à la complexité : les instructions du XIX^e^ siècle à 2002…… 64

1.2. Une prescription officielle en cours d'évolution : les instructions officielles et documents d'accompagnement de 2005 à 2014……..……. 68

1.3. Une place croissante accordée au lecteur en tant que sujet en formation : les instructions officielles de 2014 et 2015 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015…… 72

1.4. Listes, notices, sélection et classement générique : les choix révélés par l'organisation des listes ministérielles de référence depuis 2002……..… 77

2. Évolution du cadre institutionnel de formation initiale……..…….. 85

2.1. Une formation universitaire en alternance : ce que dit le cadre organisationnel du type de savoirs à enseigner…….. 86

2.2. Place de la lecture des textes littéraires dans la formation dans l'académie de Versailles : ce que disent les maquettes de formation des savoirs à enseigner et des présupposés sur la dotation culturelle des enseignants…….…. 90

Conclusion du chapitre 2……..…… 93

**Chapitre 3 : place et rôle d'un modèle centré sur le lecteur dans la prescription de la tâche…….……. 95**

Introduction du chapitre 3……..…….…….. 95

1. Définition du modèle actuel de la lecture des textes littéraires à l'École primaire…. 95

2. Les finalités accordées à l'enseignement de la lecture des textes littéraires dans le modèle actuel..…… 96

3. Des relations dynamiques entre texte et lecteur dans les théories littéraires et en didactique de la lecture des textes littéraires……. 102

3.1. Théories de la lecture : théories de l'effet et théories de la réception……..….. 102

3.2. Usage et articulation en didactique de la lecture des textes littéraires : vers la lecture littéraire et les postures transactionnelles……..……. 105

3.3. Apprendre à comprendre et interpréter : des enjeux centraux pour la lecture des textes littéraires…..…….…….…… 110

4. Des gestes spécifiques de l'enseignant……..……...…… 116

Conclusion du chapitre 3…… …….. 119

**Chapitre 4 : diversité des critères de redéfinition de la tâche et des pratiques effectives autour de la lecture des textes littéraires…….…… 121**

Introduction du chapitre 4…….……...…….. 121

1. Critères de redéfinition de la tâche et diversité de la tâche effective...……..…….. 122

2. Profils de lecteurs/profils d'enseignants……...……..…….……. 134

Conclusion du chapitre 4…….……..…….…… 144

Conclusion de la première partie……...…… 144

**DEUXIÈME PARTIE : ENQUÊTE…….……. 146**

Introduction de la deuxième partie…….…….…….. 146

**Chapitre 1 : une méthodologie mixte pour comprendre l'élaboration de l'activité enseignante…….…….. 148**

Introduction du chapitre 1……..…… 148

1. Une méthodologie quantitative pour saisir les représentations sur les enjeux accordés à la lecture des textes littéraires et les corpus……..…….. 149

1.1. Conditions de recueil des données…… 150

1.2. Les « corpus de fond » et les « corpus redéfinis »…… 155

1.3. Les enjeux accordés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et leur évolution au cours de la formation initiale…….…… 156

2. Une méthodologie qualitative pour combiner les analyses extrinsèque et intrinsèque 160

2.1. Principes du dispositif d'enquête qualitative organisée en deux volets…… 161

2.2. Premier volet de l'enquête qualitative : suivis individuels…… 163

2.2.1. Données sur la population concernée…… 163

2.2.2. Données pour l'analyse extrinsèque…….. 164

*2.2.2.1. Corpus et traitement des enregistrements vidéo de séance*…… 164

*2.2.2.2. Documents de l'enseignant*…… 172

*2.2.2.3. Productions des élèves*……... 175

2.2.3. Données pour l'analyse intrinsèque…….. 177

2.3. Second volet de l'enquête qualitative : suivi d'actions de formation…… 182

2.3.1 Suivi d'un module de formation universitaire……. 182

*2.3.1.1 Présentation du dispositif de formation*…….…….. 183

*2.3.1.2. Données pour l'analyse extrinsèque*…….…….. 184

*2.3.1.3. Données pour l'analyse intrinsèque*…… 186

2.3.2. Suivi d'une action de formation en circonscription…… 187

*2.3.2.1. Présentation du dispositif de formation*…….. 187

*2.3.2.2. Données pour les analyses extrinsèque et intrinsèque*…… 188
Conclusion du chapitre 1…… 188

**Chapitre 2 : analyse des résultats de l'enquête…….. 191**
Introduction du chapitre 2…… 191
1. Analyse des résultats de l'enquête quantitative…… 191
1.1. Vers l'émergence d'un corpus professionnel…… 191
1.1.1 D'un rapport complexé à la culture scolaire au développement d'un discours sur les œuvres scolarisables…….. 194
1.1.2 Le recouvrement du corpus de fond par le corpus professionnel……. 206
*1.1.2.1. Un corpus de fond marqué par la culture médiatique multimodale*… 206
*1.1.2.2. Au fil de la formation : domination des albums et émergence de corpus de formation et de corpus professionnel*…….. 211
1.1.3. Conclusion partielle : un corpus à la fois éclaté et resserré autour des fictions...…… 215
1.2. Vers l'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels…… 217
1.2.1. Pluralité des enjeux et prédominance des enjeux expérientiels en début de Master 1…….. 217
1.2.2. Une augmentation de la part des enjeux de transmission culturelle en milieu de Master 1…… 223
1.2.3. L'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels chez les stagiaires…… 227
2. Analyse des résultats du premier volet de l'enquête qualitative : portraits de lecteurs/portraits d'enseignants…… 237
2.1. Micro-monographies…… 239
2.1.1. Olga : sentiment d'incompétence et posture d'évitement……... 240
2.1.2. Amélie : autonomisation progressive à l'égard de la tâche prescrite…..... 245
2.2. Suivis longitudinaux : monographies de lecteurs et d'enseignants en formation 249
2.2.1. Angélique : la littérature « c'est ce qui me fait le plus peur […] parce que j'ai un problème avec »…… 250
*2.2.1.1. Les gouts de l'enseignante : facteur déterminant de l'activité*……. 251
*2.2.1.2. De la primauté des enjeux procéduraux à la prise en compte des enjeux culturels et expérientiels*…… 254
*2.2.1.3. De premiers essais qui révèlent des postures de contrôle et la primauté des enjeux procéduraux*…… 261

• Cas 1 : Contrôle du groupe, contrôle des lectures : histoires d'amour *vs* histoires d'apprentissage……. 261

• Cas 2 : Évolution de certains gestes professionnels, stabilité des enjeux.. 268

*2.2.1.4. Vers le retour du personnage et la prise en compte du lecteur*…….... 272

2.2.2. Mélusine : de Trotro au Coupeur de mots, « la littérature, c'est pour se libérer soi » ……..…… 281

*2.2.2.1. Questionnements personnels autour des pratiques de lecture et des enjeux*……..…… 282

*2.2.2.2. Accompagnement des élèves dans leurs lectures*…….…… 286

*2.2.2.3. Un développement professionnel lié aux contextes personnel et professionnel*……. 290

• Cas 1 : De premières ressources puisées dans la formation et dans l'expérience professionnelle..…….…..…… 290

• Cas 2 : Entretien de formation : entre ressources et obstacles……..... 295

• Cas 3 : Développement des postures d'accompagnement et appropriation des formations initiale et continue…….…..…… 297

2.2.3. Julia et Nicolas : « Mais toi t'aimes pas lire ! Et bah toi t'aimes lire pour pleurer ! » ……..…… 308

*2.2.3.1. Fondements de l'activité : dispositions à faire lire et à ne pas faire lire*…….……. 309

*2.2.3.2. Une même ressource au centre de la collaboration entre Julia et Nicolas*…….……..… 319

*2.2.3.3. Tentative d'accord sur la redéfinition de la tâche*…….…….. 321

*2.2.3.4. Consensus apparent mais divergences dans la tâche effective*…….... 323

• Des gestes langagiers et des gestes de mise en scène du savoir divergents……..…… 325

• Des objets enseignés différents…….……...….. 327

*2.2.3.5. Divergences dans la redéfinition de la tâche au fil de l'usage des ressources*……..……...… 340

3. Analyse des résultats du second volet de l'enquête qualitative : place des lecteurs et des œuvres dans deux dispositifs de formation……..……. 346

3.1. Un dispositif de formation spiralaire de type intégratif : déplacements des dispositions à lire et à faire lire au fil des rencontres avec les élèves……. 348

3.1.1. Analyse de la tâche prescrite : déplacer le regard vers les textes et les élèves…….……..….. 349

3.1.2. Analyse de la redéfinition de la tâche et de la tâche effective : de la compréhension univoque à la prise en compte des lecteurs et des textes……..... 350

*3.1.2.1. Temporalité de formation* vs *temporalité de développement : déplacements autour de Loup-Garou*…….…… 351

• Une tâche prescrite qui vise un premier déplacement : lire avant de s'interroger sur les postures d'enseignement……..……. 351

• Deuxième déplacement émergeant dans la tâche effective : la rencontre avec les lectures et les postures des élèves…….….. 356

• Troisième déplacement lors de l'analyse *a posteriori* : vers l'émergence de la prise en compte des lecteurs et des postures d'accompagnement et d'enseignement……..… 357

*3.1.2.2. Appropriation de la formation dans l'expérience : déplacements autour* d'*Histoire Impossible*…….…….. 359

• Cohérence entre tâche prescrite et tâche redéfinie : lire et anticiper les obstacles pour les lecteurs supposés…….…….. 359

• Renforcement de l'appropriation de la prescription par la tâche effective : l'anticipation des réactions-types des lecteurs-scripteurs au service de la créativité des postures…….…….. 361

3.2. Un dispositif de formation spiralaire de type projectif : accompagnement des dispositions à faire lire…….…….. 363

3.2.1. Fondements et visées de l'action de formation : une formation en maillage en alternance projective…… 363

3.2.2. Recherche d'un équilibre entre les préoccupations enchâssées…….. 367

*3.2.2.1. Une formation orientée vers les gestes professionnels, au plus près des attentes de l'enseignante*……. 367

*3.2.2.2. Ressources et obstacles au maillage des ressources pour ajuster les dispositions à faire lire*…….…… 370

Conclusion de la deuxième partie..…….……..….. 376

Conclusion générale…….……..… 385

Bibliographie……... 393

Index des auteurs…… 425

Tome 2 : Annexes

# Table des illustrations

Figure 1 : Un cadre théorique construit au croisement de trois champs disciplinaires..... 25

Figure 2 : Schéma général pour l'analyse de l'activité (Leplat, 2000, p.11)..... 39

Figure 3 : Schéma pour l'analyse de l'activité enseignante d'après celui de Leplat..... 40

Figure 4 : Schématisation de l'analyse circulaire de l'élaboration de l'activité..... 62

Figure 5 : Répartition des enregistrements vidéo de séances de classe par enseignant, niveau, œuvre et année..... 165

Figure 6 : Adaptation du cadre méthodologique du synopsis..... 169

Figure 7 : Exemple d'adaptation du synopsis..... 170

Figure 8 : Exemple d'utilisation de la grille du multi-agenda d'après Bucheton et Soulé (2009)..... 171

Figure 9 : Tableau synthétique des dates et lieux d'entretien..... 177

Figure 10 : Tableau synthétique du type de corpus, types de données et traitement du corpus et questions de recherche..... 189

Figure 11 : Auteurs et titres les plus cités (≥ 3) en début de Master 1..... 207

Figure 12 : Tableau synthétique des réponses concernant les enjeux en début de Master 1..... 218

Figure 13 : Tableau synthétique des réponses concernant les enjeux en milieu de Master 1..... 224

Figure 14 : Tableau synthétique des réponses données par les stagiaires concernant les enjeux..... 228

Capture d'écran 1 : Un petit coin regroupement..... 262

Capture d'écran 2 : Former un cocon et assurer le contrôle (Angélique – *Papa Coq*)..... 268

Capture d'écran 3 : Lire au groupe classe en entier en TPS (Mélusine – *Roule Galette*) 298

Capture d'écran 4 : Continuer à lire tout en gérant le groupe (Mélusine – *Roule Galette*) 299

Capture d'écran 5 : Un atelier pour favoriser les postures transactionnelles (Mélusine – Habillage POB)..... 304

Capture d'écran 6 : centralité du texte et de l'enseignante (Julia – *Le Joueur de Flûte de Hamelin*)..... 326

Capture d'écran 7 : Le « corps parlant de l'enseignant » : posture statique. (Nicolas – *Le joueur de flûte de Hamelin*)..... 327

Capture d'écran 8 : le « corps parlant de l'enseignant » : Nicolas assis sur un coin de table. (Nicolas – *Le Joueur de flûte de Hamelin*)……. 328

Capture d'écran 9 : Julia – Stabilité des gestes de pilotage – Julia – Séance 2 *Joueur de Flûte de Hamelin*…….……. 332

Capture d'écran 10 : Alternance des modalités de travail : travail individuel et en binôme, enseignante décentrée (Julia – Séance 2 *Le Joueur de Flûte de Hamelin)* 333

Figure 15 : Facteurs intervenant dans la régulation des dispositions à lire et à faire lire.. 374

Figure 16 : Postures de l'enseignant/Postures des élèves (Bucheton, 2017)……. 380

Figure 17 : Interdépendance des dispositions à lire et à faire lire…….. 381

Figure 18 : Angélique et Nicolas : Dispositions à lire/faire lire…… 382

Figure 19 : Mélusine et Julia : Dispositions à lire/faire lire…….. 382

Figure 20 : Interdépendance des facteurs de régulation de l'activité…… 383

Figure 21 : Des boucles de régulation croisées (adaptation d'après Leplat, 2000)…….. 391

# Introduction générale

> En vérité le but (est-ce choquant ?) n'est pas de singulariser chaque vie perdue. C'est presque le contraire : l'éprouver semblable, c'est-à-dire dissemblable. Et s'éprouver semblables-dissemblables. Contemporains, interdépendants, égaux, devant l'être. Si toute vie est irremplaçable (et elle l'est), ce n'est pas exactement parce qu'elle est unique (même si évidemment elle l'est), c'est parce qu'elle est égale, devrait toujours être tenue pour telle. (Macé, 2017, p.28)

Dans son essai *Sidérer, considérer*, *Migrants en France, 2017*, Macé invite à considérer chaque vie dans toute son épaisseur, dans toute sa complexité, faisant de l'Autre un nous-même. Cette invitation à développer un rapport au monde s'appuyant sur le commun et la diversité est cohérente avec les valeurs de l'École et avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ainsi, peut-on lire dans son préambule que le socle commun « fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté » et « favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure » (*Socle commun de connaissances, de compétence et culture*, 2015, p.2). Et encore, plus loin, dans la présentation du cinquième domaine consacré aux « représentations du monde et de l'activité humaine » il est précisé que ce domaine

> initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent. (Socle commun de connaissances, de compétence et culture, 2015, p.7)

Or, l'école est encore et parfois le lieu de « l'indifférence aux différences » (Bourdieu et Passeron, 1970, p.220). Dès lors, comment faire que l'école puisse être un « lieu de lien » (Ahr, 2008)[2] ? En quoi la lecture des textes littéraires à l'école peut être l'un de ces lieux où les échanges entre ce qui fait le commun et la diversité sont vécus comme nécessaires ?

Dans un autre essai*, Façons de lire, manières d'être* (2011), Macé montre encore en quoi le rapport à la lecture et le rapport au monde sont liés au point qu'on ne peut séparer la lecture de la vie et la vie de la lecture. Cette porosité est telle que les façons de lire déterminent et révèlent des manières d'être au monde. Le rapport à la lecture serait donc si

[2] Nous détournons ici un terme qu'emploie Ahr (2008) au sujet de la lecture des textes littéraires.

déterminant qu'il déterminerait les façons d'être. On peut inverser la relation et dire que les manières d'être, de vivre déterminent les manières de lire ou de ne pas lire.

Mais qu'en est-il alors des personnes qui ne lisent pas ou qui entretiennent avec la lecture un rapport si complexé qu'ils n'y trouvent rien d'eux-mêmes et de leur monde ? Qu'en est-il des rapports de légitimité entre les différentes pratiques culturelles quand la culture légitime consiste en une « disposition à l'éclectisme éclairé » qui repose tant sur la connaissance d'un patrimoine légitimé que sur « un rapport de connaissance distant, sans vénération modeste » (Bonnéry, 2010b, p.9) ? Dans le cadre de l'école en particulier, qu'en est-il du rapport des enseignants à la lecture et aux différentes pratiques culturelles ? Comment faire pour que la lecture scolaire de textes « réputés littéraires » (Schneuwly et Ronveaux, 2018) ne soit pas qu'un ensemble d'instruments destinés à façonner des manières de lire et donc des manières d'être, aux finalités variables dans le temps ?

Détourner le titre de l'ouvrage de Macé dans le titre de notre thèse, c'est s'interroger sur les rapports que les enseignants débutants entretiennent avec la lecture, et en particulier avec la lecture des textes littéraires, c'est questionner les relations entre manières de lire et façons d'enseigner.

Dix-sept ans après l'entrée de la littérature de jeunesse dans les instructions officielles, on sait que tous les enseignants sont censés enseigner la lecture des textes littéraires à l'école primaire. Mais qu'en est-il dans le réel des pratiques de classe des enseignants débutants ? Si l'on suppose qu'on lit comme l'on vit, alors il y a autant de façons de lire que de façons de vivre et autant de façons de lire que de façons d'enseigner. Cette diversité constitue un défi pour la formation et pour la recherche.

Si la complexité de l'objet est donc liée aux trajectoires singulières des enseignants, elle est redoublée par deux autres facteurs de complexité : la formation génère des imprévus qui sont liés tant aux contenus de formation qu'aux trajectoires antérieures au moment même où les enseignants débutants ont tendance à vouloir avant tout gérer, contrôler le groupe pour pouvoir « faire classe » (Saujat, 2004) ; la lecture des textes littéraires génère quant à elle des imprévus liés tant aux œuvres qu'aux différentes lectures qui peuvent en être faites par le maitre et les élèves dans le cadre d'un modèle d'enseignement centré sur l'activité du lecteur (Bishop, 2016). Sujets en formation aux trajectoires diverses, devant enseigner des objets mouvants à des élèves eux-mêmes différents, la complexité prend une dimension exponentielle. En conclusion des actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Louichon et Rouxel synthétisent les facteurs intervenant dans la constitution de l'identité du lecteur enseignant :

> Si la construction de l'identité du lecteur se réalise dans la complexité, complexité il y a également dans la construction de l'identité du futur enseignant, une identité faite des strates de ce qu'a déposé l'enseignement reçu, en termes de corpus mais aussi de pratiques, du lecteur qui s'est construit sur ce substrat scolaire et dans ses rencontres privées avec la littérature, des effets de la formation, contingents (lieux de stage, équipes) ou plus généraux (références didactiques communes) et des prescriptions des programmes. (Louichon et Rouxel, 2010, p.230)

Il nous semble que cette complexité est admise dans les recherches en didactique du français mais s'accompagne d'un certain déficit de connaissances sur le rapport des professeurs des écoles à la lecture des textes littéraires et à son enseignement[3]. Aussi, notre recherche se fixe pour objectif de mieux comprendre l'activité des professeurs des écoles débutants dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires et la place et le rôle de la formation dans l'évolution de cette activité. Il s'agit de saisir en quoi les dispositions à lire et à faire lire évoluent ou n'évoluent pas au fil de la formation initiale et des premières expériences en classe. Précisons que par dispositions, on entend « l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, émotionnelles, cognitives, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe d'action » (Ria, 2012, p.108).

Afin de saisir l'activité des enseignants débutants dans le cadre de la lecture des textes littéraires dans sa complexité, le cadre théorique constitué est interdisciplinaire. Il s'inscrit dans une approche systémique qui conçoit l'interdépendance des pôles épistémologiques, praxéologiques, psychologiques (Halté, 1992) mais également sociologique. Le cadre épistémologique est ainsi construit au croisement de trois champs : l'analyse de l'activité enseignante, et plus particulièrement le cadre de l'analyse de l'activité en ergonomie et en sciences de l'éducation ; la sociologie de l'éducation et de la lecture ; la didactique du français, et plus particulièrement la didactique de la compréhension, la didactique de la littérature et de la lecture littéraire et la didactique historique. Pour comprendre l'activité enseignante, ces trois champs de recherche sont donc articulés et présentés ici brièvement.

Le cadre d'analyse de l'activité enseignante tel qu'il est conçu dans cette recherche est proche de la didactique intégrative développée par Goigoux (2012) et de la double approche de Robert et Rogalski (2002). Il est adapté en fonction de notre objet de recherche. Il s'agit d'une approche ergonomique d'après le cadre défini par Jacques Leplat (2000) pour l'analyse psychologique de l'activité en ergonomie qui vise à saisir l'élaboration de l'activité en suivant le chemin de la tâche : de la tâche prescrite (par l'institution et la formation) à la tâche effective (ce que l'enseignant fait effectivement) en passant par la tâche redéfinie (ce que l'enseignant pense devoir faire, ce qu'il se donne à faire). Comme l'analyse porte sur

[3] Nous citons les travaux connexes dans le quatrième chapitre de la première partie de cette thèse.

l'évolution de l'activité au fil de la formation et des premières expériences, elle se fait de façon circulaire et vise à saisir l'évolution de la tâche redéfinie et de la tâche effective au fil de la formation et des premières expériences. Le cadre de l'agir enseignant est quant à lui mobilisé afin de saisir, d'une part, ce qui guide l'activité enseignante : le rapport à la lecture, le rapport à l'école, au passé scolaire, le rapport au métier, aux enfants, aux élèves… et décrire les gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2009). D'autre part, le cadre de l'agir professionnel de l'enseignant permet de saisir les modalités d'émergence de l'*éthos professionnel* – défini comme la congruence entre l'éthique et les gestes professionnels – et les interactions entre apprenant-terrain-théorie en formation (Jorro, 2002).

L'approche sociologique intervient à plusieurs niveaux : comprendre les usages sociaux de la lecture (Mauger et Poliak, 1998), saisir l'évolution des rapports de légitimité entre différents objets culturels et différentes pratiques culturelles, saisir le rapport des enseignants à la lecture et à son enseignement au regard de la place de l'école et de l'enseignement dans la reproduction des inégalités sociales face à la culture scolaire (Bonnéry, 2015).

Avec les recherches en didactique du français, il s'agit de se doter d'un cadre théorique permettant de comprendre l'activité des enseignants débutants au regard des modèles d'enseignement et des courants didactiques. La didactique historique permet de mettre en perspective les évolutions historiques des modèles d'enseignement et de percevoir l'activité enseignante comme fruit d'une « sédimentation » (Schneuwly et Dolz, 2009). Actuellement, domine un modèle d'enseignement « centré sur l'activité du lecteur » (Bishop, *Ibid*.). La lecture des textes littéraires est considérée comme le « lieu du lien » (Ahr, 2008) : lien entre des manières de lire, lien entre des œuvres et des univers différents, lien entre le lecteur et le monde, lien entre les lecteurs. L'analyse de l'évolution des frontières entre les œuvres qui sont impliquées par les évolutions médiatiques et numériques est également prise en compte afin de saisir le rapport que les enseignants entretiennent avec les différents objets culturels et la légitimité qu'ils leur accordent ou pas à l'école. Enfin, les recherches portant sur le rapport que les enseignants entretiennent avec la lecture sont particulièrement convoquées (Demougin et Massol, 1999 ; Butlen et Joole, 2011 ; Ulma, 2010). Précisons que si le questionnement général porte sur la lecture des textes littéraires dans leur diversité, les réponses des enquêtés conduisent à porter une attention particulière aux fictions narratives.

Les principes du cadre méthodologique conditionnent l'analyse développée et sont présentés au début de la seconde partie, avant l'analyse des résultats de l'enquête. Il s'agit d'accorder autant de crédit à ce que l'enseignant dit de son activité qu'à ce qu'il fait

effectivement. Analyses intrinsèque et extrinsèque sont développées (Goigoux, 2007). On s'attache à ne pas considérer que l'activité est transparente, qu'il suffirait de regarder ce que fait l'enseignant pour comprendre ce qu'il vise et ce qui se joue dans la relation qu'il entretient avec le métier, les collègues, la lecture, les élèves… autant de facteurs qui interviennent dans sa manière de lire et d'enseigner. Il s'agit aussi de ne pas considérer l'activité comme refermée sur elle-même et isolée historiquement, politiquement, socialement, institutionnellement.

Par conséquent pour comprendre cette activité, deux ensembles d'objectifs sont déclinés. D'une part, l'enquête vise à saisir des régularités, des tendances qui situent l'activité singulière de l'enseignant dans l'ensemble plus vaste du genre professionnel débutant (Saujat, 2004). Cette approche macroscopique est articulée, d'autre part, à une analyse à grain fin qui cherche à saisir les variations, les styles de chacun. Dans les deux cas, sont analysés la place et le rôle de la formation dans les mutations des tendances générales identifiées et des styles développés au cœur de l'activité de chacun.

Ainsi sont combinés un versant nomothétique et un versant herméneutique qui doivent permettre de répondre à des questions qui restent en suspens.

En premier lieu, le versant nomothétique vise la mise en évidence de régularités concernant les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires et les corpus de références des enquêtés. Quel rapport les étudiants se destinant au métier de l'enseignement et les stagiaires entretiennent-ils avec la lecture des textes littéraires et son enseignement ? Nous faisons l'hypothèse que le rapport qu'entretiennent les enseignants débutants avec la lecture des textes littéraires a des implications sur leurs conceptions des enjeux qui lui sont liés et sur leur activité en classe. Ce versant est ici descriptif et non expérimental.

En deuxième lieu, le versant herméneutique cherche à mettre en lumière la signification, de l'interprétation de l'activité en distinguant à la suite de Leener (2012) et Leplat (2000) l'activité telle qu'elle est perçue par l'enseignant. Il donne lieu à deux questions dont découlent des hypothèses.

Premièrement, quels corpus, quels enjeux, quelles tâches sont prescrites et qu'en font les enseignants débutants ? Nous faisons l'hypothèse que mieux connaitre les enseignants débutants peut permettre de 1) mieux comprendre leur rapport à la lecture et à son enseignement et donc permettre de 2) mieux comprendre comment ils s'approprient la formation et 3) saisir la cohérence de l'activité provisoire qu'ils déploient lors des premières expériences.

Deuxièmement, concernant la formation, nous nous demandons quelle place et quel rôle elle peut avoir dans le développement professionnel des enseignants. Nous émettons deux hypothèses :

- les dispositifs de formation présentent une diversité d'ingénierie et de conceptions,
- la formation est à même de permettre aux étudiants et aux enseignants débutants d'opérer des déplacements dans leurs conceptions et leurs manières de lire et de faire lire.

Ce versant est centré sur l'analyse de séquences didactiques et d'actions de formation et n'est pas non plus expérimental. La visée praxéologique de cette recherche est indirecte.

Ces deux versants complémentaires débouchent sur deux volets d'enquête :

- une enquête quantitative fondée sur quatre corpus de données (questionnaires, échanges numériques asynchrones et synchrones d'un enseignement à distance d'une option littérature de jeunesse en première année du Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation du premier degré (désormais MEEF 1) ; base de données d'emprunts dans deux sites d'une bibliothèque universitaire ; mémoire professionnels de deuxième année de Master MEEF1). Ce volet vise à saisir l'évolution des corpus d'œuvres citées par les enquêtés et l'évolution des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires à l'école.
- une enquête qualitative qui repose sur deux corpus de données (suivi de professeurs des écoles ; observation de dispositifs de formation initiale et continue). Ce volet vise à saisir l'évolution de l'activité au fil des premières expériences, depuis la formation initiale jusqu'aux deux ou trois premières années d'exercice, à identifier les fondements de l'activité, l'évolution de la tache redéfinie et de la tache effective, l'évolution du discours sur l'activité. Il s'agit également de saisir la place et le rôle de modules de formation dans l'évolution de l'activité enseignante.

La thèse articule deux parties. La première partie présente le cadre théorique interdisciplinaire retenu. Après avoir montré en quoi l'approche conçoit la situation didactique et l'activité enseignante, placée au centre de la recherche, de façon systémique (1), un deuxième chapitre présente les prescriptions officielles et le cadre institutionnel de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire (2). Un troisième chapitre analyse la place et le rôle du modèle d'enseignement centré sur le lecteur (3). Un dernier chapitre s'attache à saisir la tâche redéfinie et la tâche effective de la lecture des textes littéraires telles qu'elles ont déjà été analysées (4).

La deuxième partie présente le travail d'enquête. Un premier chapitre présente la méthodologie d'enquête retenue (1). Le chapitre suivant est consacré à l'analyse des résultats de l'enquête (2), il comprend une synthèse des questions soulevées pour la recherche en formation.

En somme, si l'on accorde que la lecture des textes littéraires implique un engagement des sujets, maitres et élèves, il faut alors être attentif aux conditions d'émergence des gestes spécifiques du « maitre de littérature » (Chabanne et al., 2008, p.233). Le cadre théorique et l'enquête doivent ainsi permettre de mieux comprendre comment et en fonction de quoi les enseignants débutants développent et s'approprient peu à peu des manières de lire et des façons d'enseigner.

# PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

## Introduction de la première partie

Le cadre théorique de cette recherche doit permettre de se doter des outils nécessaires pour saisir la façon dont les dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires évoluent ou pas chez les étudiants en Master MEEF, chez les stagiaires et chez les néotitulaires dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Le cadre interdisciplinaire vise à questionner le rapport à la lecture et à son enseignement en analysant l'activité enseignante et l'activité de lecture au sein d'un système qui conçoit l'interdépendance des facteurs collectifs, historiques, sociaux, institutionnels et personnels.

Considérant que les différents courants de recherche dans la lignée desquels notre recherche s'inscrit sont reliés par des objectifs semblables au-delà des différences théoriques, nous choisissons de procéder à une présentation du cadre théorique selon une entrée par les concepts et les questions de recherche, plutôt que par les cadres de référence. Les trois chapitres qui le composent sont destinés à présenter la manière dont l'activité enseignante et la situation didactique sont envisagées dans cette thèse.

L'approche systémique retenue (1) situe l'activité enseignante au centre de la recherche. Ce premier chapitre est destiné à présenter la démarche générale d'analyse de l'activité développée dans cette thèse afin de saisir les fondements et le processus de régulation de l'activité des enseignants dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Le principe général est de suivre le chemin d'élaboration de la tâche : de la tâche prescrite – par les prescriptions officielles et de formation – à la tâche effective – ce qui est fait effectivement – en passant par la tâche redéfinie – ce que l'enseignant comprend de la tâche prescrite, ce qu'il pense devoir/pouvoir faire.

Appliquant à l'objet de notre recherche, cette démarche d'analyse de l'activité, le deuxième chapitre (2) cherche à analyser la tâche prescrite concernant la lecture des textes littéraires à l'école en mettant en lumière sa diversité et ses fondements. Les textes officiels et les recherches en didactique, analysés comme des tâches prescrites, sont analysés en tant que trace d'un projet scolaire de formation du lecteur (Bishop, 2016).

L'analyse conduit à définir le modèle d'enseignement actuel (3). Ce chapitre permet de préciser les finalités accordées à l'enseignement de la lecture des textes littéraires, de comprendre les relations dynamiques nouées entre le texte et les lecteurs qui doivent

apprendre à comprendre et interpréter, accompagnés de l'enseignant qui développe pour cela des gestes spécifiques.

Dans le quatrième chapitre (4), l'objectif est de se doter du cadre théorique permettant d'analyser les finalités, les modalités et les postures de lecteur qui sont visées par les enseignants débutants lorsqu'ils redéfinissent la tâche et qui sont mises en œuvre lorsqu'ils font classe. Des corrélations sont recherchées entre dispositions à lire et dispositions à faire lire, entre profils de lecteurs et profils d'enseignants.

# CHAPITRE 1 : UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE DANS LES PLIS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

## Introduction du chapitre

Le premier chapitre vise à présenter le cadre général de l'approche systémique qui est retenue pour questionner l'activité enseignante à gros grain et à grain fin.

Pour en suivre la présentation, voici comment s'organisent les différentes sous-parties.

L'approche retenue conçoit la situation didactique comme un système (1).

L'objectif est de saisir les différentes dimensions de l'activité enseignante, autrement dit de comprendre, d'une part, ce que doivent faire les enseignants et, d'autre part, ce qu'ils font et disent faire, comment ils procèdent et disent procéder (2).

Il s'agit également de remonter à la source de cette activité et de s'interroger sur les raisons pour lesquelles les enseignants agissent et pensent comme ils le font, et pour cela de saisir les fondements de leur activité dans leurs dimensions collective, sociale et individuelle, et dans leur dimension contextuelle. Autrement dit, l'activité enseignante est interrogée en contexte et en interaction avec celle des élèves (3).

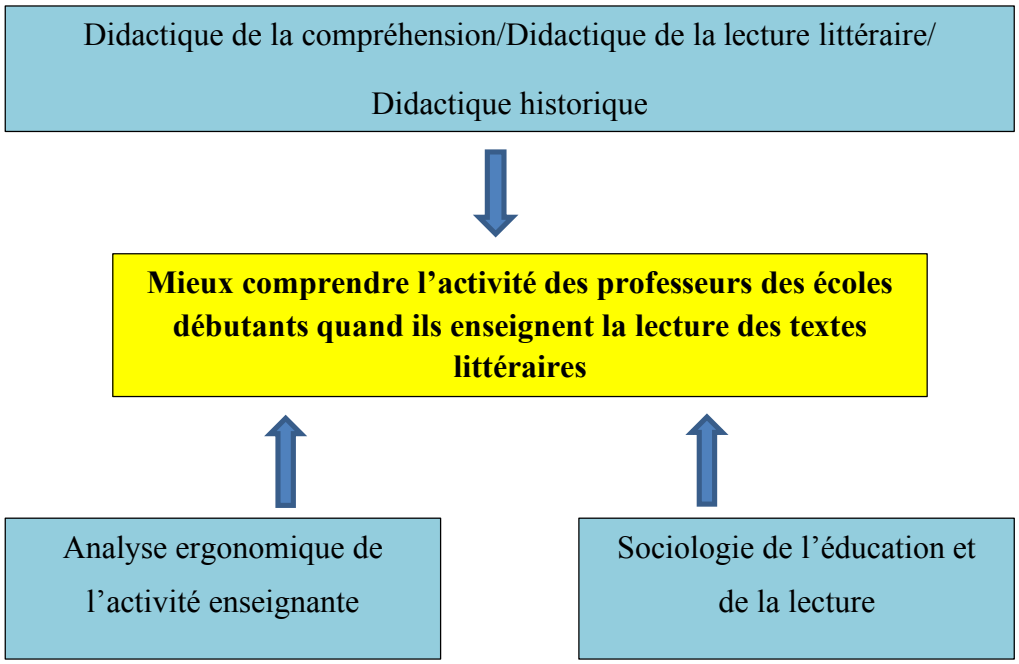
## 1. L'activité enseignante au centre de la recherche

Il s'agit ici de poser les jalons du cadre général d'analyse qui place l'activité enseignante au centre de la recherche.

La didactique peut être décrite comme fondée sur trois problématiques indissociables que sont l'élaboration des objets de savoirs et d'enseignement, l'appropriation de ces objets par les élèves et les interventions de l'enseignant favorisant cette appropriation (Halté, 1992, p.16). Cette recherche prend place dans ce cadre systémique constitué de pôles interdépendants qui ne peuvent pas être analysés séparément. Si l'analyse est centrée sur l'activité des enseignants, à l'échelle collective, et de l'enseignant, à l'échelle personnelle, c'est pour mieux comprendre les interactions entre les trois pôles, mieux comprendre comment l'activité des enseignants se déploie en fonction non seulement des objectifs liés à l'objet de savoir et à l'interaction avec les élèves mais aussi en fonction de leurs propres dispositions à lire et à agir. L'objectif est de saisir l'évolution de l'élaboration de l'activité au

fil des premières expériences et des premières années d'exercice à travers une analyse du discours des enseignants sur leur activité et de la redéfinition de la tâche qu'ils effectuent en contexte. Pour cela, notre recherche vise à élucider les préconceptions des enseignants débutants et l'éventuelle évolution des dispositions à agir au fil du développement professionnel. Trois champs théoriques sont combinés dans une approche interdisciplinaire : l'analyse de l'activité enseignante, la sociologie de l'éducation et de la lecture, la didactique du français – et en particulier, la didactique de la compréhension, la didactique de la lecture littéraire et la didactique historique.

***Fig 1 : Un cadre théorique construit au croisement de trois champs disciplinaires***




Le réel de la classe est placé au centre de l'analyse. Comme il serait vain de prétendre décrire et percevoir l'ensemble des réalités qui coexistent dans la classe, l'analyse est centrée sur l'activité de l'enseignant dans ses coajustements avec celle des élèves. Celle-ci est perçue comme le fruit de facteurs collectifs et personnels – du côté du maitre et du côté des élèves – dont on cherche à comprendre l'articulation.

Ainsi, du côté du maitre, la tâche prescrite, dont nous verrons qu'elle est elle-même variable, est comprise et interprétée, redéfinie en fonction de divers facteurs liés aux trajectoires des maitres : leur rapport personnel à la lecture et à la culture, leurs valeurs, leur rapport au métier et aux instructions mais aussi à l'enseignement de la lecture dont les enjeux et les usages fluctuent dans le temps. Du côté des élèves, la tâche proposée par le maitre est,

de la même manière, comprise en fonction de leur passé scolaire, de leur rapport à l'école, au maitre, aux camarades, de leur rapport au langage, à la lecture et à la culture. En mobilisant des outils permettant de saisir les facteurs intervenant dans la complexité de la réalité de la classe, on cherche à comprendre les effets de ces divers facteurs sur l'activité des enseignants et les apprentissages des élèves.

Dans ce contexte, la lecture des textes littéraires apparait comme un moment de concentration de cette complexité, pour les élèves et pour les maitres. Elle nécessite en effet des dispositions particulières de plus en plus exigeantes (Bonnéry, 2015, pp.131-159) auxquelles la plus grande attention doit être portée à l'école si l'on ne veut pas réserver leur apprentissage qu'aux élèves dont les familles sont en connivence culturelle avec l'école. La lecture mobilise particulièrement les parcours singuliers de ces jeunes lecteurs[4] puisqu'elle puise dans leurs expériences lectorales ou fictionnelles précédentes. Du côté des élèves comme de l'enseignant s'engage alors un parcours sur une ligne de crête qui doit tout à la fois tendre à faire émerger ce qu'il peut y avoir de commun et de divers dans les lectures mais aussi dans leur expérience du monde et de la fiction, non seulement scripturale mais également cinématographique, télévisuelle, etc. L'enjeu est majeur tant on sait que « la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés » (*Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit*, 2016).

Aussi, afin de comprendre dans quelle mesure la formation initiale et le développement professionnel des enseignants peuvent être des leviers permettant à ces derniers de faire peu à peu face à cette complexité et conduisant à un développement de pratiques lectorales et culturelles pour tous, maitres et élèves, une attention particulière est portée à la façon dont les enseignants s'approprient les prescriptions et les ressources de la formation.

À la suite notamment des recherches de Halté (1992), la classe est perçue au regard des trois pôles de la situation didactique : les élèves, les savoirs, les enseignants. Selon cette approche, ces trois pôles sont indéfectiblement liés dans l'analyse qui prend appui concomitamment sur trois axes : l'axe épistémologique de l'élaboration des savoirs à enseigner par l'enseignant, l'axe praxéologique de l'interaction entre l'enseignant et les élèves, l'axe psychologique de l'appropriation des savoirs par les élèves. À l'axe

[4] Les élèves de l'école primaire en France ont entre 2 et 11 ans.

psychologique de l'appropriation des savoirs par les élèves une analyse sociologique est ajoutée.

Pour étayer l'analyse systémique, la « didactique intégrative » (Goigoux, 2012, p.33) se situe au croisement de la didactique du français et de l'analyse ergonomique du travail enseignant, dans la lignée de ce qui a pu être développé en didactique des mathématiques par Robert et Rogalski dans le cadre d'une approche interdisciplinaire au croisement de la didactique des mathématiques et de l'ergonomie et qui a été nommé « la double approche » (2002), parce qu'elle combine les deux champs. À la suite de ces chercheuses

> nous cherchons à comprendre comment les individus particuliers (enseignant/e/s, élèves) peuvent investir les marges de manœuvre qui leur « restent », et qui doivent donc être reconnues par nous, par-delà les contraintes. Cela nous amène à travailler aussi bien du côté générique – pour délimiter ce qui est commun – que du côté individuel, pour mettre en évidence des variabilités entre enseignants ou enseignante. (Robert et Rogalski, 2002, p. 506)

Dans cette approche systémique, la didactique est conçue comme structurellement fondée en « discipline d'interaction » (Reuter, 2005/2015, p.222), autrement dit comme une discipline qui est amenée à combiner et reconfigurer les apports d'autres disciplines en fonction de ses propres finalités. Ainsi, l'analyse se situe à l'articulation entre l'objet de savoir – qui devra faire l'objet d'une définition mettant en lumière ses différentes dimensions –, le contexte particulier dans lequel celui-ci prend place et les acteurs impliqués, à savoir les lecteurs – enseignants et élèves – et leur réception des œuvres. Cette approche intégrative est d'autant plus opérante dans le cadre de la lecture scolaire des textes littéraires que, selon notre approche, l'objet d'étude – la/les lectures du texte – est en partie dépendant des enseignants et des élèves eux-mêmes. Accorder le primat à l'objet d'enseignement reviendrait donc à laisser de côté une partie de ce qui a contribué à le constituer, et par là même ce qui a contribué à élaborer l'activité de l'enseignant et des élèves. C'est donc bien en analysant conjointement les axes épistémologiques, praxéologiques, psychologiques et sociologiques que nous pensons être en mesure d'accéder à la compréhension de l'activité enseignante.

Ainsi l'« entrée activité » (Durand et Yvon, 2012, p.19) est choisie car elle constitue une voie privilégiée pour la construction de notre cadre épistémologique composite. L'« entrée activité » est entendue comme une

> posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même réalité qui constitue leur objet commun : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa

> survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains. (Barbier et Durand, 2003, p.105)

Si cette recherche est centrée sur l'activité, c'est non seulement parce que celle-ci est un moyen de comprendre ce qui se joue en classe pour pouvoir mieux le transformer, c'est aussi parce que cette recherche vise à s'inscrire dans le cadre d'une réflexion plus générale sur les relations entre recherche, formation et pratiques enseignantes. Dans ce « paradigme alternatif » (Durand et Yvon, 2012, p.13), il ne s'agit pas de chercher à mettre en relation les savoirs scientifiques et les pratiques professionnelles dans une relation applicationniste mais bien de combler « le « fossé » entre travail scientifique et pratiques sociales » (*Ibid.*). Inscrivant cette recherche doctorale dans la lignée de l'ensemble des didactiques soumises à « un horizon praxéologique » (Reuter, 2005/réed.2015, p.230) quel que soit son caractère indirect (Dufays, 2006, p.147), il s'agit bien de « comprendre le travail » pour donner les moyens aux enseignants, aux formateurs et aux chercheurs de mieux « le transformer » (Kerguelen et al., 2006), au sens de mieux adapter l'activité enseignante aux besoins effectifs des élèves en termes d'apprentissages à un moment donné de leur parcours de formation tout en tenant compte des « contraintes » (Leplat, 2000, p.34).

Somme toute, nous faisons nôtre le postulat suivant :

> Pour comprendre l'activité des enseignants en référence à l'étymologie latine *comprendere* (prendre ensemble) ou *comprehendere* (saisir), la didactique doit avoir pour projet de saisir ensemble toutes les dimensions de cette activité. (Goigoux, 2007, p.49).

Dans ce cadre, les dimensions pédagogiques et didactiques, personnelles et sociales de cette activité sont conçues comme imbriquées. Cette didactique située en contexte fait place à la « mise en scène du savoir » (Jorro, 2006, p.9) dans la classe mais aussi à « toute une série de paramètres difficilement isolables et mesurables » et à l'analyse de l'élaboration du « savoir expérienciel des enseignants » (Bucheton, 2008, p.194).

En d'autres termes, l'objet d'étude de cette recherche peut se décliner en trois axes indissociables :

1) comprendre la manière dont les enseignants agissent, en tant que lecteurs et en tant qu'enseignants,

2) saisir la manière dont les lecteurs – les enseignants eux-mêmes et ceux qu'ils doivent contribuer à former – lisent et apprennent à lire des textes littéraires et

3) comprendre comment ces activités diverses contribuent à constituer un « objet de savoir » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34) actualisé en contexte.

## 2. Saisir le « pourquoi », le « quoi » et le « comment » : chaînage de l'élaboration de l'activité

Afin d'atteindre cet objectif, à la suite de la psychologie ergonomique de l'activité, trois perspectives sont distinguées. Elles correspondent à différents niveaux d'abstraction d'analyse de l'activité : le « Pourquoi » (Leplat, 2000, p 32), le « Quoi » et le « Comment » (Ombredane et Faverge, 1955, p.2). La triple question à laquelle la recherche tend à apporter des éléments de réponse est celle-ci : pourquoi les enseignants agissent-ils ou cherchent-ils à agir de telle manière ? Que doivent-ils faire et que cherchent-ils à faire ? Comment le font-ils ? En d'autres termes quelles finalités visent-ils, quelle tâche et quelle activité mettent-ils en œuvre ? Pour cela, cette recherche se propose de suivre le chemin de la tâche : de la tâche prescrite à la tâche effective en passant par la tâche redéfinie.

Cette introduction vise à éclairer le propos avant d'entrer dans le détail de la définition des termes tels qu'ils sont entendus dans cette recherche : l'activité d'une part (2.1), les tâches du concepteur et de l'enseignant, d'autre part (2.2).

### 2.1. Une définition de l'activité

Il est nécessaire de préciser dans quel sens le terme activité professionnelle est ici employé. L'acception que retient Feyfant (2015) comprend les différentes dimensions qui sont prises en compte dans cette recherche et dont les différents constituants seront ensuite développés. Cette définition permet de caractériser les dimensions sociales et personnelles, structurantes et structurées de ce concept :

> Une activité professionnelle est contrainte par une culture environnante (normes, valeurs, instruments, outils, concrets ou symboliques), par l'état de l'acteur, par la tâche à accomplir. Elle est finalisée, en termes de production, de transformation, mais aussi de manière endogène (motivation). L'activité est organisée (règles, articulation), dynamique (en fonction de l'environnement et de l'acteur). Elle est à la fois singulière (non reproductible à l'identique), généralisable et partagée (activités typiques, habitus, schèmes). De plus, le caractère contextualisé de l'activité est un élément décisif dans le processus de transformation de l'individu par l'activité (et inversement). (Feyfant, 2015, p.22)

Dans ce sens, l'activité ne peut être réduite à une action. Ainsi, Schön a-t-il développé la notion de « praticien réflexif » (1994) mettant en évidence l'existence de savoirs tacites structurant la réflexion du sujet en activité. Celle-ci est organisée suivant des principes

enchâssés : l'activité est liée à un motif, l'action est guidée par un but et l'opération concerne le mode d'exécution de l'action. (Leplat, 1992, 1997, 2000, 2008). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'accorder autant d'importance à ce que dit l'enseignant qu'à ce qu'il fait.

Ici, comme l'écrit Bruner, « faire et dire constituent une unité fonctionnelle inséparable » (1990, p.34). Aussi, deux types de données complémentaires sont combinées dans notre enquête. Il s'agit d'effectuer un double mouvement autour de l'activité : un mouvement macroscopique fondé sur les déclarations de l'enseignant sur son rapport à la lecture et son enseignement, ce qu'il pense devoir faire, ce qu'il cherche à faire, ses gouts en matière de littérature de jeunesse, ses conceptions ; un mouvement microscopique qui cherche à entrer plus finement dans l'activité pour saisir les manières de procéder, la manière dont s'élabore la coactivité maitre/élèves dans le réel de la classe. Dans la lignée du modèle d'analyse de l'activité enseignante (Goigoux, 2002a, 2012), le double mouvement d'analyse extrinsèque et intrinsèque est perçu de manière dialectique : les micro-gestes de l'enseignant sont analysées en tant que révélateurs de valeurs, d'une éthique professionnelle, de conceptions, bref de « logiques profondes » (Bucheton et Soulé, 2009, p.42) ; ces logiques profondes induisent des manières de faire différentes qui vont impacter l'activité des élèves et la coactivité maitre et élèves. Ceci constitue l'objet de cette recherche.

À la suite des travaux de Leplat (2000), deux types de tâches sont distinguées pour comprendre l'élaboration de l'activité : les tâches se situant du côté du concepteur ; celles se situant du côté de l'agent. Leur distinction et leurs interactions doivent permettre d'accéder à une première compréhension de l'activité enseignante. Précisons la définition que nous en retenons.

### 2.2. Les différents types de tâches

On distingue, d'une part, les tâches du concepteur (2.2.1), d'autre part, les tâches de l'enseignant (2.2.2).

#### 2.2.1. Les tâches du concepteur : unicité ou multiplicité des tâches prescrites ?

Du côté des concepteurs, on distingue la tâche à réaliser et la tâche prescrite.

La tâche à réaliser est celle conçue implicitement par le-s prescripteur-s. Ceux-ci attendent un certain résultat qu'ils formulent dans la tâche prescrite.

La tâche prescrite est la tâche formulée explicitement par le prescripteur. Elle est donc le fruit de l'activité de ce prescripteur. « La transposition de la tâche à réaliser à la tâche prescrite est elle-même un problème » (Leplat, 2000, p.17) qui doit être pris en considération par la recherche. Cet écart a été théorisé et c'est à certains des travaux consacrés à cet objet que s'adosse cette recherche. Dans le cas de l'Éducation nationale, les « sources de la prescription » (Paquay et al., 2014, p. 21) sont multiples, « les unes viennent du sommet de l'institution, d'autres d'un sous-système, y compris l'établissement ou l'ensemble d'une discipline » (*Ibid*.). Cette multiplicité des sources, et donc des prescriptions, est particulièrement importante dans le cadre de cette recherche. Les enseignants débutants qui les découvrent doivent les gérer, voire les hiérarchiser, pour élaborer leur propre activité, et cela d'autant plus que ces prescriptions font l'objet de médiations diverses. Loin de les considérer comme allant d'elles-mêmes, nous cherchons à les situer historiquement, à identifier la diversité de ces constituants et leurs interactions. Goigoux (2002) a proposé une catégorisation des prescriptions auxquelles sont soumis les professeurs des écoles débutants que nous nous approprions parce qu'elle permet d'opérer de premières distinctions. En somme, il distingue deux ensembles de prescriptions : la prescription primaire qui émane de l'institution et la prescription secondaire qui émane de la formation.

On peut distinguer trois formes « complémentaires et interdépendantes » (Goigoux, 2002b, p.78) de prescriptions primaires : en amont, les programmes et instructions que les enseignants devront appliquer ; dans le cours de l'activité, l'évaluation de l'activité par les corps d'inspection, les pairs, les parents ; en aval, l'évaluation des attentes par l'évaluation des performances des élèves. Capitanescu Benetti (2010) a elle aussi proposé une catégorisation de grands domaines de prescriptions primaires qui a pour intérêt de mettre en évidence les natures très diverses des prescriptions et leur impact à court et moyen terme, aux niveaux macro et micro de l'activité enseignante : l'enseignant doit tenir les objectifs des programmes, respecter l'emploi du temps, prendre en compte les méthodes en cours et les moyens d'enseignement mis à sa disposition, gérer les devoirs, les évaluations, les sanctions, l'organisation de l'espace.

La « prescription secondaire » (Goigoux 2002) à laquelle sont soumis les enseignants débutants est celle qui provient des formateurs. Elle-même n'est donc pas univoque puisque les formateurs, de formations et de statuts divers, s'approprient la tâche prescrite par l'institution au cours de leur propre activité. Au sein de l'ÉSPÉ, dans le cadre de l'organisation actuelle de la formation des enseignants en France, qui a été mis en place en 2013 et qui est toujours en vigueur lors de la rédaction de ce travail, on peut distinguer au

moins deux statuts de formateurs : ceux qu'on désigne sous le terme de « formateurs de terrain » et ceux qu'on désigne sous le terme de « formateurs universitaires ». Les formateurs de terrain sont les personnels qui dépendent directement de l'administration de l'Éducation nationale et occupent des postes dans les circonscriptions ou à la direction des services de l'Éducation nationale (Inspecteurs adjoints auprès du DASEN, Inspecteurs de l'Éducation nationale de circonscription, Conseillers Pédagogiques de circonscription – désormais CPC – ou Conseillers Pédagogiques départementaux en charge de la maternelle ou de la maitrise de la langue dans notre cas, professeurs des écoles maitres formateurs – PEMF – déchargés partiellement). Les professeurs des écoles stagiaires et les néotitulaires les rencontrent au cours de formations académiques ou de circonscription mais aussi tout au long de leur année de stage puisqu'ils bénéficient d'un suivi effectué par les CPC ou les PEMF qui viennent régulièrement les visiter en classe dans le cadre du tutorat de terrain auprès des professeurs des écoles stagiaires en charge d'une classe. Ces formateurs de terrain sont les relais de l'employeur pour faire appliquer les instructions par ces fonctionnaires stagiaires ou néotitulaires auxquels nous nous intéressons. La redéfinition qu'ils font de la prescription primaire provient notamment de leur propre pratique de terrain.

Les formateurs universitaires occupent des postes à l'ÉSPÉ. Leurs statuts sont multiples et leur formation tout autant. Les étudiants se destinant au professorat des écoles les rencontrent sur les sites de formation universitaire mais aussi dans les classes lors des visites qui s'effectuent dans le cadre du tutorat universitaire de l'année de stage. Certains de ces formateurs sont ou ont été professeurs des écoles ou des professeurs de lycée et collège et se nourrissent de leur propre pratique pour fonder leur formation et donc leur prescription secondaire. D'autres sont chercheurs et contribuent en partie aux recherches dont ils se font le relais en formation. Ainsi, la prescription des formateurs peut-elle se trouver à son tour, et pour des raisons différentes, dans un décalage relatif, explicité ou non, avec les prescriptions en cours.

Au cours de l'année de stage, les étudiants-stagiaires sont donc suivis tout à la fois par les tuteurs de « terrain » et par les tuteurs « universitaires ». Les rapports différents à l'institution et les parcours distincts des formateurs impliquent des rapports contrastés aux instructions officielles, à la fonction de formation, à l'activité des enseignants débutants et à la lecture des textes littéraires et à son enseignement. Ceux-ci peuvent générer des écarts et des tensions entre leurs prescriptions sur lesquels nous reviendrons.

Les pratiques et les discours des collègues des enseignants débutants dans les écoles doivent également être pris en compte dans l'analyse puisqu'ils déterminent également en

partie leur activité. Effectivement, « les décisions prises par une équipe pédagogique deviennent des prescriptions pour les coéquipiers » (Paquay et al., 2014, p.21). Les collègues sont des destinataires privilégiés de l'activité, qui est, de fait, une « coactivité » (Clot, 1995, p.216). Ces dimensions collective de l'activité et prescriptive de la coactivité conduisent notamment à un effet de conformité que l'agent, pris dans le groupe, entretient plus ou moins malgré lui (Leplat, 2000, p.51).

Plus largement le collectif des enseignants partage des manières de penser et de faire qui constituent le « genre professionnel » (1999), ces « obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler » (Clot, 2008, p.103).

La recherche en didactique occupe de son côté une place toute particulière dans la tâche prescrite. On peut dire avec Hébert que « la tendance des recherches en didactique du français de la dernière décennie semble être de passer d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication, et surtout de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants » (Hébert, 2013, p.120). Ceci revient à rappeler que l'axe praxéologique des recherches en didactique peut être considéré comme indirect (Reuter, 1999, Dufays, 2006a). Il n'en reste pas moins qu'un didacticien est souvent un formateur d'enseignants et qu'on ne peut que souhaiter que la formation en didactique parvienne à énoncer les buts à atteindre (Goigoux, 2012). Les contributions de chercheurs en didactique au Conseil Supérieur des Programmes pour l'élaboration des programmes de 2015 attestent d'ailleurs de cette porosité, au moins temporaire, entre didactiques et prescriptions.

Même si la recherche en didactique ne vise en aucun cas à élaborer des prescriptions, celle-ci produit des données que s'approprient les formateurs et qu'ils transposent en formation en en redéfinissant eux-mêmes les contours et qu'ils peuvent traduire sous forme de prescription secondaire. Cette appropriation par les formateurs donne lieu à une diversité de prescriptions secondaires qui doit faire l'objet d'une attention particulière. Les jeunes professionnels sur lesquels porte l'enquête doivent en effet tout à la fois découvrir ces prescriptions, gérer leur diversité et apprendre à les hiérarchiser. Cette situation peut parfois leur donner l'impression de « devoir répondre à des attentes contradictoires » (Goigoux, Ria, Tozseck-Capelle, 2009, p.42). Notre enquête vise notamment à analyser comment les enseignants débutants gèrent cette diversité des prescriptions secondaires.

L'enseignant s'approprie ces tâches prescrites. Cela donne lieu à différents types de tâches.

### 2.2.2. De la redéfinition de la tâche à la tâche effective

L'enseignant redéfinit la tâche prescrite, il l'actualise. Puis il la met en œuvre.

**La tâche redéfinie** est celle que l'agent se donne en fonction des buts et des conditions fixés à son exécution. C'est « l'élaboration par le sujet de sa propre tâche » (Leplat, 1997, p.16). En d'autres termes, c'est l'intention qu'a l'enseignant quand il prépare sa classe. L'écart entre la tâche prescrite et la tâche redéfinie nous intéresse particulièrement puisque nous cherchons à déterminer, sans visée d'exhaustivité, les facteurs qui entrent en compte dans cette transposition. Comme le suggère Leplat (2000, p.17), on ne peut pas expliquer cet écart que par ce qui serait une mauvaise compréhension des instructions, il peut aussi s'agir d'une volonté de ne pas appliquer ce qui a été prescrit. On peut aussi penser que le contexte peut également constituer un obstacle à la mise en œuvre de la tâche prescrite. C'est bien la diversité des facteurs que l'analyse doit prendre en compte. On peut aussi se demander si cet écart n'est pas le signe que le but de la tâche proposée en formation est hors de la « Zone Proximale de Développement Professionnel » (Goigoux et al, 2009, p.32). Cette notion, explicitement détournée de la Zone Proximale de Développement de Vygostki (1934), vise à interroger l'adéquation entre la temporalité du développement professionnel des enseignants et celle de la formation, l'adéquation de dispositifs et scénarios de formation avec les compétences des étudiants et professeurs des écoles débutants. Elle permet de se demander si les apports de la formation sont accessibles à ceux-ci dans le cadre de l'étayage de la formation initiale et dans le cadre de la prise de responsabilité de la classe. En substance, certains étudiants disent : « ce que vous nous proposez est intéressant, […] mais cela n'arrive pas au bon moment, c'est trop tôt dans notre carrière, nous avons d'autres problèmes à régler. » (Goigoux et al., *Ibid.*, p.28). Cette notion de Zone proximale de développement professionnel nous intéresse tout particulièrement puisqu'elle permet de caractériser le processus développemental à l'œuvre au fil des premières années d'expérience, dans ses dimensions collectives et individuelles.

**La tâche effective** est celle qui est effectivement réalisée. Elle n'est pas nécessairement conforme à la tâche redéfinie. De nouveau, c'est dans l'analyse de l'écart entre ces deux tâches que se situe un pan majeur de notre travail : en quoi la tâche effective est-elle conforme ou non à la tâche prescrite ? Quels obstacles l'enseignant a-t-il rencontrés dans son activité ? A-t-il délibérément décidé de reconfigurer son action en cours ou bien a-t-il subi des conditions qu'ils n'avaient pas pu anticiper ? On peut ainsi distinguer deux facettes de la tâche effective : la tâche effective perçue par l'analyste et celle perçue par

l'agent (Leplat, 2000, p.32). L'objectif n'est pas de définir l'émergence de compétences qui seraient perçues isolément, et du point de vue des instructions, mais bien de saisir les ressources que l'enseignant parvient ou pas à mobiliser dans l'activité et celles qui sont engendrées par l'activité elle-même en fonction du domaine de travail, du mode d'exécution, de l'expérience, des aides disponibles (Rogalski et Leplat, 2011). En d'autres termes, il s'agit d'analyser l'évolution des capacités de l'agent à mettre en œuvre une action cohérente avec la situation et les connaissances dont il dispose. Les « concepts pragmatiques » définis par Pastré, Mayen, Vergnaud (2006, p. 164-165) comme savoirs construits dans l'action, organisateurs de l'action individuelle et collective, sont ici tout à fait opératoires puisqu'ils permettent notamment de mettre en évidence l'écart temporel et fonctionnel entre l'acquisition des connaissances et la capacité à les mettre en œuvre.

On peut dire que le « comment » intervient à l'endroit de l'articulation des « quoi » : l'enseignant considère ce qu'il doit faire d'une part, il considère ce qu'il cherche à faire d'autre part, il détermine alors la façon dont il va essayer de procéder. Aussi, plus on décompose finement le « quoi », plus on se donne les moyens d'observer les embranchements où se situent les choix qu'effectue l'enseignant, plus on se donne les moyens de saisir pourquoi et comment il décide d'agir. Afin d'accéder à une compréhension plus fine de la situation de redéfinition de la tâche et de constitution de la tâche effective, nous procédons à une analyse qu'on peut rapprocher du modèle de l'analyse hiérarchique de la tâche (Leplat, 2000) dans lequel la tâche est déclinée en sous-tâches. Les sous-tâches, qui sont donc les étapes qui permettent l'élaboration de la tâche, peuvent faire l'objet d'une hiérarchisation différente selon l'agent considéré et selon le niveau d'analyse. Pour certains, une tâche sera perçue dans sa finalité tandis que, pour d'autres, elle existera pour elle-même. Dans le contexte scolaire, ceci varie selon les capacités de « secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006) de la personne. Ce concept, développé dans le cadre de recherches disciplinaires portant sur l'analyse de la production et de la reproduction des inégalités scolaires, permet de désigner le processus qui permet à l'élève de passer d'une attitude « première » qui consiste à « faire pour faire » à une attitude « seconde », requérant une posture métacognitive et qui permet de savoir que l'on fait pour apprendre. Cette capacité est notamment dépendante du degré d'explicitation. Ce concept peut être transposé pour analyser l'activité enseignante, et la divergence entre ce que l'enseignant et le formateur ou le prescripteur visent. Selon la situation analysée, le « quoi » peut en effet devenir le « pourquoi », le « faire » peut se confondre avec le « pour quoi faire » : ainsi, les enseignants débutants peuvent-ils voir leur activité guidée par ce qu'ils perçoivent comme une finalité –

par exemple, gérer le groupe classe – qui n'est pas perçue par le formateur comme une finalité mais comme un moyen mis en œuvre au service d'une finalité plus générale – par exemple, gérer le groupe classe pour apprendre aux élèves à débattre. On sait, avec Saujat (2004), Beaumanoir et al. (2012) ou Ria (2012) notamment, que les enseignants débutants, quand ils préparent leur classe, se centrent d'abord sur leur propre activité, sur la gestion du groupe. Ce qui est conçu par la formation et les instructions comme des sous-tâches, des moyens est alors, de manière transitoire, perçu par les enseignants comme des finalités et sont par là-même prioritaires. Tandis que les instructions sont centrées sur les savoirs à transmettre, les compétences à développer et que les formateurs incitent à se centrer sur les élèves et sur des projets d'apprentissage qui intéressent les élèves, les enseignants débutants ont d'autres préoccupations. Par conséquent, on peut se demander quelle tâche prioritaire et majeure le prescripteur et le formateur donnent à l'enseignant, quelle tâche prioritaire et majeure l'enseignant se donne à lui-même.

L'analyse se situe au cœur de ce conflit de hiérarchisation et de ses variations. Ces situations sont le lieu caractéristique où distinguer le travail tel qu'il est prescrit et le travail réel redéfini et élaboré par les enseignants.

### 2.3. Distinction entre le travail prescrit et le travail réel

Cette distinction entre le travail prescrit et le travail réel a été apportée par la psychologie ergonomique développée en France depuis une soixantaine d'années (Ombredane et Faverge, 1955 ; Guérin et al., 1997/2001 ; Leplat, 1992, 1997, 2000). Elle est au fondement des théories de l'activité. Celles-ci, de plus en plus mobilisées en sciences de l'éducation, se donnent pour objet l'analyse de l'émergence des écarts entre ce qu'il est prévu que les agents – en l'occurrence les enseignants – fassent et ce qu'ils font réellement. Loin de considérer qu'il faudrait chercher à combler ces écarts, l'analyse de l'activité enseignante a montré que ceux-ci font partie intégrante du travail puisqu'ils sont la trace de l'appropriation de la tâche par le travailleur (Leplat, 2000, p.17). Ces écarts sont donc irréductibles et nécessaires (Paquay et al., 2014).

Quelles que soient les différentes approches qui se sont peu à peu développées[5] en analyse de l'activité, toutes tendent à analyser l'activité enseignante en prenant en compte les

[5] S'il est inutile et vain de tenter de rendre compte ici de manière exhaustive des différents courants, et ce d'autant plus que les croisements sont aussi divers que fructueux, on peut retenir que certains travaux prennent la suite des conceptualisations majeures de l'analyse clinique de l'activité développée notamment par Yves Clot,

facteurs externes et internes qui interviennent dans son élaboration. Notre recherche, centrée sur l'activité, est reliée à d'autres recherches en sciences de l'éducation qui permettent également d'apporter un éclairage sur les modes de transmission et d'élaboration des différents types de savoirs liés aux pratiques enseignantes et les questions soulevées par la professionnalisation (Desjardins et al., 2012).

En utilisant les concepts de la transposition didactique, développée initialement en puis en didactique du français (Schneuwly, 1994/réed. 2015, p.47), on pourrait dire qu'il s'agit notamment de saisir la nature, les fondements et l'évolution de la transformation de « l'objet de savoir », en « objet à enseigner » et en « objet enseigné » (Schneuwly, Thévenaz-Christen, 2006 ; Schneuwly, Dolz, 2009). À la suite du projet proposé par Schneuwly et Dolz (2009, p.22, note 10), on peut dès lors se demander en quoi la formation des enseignants et leurs premières expériences influencent le processus transpositif – plutôt que les apprentissages effectifs des élèves, comme cela sera précisé plus loin –. Schneuwly et Dolz rappellent que « l'étude de la transposition consiste précisément à la fois à décrire ces transformations des objets et à en comprendre les mécanismes et les contraintes », cette théorie va « à l'encontre de l'illusion d'une identité possible, voire souhaitable, entre objet de savoir et objet d'enseignement » (Schneuwly et Dolz, 2009, pp.17-18). Constat que nous partageons et qui nous conduit à opérer le rapprochement avec les théories de l'activité.

À l'échelle de notre recherche, il s'agit donc de saisir d'éventuelles évolutions aux plans personnel et collectif au fil des premières années d'enseignement et de saisir les écarts potentiels entre ce que l'institution et la formation visent et ce que les enseignants débutants pensent devoir faire et tentent de faire. Il s'agit donc de comprendre, d'une part, comment « l'objet à enseigner » est défini par l'enseignant et comment il évolue en « objet enseigné », comment il se construit et se reconstruit au fil de la formation et du développement professionnel de ces enseignants débutants et des interactions avec les élèves. Il s'agit, d'autre part, de comprendre ce qui constitue les fondements de l'activité enseignante et de la coactivité maitre-élèves.

En fait, si l'on suit le paradigme de la centration sur l'activité, on peut s'interroger sur l'existence même de ces objets à l'échelle du « monde propre » de certains enseignants. Le

---

d'autres sont issus de l'anthropologie cognitive et du cours d'action développés par Durand, Theureau et Ria, d'autres encore sont rattachés à l'anthropologie culturaliste (Bertone, Chaliès), certains décident de développer une didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, Vinatier), certains autres encore développent une double approche didactique et ergonomique de l'activité (Robert et Rogalski, Goigoux) ou une approche composite fondée tout à la fois sur la didactique, l'anthropologie culturelle et les apports des différents courants précédemment cités (Bucheton et Soulé).

« monde propre » est ici entendu au sens de Von Uexküll (1965) et désigne « le couplage subjectif de l'enseignant à son environnement de travail » (Ria, 2012, p.109) : d'un environnement objectif de travail, l'enseignant construit une situation singulière, « sensible et signifiante délimitant son potentiel d'action dans sa propre "réalité scolaire " » (Ria, *Ibid.*) le conduisant à construire ce qui lui semble nécessaire de faire « compte tenu des connaissances dont il dispose et qui sont tout à la fois issues de sa propre expérience scolaire, de ce qu'il sait des prescriptions institutionnelles ou de celles énoncées en formation initiale » (Ria, 2012, p.108).

Considérant qu'on ne peut présupposer l'existence de ces objets de savoir et de ces objets à enseigner, ni à l'échelle collective ni à l'échelle subjective et personnelle de l'enseignant, nous posons que l'un des objectifs de la recherche est précisément d'accéder aux différentes définitions – ou à l'absence de définition dans le cas de la non-perception de l'objet même – que leur donnent les enseignants débutants interrogés. Par exemple, nous cherchons à savoir dans quelle mesure les enseignants connaissent et comment ils mobilisent ou non les notions de culture littéraire, de culture commune, de textes littéraires, de compréhension, d'interprétation, de débat, d'argumentation, de réception et d'effet, de participation et de distanciation, d'immersion, d'identification, de compétences narratives, inférentielles, lexicales, etc.

En d'autres termes, la recherche vise à savoir 1) dans quelle mesure l'enseignant interrogé a connaissance de l'objet de savoir et de l'objet à enseigner tels qu'ils sont conçus par le chercheur, le formateur, le prescripteur. 2) dans quelle mesure il y a transposition ou juxtaposition des différents objets, coexistence dans le discours et dans les actes. En somme, sont analysés les potentiels recoupements entre le travail prescrit et le travail réel et les facteurs qui entrent en jeu dans la régulation qui conduit à la redéfinition du travail prescrit en travail réel.

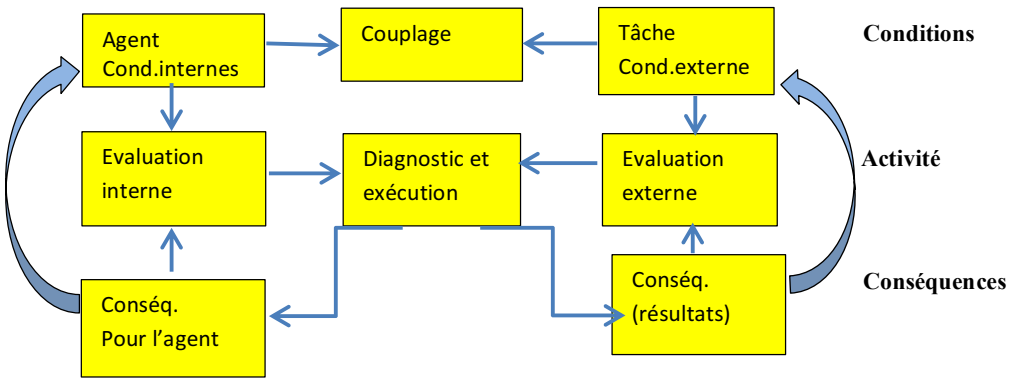
### 2.4. Le processus de régulation

En analysant, d'une part, ce qui est stable dans la transposition de la tâche, on se dote des moyens de dégager le caractère typique de l'activité des enseignants débutants dans le cadre de la lecture des textes littéraires : comprendre l'émergence de manières de faire et de percevoir la classe qu'on peut analyser au regard des attitudes, des compétences que la formation cherche à développer. En analysant, d'autre part, ce qui est fluctuant d'un enseignant à l'autre ou d'un collectif à l'autre, on accède au caractère singulier de l'activité et

on peut s'interroger sur ses évolutions au fil de la formation et des premières expériences et sur les fondements de ces variations. L'objectif est donc de caractériser tout à la fois les propriétés du système de la tâche et les caractéristiques de l'agent (Leplat, 2000, p.73) – en l'occurrence dans ce travail, les caractéristiques de l'enseignant lorsqu'il enseigne la lecture des textes littéraires. L'interaction entre le contexte et les caractéristiques de l'agent génère des dispositions à agir et penser qui évoluent, et notamment des dispositions à lire et à faire lire qui peuvent changer au fil des expériences.

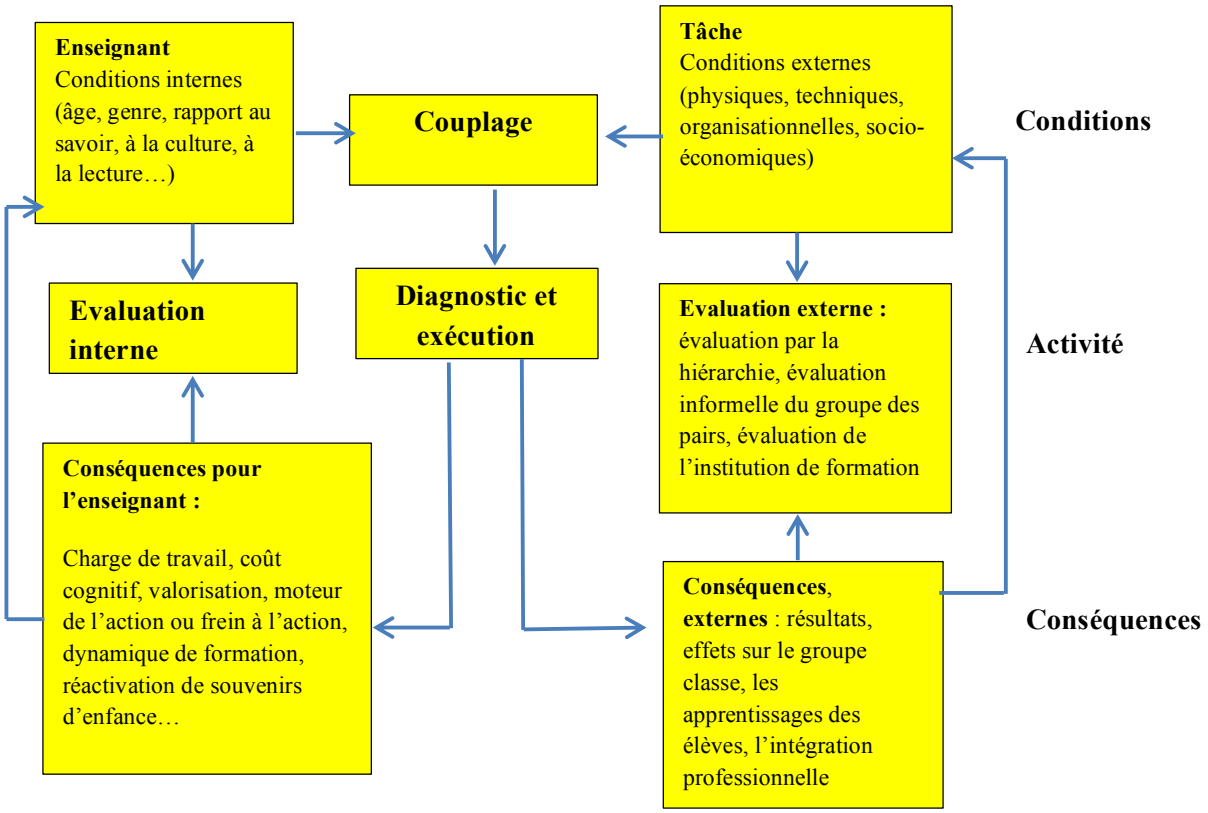
Deux types de conditions sont alors prises en compte : les conditions externes – la tâche prescrite, les conditions techniques, organisationnelles de sa réalisation – et les conditions internes – ce qui dépend de l'enseignant et qui est déterminé à un niveau collectif, historique, social, politique, idéologique et à un niveau personnel, à savoir le(s) but(s) qu'il poursuit, sa représentation de la tâche, ses ressources, etc. Le rapport entre ces conditions internes et externes est conçu comme dynamique et régulé par les conséquences de l'activité, comme le précise Leplat : « Les conséquences de l'activité agissent rétroactivement sur elle en fonction notamment de leur adéquation aux objectifs poursuivis par l'agent, d'une part, et par la tâche, d'autre part » (2000, p.11). Le chercheur présente le schéma synthétique, reproduit ci-dessous, qui permet d'illustrer l'interdépendance des facteurs.

***Fig 2 : Schéma général pour l'analyse de l'activité (Leplat, 2000, p.11).***




La transposition de ce schéma d'analyse au cadre de notre recherche aboutit à ce premier schéma.

*Fig 3 : Schéma pour l'analyse de l'activité enseignante d'après le schéma de Leplat (Ibid.)*




L'exécution de l'activité, sa partie visible, est nécessairement complexe et multiple puisqu'elle est indissociable des conditions de son émergence et de ses conséquences. Celles-ci influencent à leur tour les conditions internes et externes de l'activité, modifiant conséquemment son exécution prochaine en une double boucle de régulation.

Ainsi, en termes ergonomiques, on peut dire que chaque chemin qui conduit de la tâche à réaliser à la tâche prescrite génère un conflit, un embranchement dans l'activité qui doit être saisi et questionné lorsqu'on analyse l'activité. Si elle est constatée pour l'ensemble de l'activité enseignante, cette complexité est d'autant plus dense pour les professeurs des écoles débutants. On en trouve des échos dans les actes du colloque de 2008 sur les parcours de formation des enseignants (Goigoux et al. (dir.), 2009), ouvrage qui montre que l'attention portée aux trois pôles du triangle didactique est différente selon les agents : les formateurs ont davantage tendance à insister sur l'élaboration des objets de savoir et d'enseignement et leur appropriation par les enseignants débutants et les élèves ; les professeurs des écoles débutants sont quant à eux prioritairement centrés sur les interventions de l'enseignant. Les enseignants débutants reprochent parfois aux formateurs de survaloriser « une dimension de l'activité d'enseignement au détriment des autres » et de considérer que « les décisions des maitres

devraient exclusivement découler de l'examen rationnel des notions à enseigner », alors qu'ils savent « qu'ils prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves » (Goigoux et al., *Ibid.*, p.33).

On ne peut en effet considérer que l'activité enseignante est seulement guidée par la volonté d'enseigner. Toute activité enseignante est « multifinalisée » (Goigoux, 1998, 2007, 2012, p.34 citant Leplat, 1992), c'est-à-dire dirigée tout à la fois

- vers les élèves que l'enseignant cherche tout à la fois à « instruire et éduquer » ;
- vers la classe en tant que groupe, « entité irréductible » dont l'enseignant cherche à gérer la dynamique et les apprentissages socio-cognitifs, à orienter « la trajectoire intellectuelle et relationnelle » ;
- vers les autres acteurs de la scène scolaire (collègues, parents, hiérarchie, formateurs…) qui peuvent avoir connaissance de son activité et auprès de qui « il s'efforce de rendre lisible et acceptable (voire de valoriser) son action professionnelle » et de « la coordonner avec la leur » ;
- mais aussi vers lui-même puisqu'une part des décisions prises par l'enseignant provient « des coûts et des bénéfices qu'il peut retirer personnellement de son activité en fonction de ses propres buts qu'il peut décliner en termes d'objectifs pédagogiques, de valeurs, de fierté professionnelle, d'estime de soi, de confort, de santé, d'intégration à son milieu de travail, de reconnaissance sociale, de déroulement de carrière, etc. ». (Goigoux, 2007, p.51).

L'enseignant construit donc son enseignement en fonction des diverses finalités qu'il poursuit.

L'objet d'enseignement lui-même varie également en fonction du contexte. Les dispositifs didactiques connaissent donc une régulation dans le réel de la classe et l'enseignant adapte son activité, notamment en fonction de la compréhension qu'il a de l'activité des élèves et des objectifs d'enseignement qu'il poursuit ou croit devoir poursuivre. La sociologie critique et les recherches interdisciplinaires portant sur la reproduction des inégalités scolaires ont permis de mettre en évidence les risques de malentendus, de dissonances autour de l'objet enseigné. Elles montrent que l'objet d'enseignement est parfois si implicite qu'il peut échapper aux élèves les moins en connivence avec la culture scolaire (Rochex et Crinon (dir.), 2011). Plusieurs objets enseignés coexistent alors : celui que le maitre pense enseigner ; ceux qui sont perçus par les élèves. Les recherches portant sur le processus de secondarisation[6]

[6] Auxquelles il a été fait référence dans la section 2.2.2 au sujet de la redéfinition de la tâche par l'enseignant.

(Bautier et Goigoux, *Ibid*.; Bautier, *Ibid*.) montrent que le caractère implicite de l'enseignement peut conduire certains élèves à construire une conception sur l'apprentissage en cours bien différente de celle de l'enseignant, et à croire que l'essentiel est de réussir la tâche – déchiffrer tous les mots, les uns après les autres – quand le maitre vise l'activité en pensant qu'elle est connue de tous – lire pour comprendre le texte. Dans le cadre de la lecture des textes littéraires, ces recherches montrent que le caractère implicite de l'enseignement est particulièrement déterminant puisqu'il revient à déléguer aux familles en connivence avec la culture scolaire l'enseignement des dispositions nécessaires aux lectures faites à l'école (Bonnéry, 2010b). Le travail de Bucheton (1999) sur les postures de lecture et d'écriture des élèves de collège, plus ou moins diverses et appropriées selon l'origine socio-professionnelle des familles, aboutit au même constat d'un malentendu autour de l'objet enseigné. Le risque est que l'objet que pense enseigner le maitre ne soit pas perçu par les élèves qui conçoivent eux-mêmes un objet enseigné qui n'est pas nécessaire perçu par le maitre. Dans le domaine de la lecture des textes littéraires, la coexistence de divers objets enseignés est d'autant plus probable que l'on admet[7] que dans le cadre scolaire il est possible que les lecteurs comprennent – *dans le sens de prendre ensemble* – tout en développant une part de lecture singulière. Ceci implique un nouveau degré de complexité dans la régulation de l'activité enseignante. Dans ce contexte, le maitre devrait en effet tout à la fois expliciter auprès des élèves ce qui se joue tout en n'explicitant pas : autrement dit, il devrait mettre en commun les apprentissages pour permettre à tous les élèves de lire les textes littéraires proposés à l'école, tout en précisant qu'une part de l'apprentissage ne sera pas partagé puisque, précisément, il s'agit de développer des dispositions personnelles, silencieuses qui interviennent dans la rencontre avec les œuvres. L'enseignant doit donc réguler l'activité commune mais également aider chaque lecteur à réguler une activité qui peut prendre tour à tour les traits du contrôle, de la régulation[8] – chercher dans le texte et entre les lignes des arguments permettant de justifier tel avis sur le texte, sur le comportement de tel personnage etc – ou du lâcher prise, de la création, de la « dérégulation » – faire des liens avec des expériences personnelles, avec d'autres œuvres, etc. Si l'enseignant cherche à différencier pour aider tous les élèves, le risque est alors de « sur-réguler » à l'excès l'activité des élèves les plus éloignés de la culture scolaire, là où il faudrait précisément les aider à être autonomes.

[7] Ceci à la suite des recherches littéraires et didactiques présentées dans le troisième chapitre de cette partie.
[8] Il est ici fait référence implicite aux travaux de Bucheton et Soulé (2009) développés dans la section 3.4 de ce chapitre.

Comme l'analysent les auteurs des *Objets enseignés en classe de français* (Schneuwly et Dolz (dir.) 2009, p.37), les choix d'ingénierie didactique de l'enseignant sont des révélateurs de « l'objet enseigné ». Analyser la conception et la mise en œuvre du dispositif didactique renseigne sur l'objet qui est effectivement enseigné et qui peut être relativement différent de ce que l'enseignant avait prévu d'enseigner ou pense avoir enseigné. Si l'on peut certes interroger l'enseignant sur cet objet qu'il souhaite enseigner, cette observation du dispositif didactique effectivement mis en œuvre renseigne sur ce qui est enseigné ou pas, en partie malgré l'enseignant. Dans cette logique, notre enquête s'inscrit dans la lignée du modèle de l'analyse de l'activité développé par Goigoux (2007) et qui propose de concilier analyse extrinsèque – réalisation de la tâche par l'enseignant – et analyse intrinsèque – discours de l'enseignant sur son activité. L'analyse des dispositifs didactiques peut donc permettre d'éclairer les conceptions et les objectifs de l'enseignant et « l'objet enseigné » effectivement construit en classe. Si une attention particulière est donc accordée à l'éthique et aux micro-gestes de l'enseignant, l'importance de l'ingénierie et l'analyse des dispositifs d'enseignement n'est pas négligée.

Ce cadre général étant posé, il est nécessaire de mobiliser des outils théoriques permettant d'analyser les facteurs entrant en jeu dans la régulation : d'une part, comprendre les fondements de l'activité ; d'autre part, comprendre les ajustements en situation lors de la tâche effective. Si le caractère dynamique de l'activité est une constante, l'approche interdisciplinaire développée dans cette recherche vise à prendre en compte les différentes temporalités de cette évolution. Ainsi, l'évolution de l'activité de professeurs des écoles débutants, qui se fait à court terme au fil de la formation initiale et des premières expériences, est incluse dans un mouvement dynamique à plus long terme qui est celui de l'évolution historique et collective.

Pour saisir cette reconfiguration, le concept fédérateur d'organisateur de l'activité est fort utile puisqu'il permet de désigner les facteurs externes et internes, sociaux et personnels, objectifs et subjectifs de l'élaboration de l'activité. Notamment discuté par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) mais aussi par Bucheton et Soulé (2009), ce concept permet d'interroger les invariants – et les variants – qui interviennent aux niveaux macro, méso et micro de la réalité de la classe et d'analyser la cohérence – et les incohérences – de l'activité, à l'échelle d'une classe ou d'un corpus plus large. Le concept d'organisateur permet de faire face à « [la] complexité », [la] « variabilité et [l']imprévisibilité [qui] rendent problématiques les découpages permettant d'atteindre l'exécution de l'action et nécessitent sans doute plusieurs approches simultanées et imbriquées » (Masselot et Robert, 2007, p.26). Dans le cas de

l'élaboration de l'activité des professeurs des écoles débutants, il permet de saisir les conditions d'émergence de la cohérence de l'activité qui se construit lors des premières expériences d'enseignement. Les travaux inscrits dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique ont montré que la cohérence de l'activité survient et se stabilise rapidement (Mangiante, 2007, Charles-Pézard, Butlen, & Masselot, 2012). Il faut donc saisir l'élaboration de l'activité dans les quelques années que recouvrent la formation initiale et les premières années en classe. Saisir les organisateurs de l'activité, c'est chercher à comprendre les conditions internes de l'élaboration de l'activité (Pastré, 2007) mais c'est aussi saisir les conditions externes qui le génèrent.

Les sections suivantes sont destinées à préciser ce cadre général d'analyse de l'activité. Il s'agit de comprendre les fondements de l'activité dans l'entremêlement des fondements collectifs et personnels et des ajustements en situation.

### 3. Analyser les fondements et les ajustements de l'activité enseignante

Les facteurs qui influent sur la redéfinition de la tâche prescrite et sur les évolutions du travail prescrit vers le travail réel sont de divers ordres et doivent être analysés. Il s'agit de comprendre comment et en fonction de quoi à partir d'un travail prescrit, on aboutit à des façons de mener et de percevoir les séances de lecture des textes littéraires qui présentent à la fois des caractères communs et une certaine variété. L'activité enseignante est ici analysée en tant que trace d'un rapport au monde que l'enseignant traduit et construit en partie en contexte scolaire. L'objectif est de se doter d'un cadre théorique permettant de comprendre les facteurs qui déterminent les choix didactiques des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Après une définition du métier (3.1), sera mise en évidence l'articulation entre ce qui se partage dans le métier et ce qui est généré en situation et en fonction des caractéristiques identitaires de chacun (3.2) et la façon dont l'activité est ajustée (3.3). Sera mobilisé un cadre théorique permettant d'interroger les modalités selon lesquelles maitre et élèves coconstruisent l'objet enseigné (3.4). Une fois ces chaines de régulation mises en lumière, la dernière section proposera une synthèse et un complément théorique destiné à porter l'attention sur le caractère dynamique et cyclique de la redéfinition de la tâche au fil du développement professionnel (3.5).

Cette section vise donc à montrer la façon dont sont conjugués les apports de la clinique de l'activité, ceux de la sociologie et ceux de l'analyse de l'agir enseignant pour mieux comprendre comment s'élabore l'activité des professeurs des écoles débutants. Dans ce

cadre théorique, ceux-ci sont perçus comme des personnes étant tout à la fois dépositaires de manières de lire et de façons d'enseigner qui se transmettent avec le métier et agents de la reproduction et du changement de ces façons d'enseigner. La question de l'articulation entre ce qui se transmet sur la lecture et son enseignement, de façon plus ou moins explicite – ce qui relève des gestes du métier (Jorro, 2002, 2006), du genre (Clot et Faïta, 2000) et plus généralement de l'habitus (Bourdieu, 1978/1981) – et la façon dont les personnes agissent en situation – ce qui relève des gestes professionnels (Jorro, 2002, 2006) et du style (Clot et Faïta, *Ibid*.) – est au cœur de notre recherche. En mobilisant conjointement ces concepts, il s'agit de mieux comprendre le développement professionnel, de questionner la façon dont se transmettent les dispositions à lire et faire lire et la manière dont les enseignants se les approprient au fil de la formation et des premières expériences.

### 3.1. Une définition du métier

La définition que donne Clot (2007) du métier fournit une grille d'analyse qui est ici adaptée pour tenter de mettre en lumière les différentes dimensions de l'activité enseignante. Le métier est « à la fois irréductiblement *personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel* » (Clot, 2007, p.86).

Clot considère que le métier préexiste à l'agent parce qu'il est fondé sur une dimension « impersonnelle », prescriptive. Si Clot désigne par-là les aspects institutionnels, officiels du métier, le caractère impersonnel de la prescription est discutable. En effet, la prescription institutionnelle fait l'objet d'une compréhension personnelle par les formateurs qui est à même d'induire des variations dans la façon dont ceux-ci vont la transmettre aux formés. Toujours est-il que le métier préexiste effectivement à l'agent puisque celui-ci, en tant que fonctionnaire, se voit contraint de se soumettre à la prescription.

Le métier préexiste à l'agent et lui subsiste également par sa dimension « transpersonnelle », par ce qui est partagé par les personnes qui exercent le métier à travers le temps et l'espace. Concernant cet aspect du métier, la didactique historique développée par Bishop (2013) permet de mieux comprendre l'évolution des modèles d'enseignement liés à ces facteurs impersonnels et transpersonnels de l'activité enseignante puisqu'elle met en évidence l'évolution des « modèles d'enseignement » au fil des projets politiques, des préoccupations sociales et des apports de la recherche. Bien que notre recherche ne s'inscrive pas particulièrement dans une dimension diachronique, ce détour historique permet d'interroger les fondements et les finalités du modèle actuel et donc de saisir la dimension

politique et sociale de l'activité des enseignants. Cette approche permet de percevoir l'activité enseignante comme fruit d'une « sédimentation » (Schneuwly et Dolz, 2009 ; Bishop, 2016). Mais, s'il se transmet, le métier se modifie également chaque fois que l'agent travaille. Donc, le métier est également « personnel » en ce que chaque personne se l'approprie en contexte et il est « interpersonnel » dans la mesure où l'activité de l'agent est multifinalisée, comme cela a été vu plus haut[9].

Que ce soit dans ses dimensions impersonnelles, transpersonnelles, interpersonnelles ou personnelles, le métier est donc à la fois stable et évolutif. L'activité de l'enseignant se construit dans la coexistence de ces différentes dimensions, « le métier neutre de la prescription », « le métier d'autrui » et le « métier à soi » et « c'est dans les tensions entre ces trois figures du métier que se construit, au fil de son développement, l'activité propre de l'agent » (Saujat, 2004, p.97).

Les deux sections suivantes visent à montrer comment le cadre théorique est constitué de façon à saisir l'articulation des dimensions collectives du métier (3.2) et l'appropriation du métier par chacun (3.3) pour comprendre comment et pourquoi l'activité des enseignants prend telle ou telle forme. Combinant une analyse à gros grain et une analyse à grain fin, l'articulation des gestes du métier et des gestes professionnels (Jorro, 2006), d'une part, du genre professionnel et du style (Clot et Faïta, 2000), d'autre part, de l'habitus (Bourdieu, *Ibid.*) et dispositions provisoires à agir (Saujat, 2006, Ria 2012, Bonnéry, 2011), enfin, il s'agit de se doter d'un cadre théorique permettant de comprendre comment et pourquoi les enseignants débutants observés construisent collectivement et personnellement leur enseignement de la lecture des textes littéraires. C'est ce que nous entendons par développement professionnel dans notre recherche.

### 3.2. Vers l'émergence d'un éthos professionnel : entre gestes du métier et gestes professionnels, genre et style, habitus et dispositions.

Si l'on veut comprendre comment, en quoi et en fonction de quoi l'activité des enseignants dans le domaine de la lecture des textes littéraires évolue au fil de la formation initiale et des premières expériences, alors il faut notamment comprendre comment, en quoi et en fonction de quoi les dispositions à lire et faire lire se transmettent et se transforment. Il s'agit ici autant de comprendre pourquoi les enseignants font ce qu'ils font ou essayent de faire ce qu'ils font que de comprendre comment se transmettent ces manières de percevoir,

[9] On peut se reporter à la section 2.4 du présent chapitre.

penser, agir en classe dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. L'articulation de l'ensemble de ces facteurs constitue le développement professionnel. Les apports des sciences de l'éducation, de la clinique de l'activité et de la sociologie sont convoqués afin de décrire la façon dont les enseignants incorporent de façon transpersonnelle les règles, les normes, les schèmes de perception et d'action. Les saisir permet de suivre un cheminement d'analyse où s'entremêlent sans cesse l'histoire collective et les trajectoires personnelles dans l'élaboration de l'activité des enseignants dans le domaine de la lecture des textes littéraires. Il est nécessaire de définir les termes employés dans chacun des cadres théoriques afin d'expliquer l'articulation qui en est faite dans notre recherche. En somme, la façon d'enseigner de chaque enseignant débutant se construit à l'articulation de déterminants collectifs et personnels, liés au métier mais également liés à un rapport au monde plus global. Les distinctions proposées entre gestes du métier et gestes professionnels, genre et style, habitus et dispositions à agir permettent de comprendre comment chacun s'approprie et adapte en contexte des règles, des manières de faire partagées.

Si l'objectif ne peut être de fournir une image représentative de ce que sont les gestes du métier, le genre professionnel ou l'habitus dans le domaine de la lecture des textes littéraires, ce cadre permet de se doter des outils théoriques pour comprendre ce que des professeurs des écoles débutants pensent devoir faire, comment s'élabore la redéfinition de la tâche.

La distinction opérée entre gestes du métier et gestes professionnels (Jorro, 2002, 2006) est à même d'aider à caractériser le développement professionnel qui a lieu au fil de la formation initiale et des premières expériences en classe.

Les « gestes du métier » sont définis comme l'ensemble des gestes qui caractérisent les membres d'une communauté professionnelle. Le caractère partagé et implicite de ces gestes est particulièrement important pour comprendre la constitution des fondements collectifs de l'activité. S'appuyant sur un ensemble de codes, de valeurs, les gestes du métier sont tellement partagés, ils sont tellement liés au métier lui-même qu'ils ne sont pas nécessairement explicités, alors même qu'ils doivent bien être acquis par les enseignants débutants.

Les gestes professionnels émergent lorsque l'enseignant se saisit des gestes du métier et les adapte à la situation. Tout l'enjeu pour les enseignants débutants est dès lors de parvenir à « jouer avec la situation » pour adapter son action en fonction des imprévus, « ouvrir la situation », faire de l'imprévu « un événement favorable », entrer en « interaction » avec les élèves et donc accepter leur « altérité », ajuster le geste en cohérence avec les valeurs

transmises et la personne concernée (Jorro, 2006, pp.8-9). Notre recherche vise à saisir cette capacité des enseignants à développer les gestes professionnels, déclinés en autant de « gestes langagiers », « gestes de mises en scène du savoir », « gestes d'ajustement de l'action », « gestes éthiques » (Jorro, 2006, p.9) dans le cadre des séances de lecture des textes littéraires qui sont particulièrement propices aux imprévus, aux interactions, à l'émergence de l'altérité.

Les gestes du métier et les gestes professionnels ainsi définis s'inscrivent dans l'ensemble plus vaste de manières de faire, de percevoir, de penser que constituent le genre et le style. Dans notre recherche, l'articulation entre genre et style est à même d'aider à saisir la manière dont s'élabore l'activité enseignante, entre règles partagées et adaptations singulières et contextuelles.

Le « genre professionnel », analysé en clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000), peut se définir comme un ensemble de dispositions à percevoir, agir, penser et dire partagées de façon plus ou moins explicite par un groupe professionnel et susceptibles d'évoluer au fil des évolutions historiques et sociales. Le genre professionnel agit comme un « intercalaire social », un ensemble de règles et de façons de percevoir le réel du travail de façon tacite, un ensemble de schèmes intériorisés, incorporés par les membres du groupe professionnel. Pour Clot et Faïta, le genre est « un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite », il est « l'âme sociale » de l'activité. » (Clot et Faïta, *Ibid.* p.11). Le genre est donc contraignant dans la mesure où il fixe des règles implicites que les professionnels débutants doivent s'approprier pour redéfinir la tâche prescrite. C'est également une ressource, dans la mesure où les formes communes de l'activité des agents sont la condition pour que le travail se fasse. Le genre professionnel est donc composé de ce qui ne se discute pas ou, plus précisément, de ce que les agents, à un moment donné, pensent ne pas avoir à discuter. Dans notre recherche, chercher à saisir, à expliciter ces façons de dire, de faire, de penser permet de mieux comprendre comment les professeurs des écoles se situent par rapport à cette identité professionnelle et les évolutions de leur rapport au métier au fil de la formation initiale et des premières expériences.

Dans l'ensemble du corps enseignant, les enseignants débutants constituent « une communauté d'actions et de préoccupations » (Saujat, 2004, p.102). La régularité des particularités de l'activité des enseignants débutants conduit à parler de « genre débutant » (Saujat, 2004a ; Roustan et Saujat, 2008), genre professionnel partagé par les enseignants débutants qui développent des manières transitoires d'agir et de penser la classe. Celui-ci est caractérisé par le souci de « faire la classe » (Saujat, 2004, p.97), la nécessité de gérer la classe tout en apprenant le métier, de « prendre la classe et apprendre son métier » (*Ibid.*,

p.98), d'accorder le primat à ces gestes de gestion de classe et donc à effectuer « des compromis entre sens et efficience » (*Ibid.*, p.100). Dans notre recherche, le pan de l'analyse qui consiste à dégager des régularités porte en particulier sur le genre débutant dans le domaine de la lecture des textes littéraires.

L'activité réelle, fondée sur le genre, est ce que Clot et Faïta appellent « le style » (Clot et Faïta, 2000). Le style est la traduction du genre en actes et en contexte. Le genre fonde le style et « le style participe du genre » (Clot et Faïta, *Ibid.* p.15). L'agent au travail joue, transforme, modifie le genre en contexte, développant son propre style :

> L'achèvement du genre se partage en deux moments dans le cours d'activité qui s'amorce : l'activité du sujet qui s'engage en présupposant l'activité d'autrui, lequel s'engage alors en usant du genre adapté à la situation. Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. Mais, du coup, ceux qui agissent doivent pouvoir jouer avec le genre ou, plus rigoureusement, jongler avec les différentes variantes qui animent la vie du genre. (Clot et Faïta, *Ibid.*, p.15)

On comprend donc que les variantes du genre, les styles se développent au sein des règles et du cadre que celui-ci définit. Dans notre recherche, l'objectif est de saisir la manière dont les enseignants débutants interrogés se saisissent du genre, inscrivent leur activité au sein du « genre débutant » (Saujat, *Ibid*. ; Roustan et Saujat, *Ibid*.) et se l'approprient en développant leur propre style.

L'acquisition des gestes et du genre à l'échelle collective constitue un premier processus d'élaboration de l'activité en fonction de facteurs professionnels. Si ces notions permettent de mettre l'accent sur ce qui se transmet dans le métier, la notion d'habitus permet de prendre en compte les facteurs extra-professionnels qui entrent en jeu dans l'élaboration de l'activité enseignante. La notion d'habitus telle qu'elle est développée en sociologie critique permet de saisir le caractère structuré et structurant de manières intériorisées et durables de percevoir, penser, agir. Comme les gestes du métier et le genre professionnel, l'habitus prend en compte la dimension historique et personnelle de l'activité. On peut retenir cette définition particulièrement éclairante :

> L'habitus, comme le mot le dit, c'est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes. La notion rappelle donc de façon constante qu'elle se réfère à quelque chose d'historique, qui est lié à l'histoire individuelle, et qu'elle s'inscrit dans un mode de pensée génétique (…). (Bourdieu, 1978/1981, p.34)

Dans des recherches de référence (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, 1993 ; Rochex et Crinon, 2011) et dans des recherches concernant plus particulièrement les

dispositions à lire (Bonnéry, 2010a, 2010b ; 2015), la sociologie de l'éducation a montré que l'école peut participer de la reproduction d'inégalités scolaires. L'enjeu est de taille et analyser les habitus en jeu peut permettre de mieux comprendre et de contribuer à transformer les pratiques. Or, les habitus qui « fonctionnent comme matrices des perceptions, des pensées et des actions » (Bourdieu, 1998, p.39) sont si partagés qu'il est difficile de les analyser objectivement, et ce d'autant que nous avons-nous-même « incorporé, sous la forme de schèmes inconscients de perception et d'appréciation, les structures historiques » (Bourdieu, *Ibid.,* p.11)[10] de l'ordre éducatif.

Comme il est intériorisé, l'habitus comprend une dimension reproductive et une dimension productive : il est engendré autant qu'il engendre. C'est « un produit des conditionnements qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation » (Bourdieu, 1978/1981, p.135). Aussi, dans notre recherche, une attention particulière est portée à ce qui semble aller de soi dans l'activité ou le discours des agents. L'objectif est donc de lever les implicites, d'objectiver le rapport subjectif des professeurs des écoles au métier, à la lecture et à son enseignement. Il ne s'agit pas de nier le caractère subjectif de la perception de la situation d'enseignement, de l'objet à enseigner et de l'objet enseigné mais bien au contraire de faire émerger cette subjectivité pour mieux en comprendre les principes et les fondements. L'objectif est de mettre en lumière ce qui peut conduire les enseignants débutants, dans leur similarité et leur différence, à participer de « l'indifférence aux différences » à l'école (Bourdieu et Passeron, 1970, p.220), y compris dans le domaine de la lecture des textes littéraires dont nous verrons pourtant qu'elle s'appuie sur l'explicitation des différences et les divergences, si l'on en croit les recherches littéraires, didactiques ou sociologiques[11].

La notion de « dispositions », déjà évoquée, permet quant à elle d'accéder au caractère à la fois typique et situé de l'activité enseignante. À la suite de Ria, elle est ici définie comme « l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe de situations » (Ria, 2012). Avec cette notion, il s'agit pour nous d'insister sur les dimensions relativement stables de l'activité humaine et sur la pluralité des référents de l'action et de la pensée, à la suite d' « une sociologie génétique » (Bourdieu, 1979, p.545), d'une « sociologie des dispositions »

[10] Nous reprenons à notre compte la difficulté exprimée par Pierre Bourdieu lorsqu'il analyse sa propre implication dans l'objet de sa recherche dans *La Domination masculine* (1998, p.11) *:* « Étant inclus, homme ou femme, dans l'objet que nous nous efforçons d'appréhender, nous avons incorporé, sous la forme de schèmes inconscients de perception et d'appréciation, les structures historiques de l'ordre masculin ».

[11] On peut se reporter au chapitre 3 de cette première partie de la thèse.

(Bonnéry, 2010b) qui a pour projet d'identifier la genèse des manières de penser, dire, faire possibles chez une personne ou dans un groupe en objectivant ce qui échappe à la « conscience spontanée » (Bonnéry, *Ibid.*, p.11). Il s'agit également, selon ces approches, d'identifier les différences socialement déterminées de l'acquisition des dispositions. Ria (2012) met en évidence le caractère complexe de leur évolution au fil des premières expériences :

> La construction de l'activité professionnelle des enseignants est un processus lent et complexe mobilisant des registres d'action de différentes natures, des connaissances ou des croyances sur ce qu'il serait bon de faire ou qu'il faudrait faire compte tenu des prescriptions institutionnelles ou de celles énoncées en formation initiale. Sa transformation nécessite celle plus profonde des croyances qu'ils mobilisent de manière implicite ou explicite. (Ria, 2012, p.127)

Dans cet article, Ria (*Ibid.*, pp.107-125) dégage des dispositions à agir, des « compromis provisoires » relativement typiques des enseignants du secondaire : « disposition à (ne pas) agir » en étant ostensiblement dans une posture d'attente du calme des élèves ; « disposition à (ré)agir » au comportement des élèves par une attitude autoritaire et conçue dans une situation de rapport de force visant à maintenir le niveau d'exigences des contenus disciplinaires; « disposition à (ne plus) agir » pour éviter les situations conflictuelles quitte à baisser le niveau des « exigences scolaires » ; « disposition à (faire) agir en manifestant de l'attention pour chacun mais aussi en proposant des situations de travail attrayante et variée ; « dispositions à (inter)agir » pour impliquer les élèves dans des projets d'apprentissage « pour que les enjeux cognitifs supplantent les enjeux de contrôle ». Dans notre enquête, ces apports sont mobilisés et transposés pour analyser l'activité des enseignants du premier degré. Nous cherchons ainsi à définir l'évolution des dispositions à lire et à faire lire des professeurs des écoles au fil de la formation initiale et des premières expériences.

En d'autres termes, il s'agit de saisir les aspects de l'activité qui se transforment au gré des évolutions contextuelles et de l'appropriation que chacun en fait, déformant et reformant ce qui est à la fois une contrainte et une ressource, en l'actualisant dans une forme stylisée elle-même mobile. Notre recherche portant sur l'évolution des dispositions à lire et à faire lire des enseignants en début de carrière, cette question de la transmission et de l'appropriation de ces dispositions nous intéresse particulièrement et conduit à mobiliser les ressources des recherches sociologiques. Comme le souligne Bonnéry (2010b, p.1), dans le travail de Bourdieu et dans *La Distinction* (Bourdieu et Passeron, 1979) en particulier, les modalités de transmission de l'habitus sont omniprésentes en arrière-plan mais ne sont pas au centre de la réflexion. Il remarque que Bourdieu précise en note de bas de page (Bourdieu, 1979, p.545)

qu'« [i]l appartiendrait à une *sociologie génétique* d'établir comment se constitue ce sens des possibilités et des impossibilités ». Se saisissant de cette perspective de recherche, Bonnéry développe une « sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse » (2010b). Dans notre recherche, il s'agit de transposer ce cadre d'analyse à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et donc de développer une analyse des dispositions à enseigner la lecture des textes littéraires. Il s'agit d'analyser les modalités de transmission des habitus d'enseignement de la lecture des textes littéraires lors de la formation initiale et des premières expériences en classe. Le début de la carrière est en effet un moment où les dispositions à lire et faire lire sont mises en discussion et se transforment, en fonction de ce que l'enseignant a incorporé comme schèmes de perception et de ce qu'il apprend au cours de la formation initiale et au fil de ses premières expériences.

Une articulation de ces trois cadres théoriques peut être proposée en guise de synthèse. S'appuyant sur son habitus, ses dispositions à lire, le genre professionnel tel qu'il le connait et les gestes du métier qu'il a pu observer, l'enseignant débutant construit son activité en situation et contribue donc, à son échelle, à faire évoluer les gestes du métier, le genre et l'habitus en développant des gestes professionnels, un style. Telles que nous les comprenons les notions de gestes, de genre et d'habitus sont semblables dans leur caractère dynamique : les gestes du métier sont nécessairement ajustés en gestes professionnels qui « témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle » (Jorro, 2006, p.8). Le genre professionnel est nécessairement évolutif, « il n'est pas amorphe : parce qu'il est moyen pour agir efficacement, sa stabilité est toujours transitoire. » (Clot et Faïta, 2000, p.14). De même, l'habitus est un « principe d'invention », un « programme autocorrectible » (Bourdieu, 1978, p.135) qui contient en lui-même les ingrédients de son changement. La personne au travail transforme en effet son activité et est transformée par son activité. L'activité est productive mais également constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). Aussi, lorsqu'on cherche à comprendre l'élaboration de l'activité et à saisir les différents facteurs qui interviennent dans son évolution, il faut développer des moyens de saisir ce que chacun s'approprie du métier dans l'activité réelle et ce en quoi l'activité transforme chacun. S'il est vain de chercher à énumérer l'ensemble des facteurs intervenant dans la redéfinition du genre, dans l'émergence du style et des gestes professionnels de tel ou tel enseignant, et cela d'autant plus que l'enseignant de primaire est polyvalent, nous cherchons à identifier les chemins qu'emprunte le style, l'évolution des dispositions à lire et faire lire au fil de la formation initiale et des premières expériences, à identifier quelques-uns des facteurs qui entrent en jeu dans cette élaboration de l'activité. Selon notre approche, ceci ne peut se faire sans essayer de

comprendre, quand cela est possible, quels lecteurs sont ces enseignants : quelle place prend la lecture dans leur vie personnelle, quelles sont leurs lectures personnelles et plus généralement leurs pratiques culturelles, quels rapports ils entretiennent avec la culture scolaire, etc. Dans ce cadre, l'identité enseignante n'est pas composée d'instances séparées (qui seraient le lecteur d'une part, le maitre d'autre part) mais bien d'instances entremêlées qui influent de manière corrélée sur l'élaboration de l'activité. Comme l'écrit Bourdieu,

> tous les principes de choix sont incorporés, devenus postures, dispositions du corps : les valeurs sont des gestes, des manières de se tenir debout, de marcher, de parler. (Bourdieu, 1978, pp.133-134)

Il importe de les saisir à un niveau collectif et personnel par une analyse « stylistique » de l'enseignement de la lecture des textes littéraires par des enseignants débutants. Nous détournons la notion de « stylistique de l'existence » développée par Macé dans son essai *Styles, critiques de nos formes de vie* (2011) car il s'agit bien de saisir les formes particulières que prennent les façons d'enseigner et les manières de lire. Il ne s'agit toutefois pas de délaisser le cadre général de la sociologie critique de la domination qui permet tout à la fois de questionner les rapports de légitimité qu'entretiennent les différentes façons de faire, agir, penser, dire, et de percevoir les situations didactiques et les différentes manières de lire ou de ne pas lire.

Ces notions nous permettent donc de caractériser les facteurs collectifs et personnels de redéfinition de la tâche. On peut alors considérer qu'une des modalités du développement professionnel est l'évolution vers une mise en pratique cohérente avec l'éthique, ce que nous appellerons « l'éthos professionnel » à la suite de Jorro. Nous en retenons cette définition :

> l'éthos professionnel désigne la manière dont le stagiaire organise son rapport au monde professionnel, comment il définit et redéfinit son aire d'action au regard d'une approche déontique de l'activité (Dejours, 1993). L'éthos renvoie donc au principe d'action éthique accompagnant l'agir professionnel. En recherche de mobilisation des savoirs d'action congruents avec « ce qu'il convient de faire. (Jorro, 2009, p.3)

Le cadre du modèle de l'agir enseignant permet de voir comment l'enseignant ajuste son activité en situation, élabore la tâche effective.

### 3.3. Une activité ajustée en situation et reconfigurée au fil des premières expériences en un jeu de postures

Après avoir identifié les composantes du développement professionnel, il s'agit ici de saisir comment et en fonction de quoi s'opèrent les ajustements. Pour saisir les strates de

l'activité enseignante, Brigaudiot (2015, p.9) montre que la compréhension d'un moment de classe se fait à l'articulation de trois niveaux : celui des valeurs ; celui de l'ingénierie ; celui des micro-gestes mobilisés en contexte. Le niveau des « valeurs » est « non négociable », c'est celui du « respect des Droits de l'Enfant », de « la bienveillance », de « la certitude que l'école peut beaucoup pour les enfants qui n'ont pas eu la chance de naitre en milieu dit favorisé » (*Ibid.*). L'ingénierie est constituée de ce que le maitre met en place et conçoit pour faire classe : ce qu'il vise comme apprentissages, la façon dont il organise les enseignements dans le temps et dans l'espace. C'est le niveau intermédiaire où « réside la liberté pédagogique de chacun » (*Ibid*.). Les micro-gestes ou « micro-situations » ou « écologie de la classe » sont les gestes professionnels, l'ensemble des langages verbaux et corporels que l'enseignant mobilise lorsqu'il fait classe. Les valeurs et l'éthique guident l'action et, de manière réciproque, les micro-gestes illustrent l'éthique sous-jacente. Brigaudiot précise que « quand on veut obstinément ne pas perdre d'enfants, les choses se jouent aux niveaux extrêmes : les valeurs et les interactions maitres-enfants » (*Ibid*.).

Observer l'enseignant en train de faire classe, l'interroger sur ce qu'il cherche à faire, sur les facteurs qui l'éloignent ou le rapprochent de son objectif, c'est donc se donner les moyens de saisir 1) les fondements éthiques de son activité 2) l'étape de développement professionnel à laquelle il se situe. Dans le contexte de l'analyse systémique retenue dans cette recherche, la distinction entre didactique et pédagogie n'est donc pas opératoire. Les ajustements opérés en classe par le maitre et les élèves ne peuvent pas être analysés à la seule lecture du souci de transmission de savoirs ou de gestion du groupe et des personnes. On ne peut donc pas distinguer ce qui serait d'une part l'analyse des savoirs transmis, construits, et d'autre part le contexte de cet enseignement/apprentissage. Cette conception de l'activité enseignante, comprise comme un tout, est liée à une conception de la personne. De même qu'il ne saurait y avoir de distinction entre pédagogie et didactique, au risque de voir dominer l'un des pôles du triangle didactique (Goigoux, 2012, p.33), il ne peut y avoir de dissociation des différentes composantes des personnes impliquées. Ces dimensions cognitives, subjectives, langagières et sociales sont nécessairement toutes impliqués dans l'apprentissage et l'enseignement (Bonnéry, 2003, p.44 ; Bucheton et Soulé 2009, p.45) et leur prise en compte est nécessaire pour comprendre les déplacements et les ajustements qu'opèrent les sujets qu'ils soient élèves ou professeurs des écoles. Bucheton et Soulé précisent à ce sujet :

> Élèves et maitres sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des

> registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples. La vie est aussi dans l'école. C'est elle qui donne tout son sens au désir d'apprendre et de grandir. (Bucheton et Soulé, 2009, p.30)

La notion de « gestes d'ajustement » développée au sein du modèle de l'agir enseignant (Bucheton, 2008, 2009) permet de mettre l'accent sur la constante régulation de l'activité. Cette notion synthétise l'idée de traduction en actes et en contexte des valeurs, de l'éthique, des conceptions de l'enseignant. Ces gestes sont à la fois partagés et propres à chaque enseignant, ils varient selon la situation et font eux-mêmes varier la situation, ils sont régulés dans l'activité et la régulent.

Avec la grille d'analyse du « multi-agenda » (2009), Bucheton et Soulé proposent d'analyser l'articulation des différentes préoccupations qui guident l'activité enseignante dans l'ajustement : aider les élèves par des gestes d'« étayage », faire du lien entre les apprentissages par des gestes de « tissage », assurer l'existence d'un espace dialogique par des gestes d'« atmosphère », gérer le temps et l'espace par des gestes de « pilotage », construire des apprentissages par la détermination d'un « objet de savoir ». Ces cinq préoccupations, traduites en gestes, sont liées par des relations dynamiques que nous cherchons à faire émerger dans l'analyse. L'analyse de chacune des préoccupations et donc des gestes afférents ne saurait se faire sans chercher à saisir ce qui les lie.

La notion de posture permet d'accéder à ce niveau d'analyse en tant qu'elle désigne un ensemble de gestes organisés au service d'une finalité commune. Ces « motifs réguliers » de l'activité enseignante (Bucheton et Soulé, 2009, p.37), en tant qu'ensemble de dispositions à agir, ne sont pas propres aux enseignants débutants mais plutôt caractéristiques des enseignants expérimentés qui parviennent à les conjuguer. Nous cherchons à voir dans quel contexte ces postures émergent dans l'activité des enseignants débutants, dans quelle mesure ceux-ci ont la possibilité de les mobiliser. Précisons tout d'abord les sources théoriques de cette notion pour mieux en comprendre l'usage que nous en faisons. Convoquée depuis une vingtaine d'années en didactique du français (Bucheton et Bautier 1997), cette notion telle qu'elle est entendue par ces chercheurs provient de la théorie des concepts en actes développée par Vergnaud (1996). La définition qui en est donnée par Bucheton et Soulé d'après les premières définitions qui en avaient été données par Bucheton (1999, pp.137-150 ; 2006, pp.29-39) permet de mettre en évidence plusieurs de ses caractéristiques :

> Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet

> dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. (Bucheton et Soulé, 2009, p.38)

La posture est donc un schème, autrement dit une « organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p.152). Elle est construite à la fois personnellement et en contexte et pré-déterminée socialement. Si les catégories de postures sont stables, leur mobilisation est dynamique, et ce d'autant plus que les enseignants sont en mesure d'ajuster leur intervention en fonction du contexte et des réactions des élèves. Dominique Bucheton et Yves Soulé (*Op.cit.,* p.41) ont en effet montré que les postures d'étayage des enseignants sont des outils parmi lesquels les enseignants naviguent d'autant plus aisément qu'ils sont expérimentés. Pour caractériser les postures, ces chercheurs utilisent les catégories de la « matrice conceptuelle du multi-agenda » (*Ibid.*, p.40). La posture de contrôle se caractérise par un réseau d'échanges centré autour du maitre et organisé par celui-ci dans un contexte de tension relative ; la posture de contre-étayage est celle par laquelle le maitre étaye si fortement qu'il donne quasiment ou complètement la réponse aux élèves ; par la posture d'accompagnement l'enseignant se place à côté du groupe des élèves plutôt qu'au centre et ajuste son étayage aux élèves et à la situation ; la posture d'enseignement est celle par laquelle l'enseignant pose le savoir ou la procédure que l'élève ne maitrise pas encore, notamment par l'utilisation du métalangage ; la posture de lâcher prise se caractérise par l'autonomie accordée aux élèves, des savoirs construits par recherche, manipulation, expérimentation, entrainement, sans verbalisation ; la posture dite du « magicien » est celle par laquelle le maitre théâtralise momentanément son action pour capter l'attention des élèves et éventuellement leur faire « deviner » le savoir.

Dans notre recherche, ce jeu des postures est employé pour analyser la construction de l'activité des enseignants débutants. L'analyse vise à saisir la ou les postures privilégiées par l'enseignant à tel ou tel moment, en sachant que leurs choix sont nécessairement provisoires. Par exemple, on peut se demander si l'enseignant développe une posture de contrôle destinée à orienter la lecture des élèves vers une compréhension univoque et générale du texte ou s'il développe des postures d'enseignement et de lâcher prise susceptibles de laisser place à l'émergence d'espaces dialogiques autour des lectures.

### 3.4. Un objet enseigné coconstruit ? Processus de régulation de l'action conjointe du maitre et des élèves

L'écart entre l'objet d'enseignement tel qu'il est compris et pensé par l'enseignant et l'objet enseigné est particulièrement analysé et une importance primordiale lui est accordée. Les recherches présentées dans l'ouvrage dirigé par Chabanne et Dezutter consacré aux *Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (2011) sert de référence sur ce point. Plusieurs équipes y analysent en effet, d'une part, la manière dont les enseignants improvisent, ajustent, coélaborent l'objet d'enseignement avec les élèves et, d'autre part, ce que ces manières de faire révèlent de leur relation à l'objet d'enseignement et de la prise en compte du rapport des élèves à cet objet. Ainsi, l'on voit que l'objet enseigné est bien le fruit d'une interaction entre l'activité enseignante et celle des élèves. Cet ajustement constant est d'autant plus nécessaire que l'objet à enseigner sur lequel porte notre recherche nécessite lui-même des ajustements. En effet, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes littéraires est particulièrement complexe[12] : ils impliquent fortement l'imbrication d'espaces dialogiques et d'appropriation personnelle, la subjectivité des enseignants et des élèves et génèrent beaucoup d'imprévus. Autant d'obstacles venant interférer avec les intentions de l'enseignant, semant des embuches qui peuvent générer des écarts entre les objectifs poursuivis par l'enseignant et leur mise en œuvre. Autant d'obstacles qui ne peuvent que rendre encore plus complexe l'exercice de ce métier et plus dense l'élucidation des fondements de l'activité.

En associant la matrice conceptuelle de l'agir enseignant à celle de l'analyse de la tâche, il s'agit donc de comprendre comment la tâche prescrite telle que la comprend l'enseignant conditionne sa façon de lire le texte qui fera l'objet de l'étude, conditionne sa manière de préparer et de mener la séance. Ce cadre théorique doit permettre de saisir la dynamique d'une double régulation, c'est-à-dire de voir en quoi la tâche influence l'activité de l'agent dans chaque situation de travail donnée et en quoi l'activité influence la tâche. Ainsi, dans le cas des enseignants débutants, ce cadre de référence composite conduit à émettre l'hypothèse que :

1) l'enseignant débutant perçoit et construit ce qu'il a à faire en fonction tout à la fois de conditions internes personnelles (valeurs, rapport à la lecture, au savoir, à l'école, au métier, aux autres, diverses préconceptions, etc.) et de la tâche prescrite par l'institution et la formation et du contexte d'exercice,

[12] On peut se reporter au troisième chapitre de cette première partie.

2) ce qu'il perçoit de ce qu'il fait lors des premières expériences en classe et les conditions externes de cette activité modifient ce qu'il pense devoir faire par la suite.

Celle-ci devra être vérifiée au fil de notre enquête.

La théorie de l'action conjointe, développée sous l'impulsion de Sensevy fournit un cadre d'analyse efficient pour montrer comment peuvent s'ajuster l'activité du maitre et celle des élèves dans ce contexte. Le « jeu didactique » y est défini comme un « jeu coopératif » (Sensevy, 2008, p.42) dans lequel le professeur et les élèves doivent coopérer et coordonner leurs actions, un « jeu conditionnel » (Sensevy, *Ibid*., p.44) dans lequel la réussite des élèves dépend de l'étayage de l'enseignant, de l'acquisition de l'autonomie et, également, des savoirs acquis grâce à l'intervention plus ou moins directe de l'enseignant. L'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires implique tout particulièrement la capacité du maitre et des élèves à faire face aux imprévus[13]. L'analyse vise à voir dans quelle mesure, dans quels aspects de la relation didactique, l'action de l'enseignant et des élèves est effectivement conjointe. Ainsi, nous cherchons à voir dans quelle mesure les « comportements spécifiques du professeur et des élèves découlent les uns des autres », dans quelle mesure l'action conjointe de ces acteurs est effectivement « coordonnée » (Sensevy, *Ibid*., p.43), dans quelle mesure les savoirs visés par l'enseignant sont ceux qui sont acquis par les élèves, autrement dit dans quelle mesure les situations de classe sont didactiques.

À ces fins, le triplet d'analyse constitué de la mésogenèse, chronogenèse, topogénèse développé par Sensevy et Mercier (2007) fournit un cadre d'analyse complémentaire à celui du modèle de l'agir enseignant que nous transposons à celui de la lecture. Ainsi, à l'appui de cette tripartition conceptuelle, sont analysés les interactions entre les acteurs impliqués dans la lecture (mésogenèse), l'évolution des enseignements et des apprentissages dans le-s temps de la lecture (chronogenèse) et la place et le rôle de chacun des acteurs dans ces mutations (topogenèse) afin de saisir la complexité de la situation didactique et de sa régulation. Il s'agit de mettre en question l'existence de ce qui nous apparait comme une fausse évidence : l'enseignant et les élèves lisent le même texte. Deux raisons nous incitent à questionner ce truisme dans les classes des enseignants débutants.

D'une part, ceci tient à la nature même des lectures des textes littéraires dont nous savons avec les théories littéraires qu'elles sont aussi diverses qu'il y a de lecteurs. D'autre part, la lecture des textes littéraires peut engager le lecteur cognitivement, affectivement,

[13] Sur cet aspect de la lecture des textes littéraires, on peut se reporter au chapitre 3 de cette première partie.

corporellement, de manière singulière. Si l'objectif des séances de lecture en classe peut être de rassembler les lecteurs autour de la compréhension commune du texte, on peut se demander dans quelle mesure une lecture commune, cette « action conjointe » autour de la lecture, survient dans les classes des enseignants débutants. Partant, l'analyse des interactions et de leur évolution dans le temps et dans l'espace vise à voir si les lectures de l'enseignant et des élèves se situent effectivement dans le même espace-temps ou si, sous couvert d'interactions de surface, elles évoluent en parallèle sans qu'il y ait recoupement entre les objectifs d'enseignement de l'un et apprentissages des autres, lecture de l'un et lectures des autres. En somme, l'analyse par la mésogénèse, la topogénèse et la chronogénèse vise à saisir dans quelle mesure la situation didactique peut aider les lecteurs à dégager un objet de compréhension commun et des espaces interprétatifs entre lecteurs. L'objectif est également de saisir les postures des élèves lecteurs qui sont développées du fait de l'action enseignante et les éventuels processus de « secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006) à l'œuvre.

En somme, l'objectif est notamment de voir si le maitre donne les moyens à ses élèves de s'engager dans des postures d'apprentissage diverses. Ceci implique une activité professionnelle particulière, liée à une certaine visée didactique qui questionne les gestes professionnels à ajuster dans un certain « lâcher prise » (Bucheton et Soulé, 2009). Soulé, Tozzi et Bucheton soulignent la complexité de l'activité dans ce domaine :

> Comment pour l'enseignant s'empêcher de donner son point de vue ? Comment en même temps apporter l'étayage nécessaire pour lever des obstacles à l'interprétation ? Comment doser l'étayage ? Quelle part laisser au silence ? (Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008, p.47)

Cette section et les précédentes ont permis de faire émerger le cadre théorique susceptible d'outiller l'analyse des fondements de l'activité et l'analyse des ajustements de l'activité dans le contexte de la lecture des textes littéraires. En guise de conclusion transitoire, est proposé un complément théorique qui vise à permettre de saisir le caractère cyclique de la redéfinition de la tâche lors du développement professionnel.

### 3.5. Une redéfinition cyclique de la tâche : une *prescription tertiaire* qui survient dans le cours de l'activité

Pour revenir au cadre de l'analyse ergonomique qui est ici mis en relation avec le modèle de l'agir enseignant, c'est donc bien la « codétermination » (Leplat, *Op.cit.*, p.19) entre activité, tâche et agent-s qui est ici objet d'analyse. L'analyse en termes de buts et de

moyens permet de déterminer les préconditions nécessaires à l'exécution de la tâche, de faire émerger ce que l'enseignant juge nécessaire comme précondition à tel type d'action.

On décline alors l'activité en procédant par affinement progressif, comme suit (Leplat, *Ibid.*, p.23) : le but – ce qui doit être atteint – ; la tâche – le moyen mis en œuvre pour atteindre le but – ; les conditions qui doivent être remplies afin de permettre l'exécution de la tâche, qu'on nomme préconditions ; la tâche mise en œuvre pour que les préconditions soient remplies, etc. Dans ce schéma récursif, on pourrait croire que tout est automatisé, figé et intangible quelle que soit la personne qui exécute la tâche. Il n'en est rien. Ce cadre d'analyse prévoit « les effets de l'exécution de la tâche qui ne sont pas attendus ou souhaités » (Leplat, *Ibid.*, p.24) et qui sont nommés « effets marginaux » (*Ibid.*). Dans ce cadre, on prend donc en considération les variations qui surviennent au sein d'éléments par ailleurs invariants – on pourrait dire les variants de l'invariant. Ceci nous intéresse à double titre, tant l'activité des professeurs des écoles, et peut-être d'autant plus celle des débutants, et l'activité d'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires sont soumises aux remous des divers inattendus.

Comme l'enseignant et la tâche en situation s'influencent réciproquement et en contexte, on ne cherche pas à donner une définition figée de la tâche ni à caractériser de manière définitive l'activité d'un agent. On cherche bien à comprendre ce qui a fait qu'à un moment donné tel enseignant a agi de telle manière. Ainsi, comme le précise Leplat, il y a bien ajustement permanent entre l'agent, en l'occurrence l'enseignant, et la tâche :

> De même que la tâche est toujours à comprendre conditionnellement, comme tâche pour un agent, l'agent sera, lui aussi, à comprendre de la même façon, comme agent pour une tâche donnée. Les caractéristiques de la tâche et celles de l'agent se déterminent mutuellement. (Leplat, *Ibid.,* p.53)

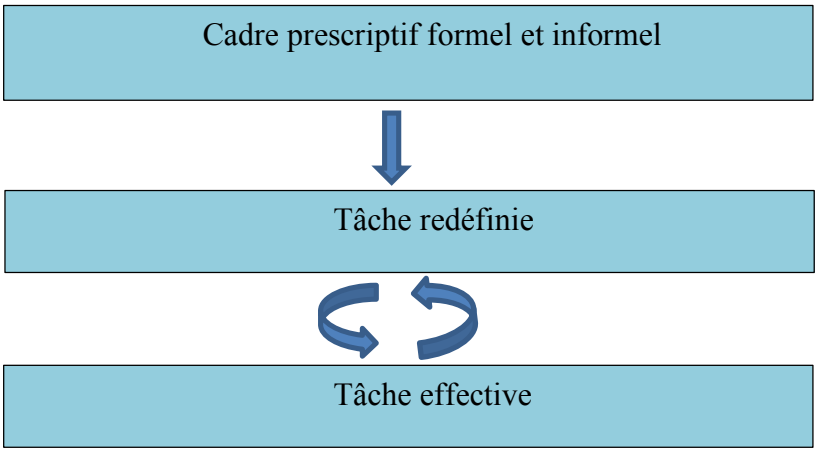
Ainsi, c'est bien à une chaine permanente de transformation que l'on assiste dans l'élaboration de l'activité : l'enseignant évolue dans l'activité, il fait évoluer la tâche et la tâche le fait évoluer. Comme l'écrit Leplat, « le processus de redéfinition de la tâche par l'agent est corrélatif de la redéfinition de l'agent par cette tâche redéfinie » et l'analyse de l'activité telle que nous l'envisageons « est finalement celle de ce processus. » (Leplat, *Ibid.*). L'agent construit et se construit par et dans l'activité (Samurçay et Rabardel, 2004). Au fil de cette transformation, l'objet de savoir lui-même évolue. Comme le montrent notamment les travaux de l'équipe de sciences de l'éducation GRAFE de Genève, on observe une évolution de l'objet au fil de l'enseignement/apprentissage. Cette évolution se situe à plusieurs niveaux, au sein de temporalités diverses : une évolution de « l'objet à enseigner », en tant qu'objet

défini par les instructions officielles, à « l'objet enseigné », en tant qu'objet d'enseignement reconfiguré, construit dans le réel de la classe par les interactions entre maitre et élèves (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006 ; Schneuwly et Dolz, 2009). Dans le cadre théorique de cette recherche, on conçoit cette évolution comme corrélée à la redéfinition de la tâche. La redéfinition de l'objet même conditionne la redéfinition de la tâche et la redéfinition de la tâche conditionne la redéfinition de l'objet.

Les différents cadres mobilisés outillent l'analyse mais il manque une notion propre à définir cette redéfinition cyclique de la tâche. Nous appelons ainsi *prescription tertiaire*, ce processus d'élaboration et de ré-élaboration de la tâche redéfinie dans le cadre de la formation initiale et des premières expériences. Cette tâche que l'enseignant se donne à lui-même vient en relais des prescriptions primaires et secondaires évoquées plus haut. Ce terme fait écho aux « auto-prescriptions » déjà identifiées en formation des enseignants (Leblanc et al., 2008, 2014, 2016 ; Soulé et al*.,* 2008). Mais celles-ci désignent ce que l'enseignant prescrit pour lui-même en amont de l'activité et sont mobilisées pour analyser l'écart entre le travail tel qu'il était prévu et le travail tel qu'il se réalise et est vécu par l'enseignant. La prescription tertiaire vise plutôt à saisir l'évolution de la prescription pour soi-même dans le temps et dans l'espace, à déterminer comment et dans quelle mesure l'enseignant débutant 1) reconfigure son activité en construction, 2) élabore une nouvelle redéfinition de la tâche en fonction des premières expériences et de son analyse, 3) fait évoluer les finalités qu'il assigne à son activité.

Comme il s'agit de percevoir l'élaboration de l'activité de façon dynamique, le chemin de la tâche est donc analysé de façon circulaire : la tâche redéfinie génère une première tâche effective. Son ajustement en contexte, associé aux divers facteurs de régulation génère une nouvelle redéfinition qui elle-même engendrera une nouvelle tâche effective etc. L'analyse circulaire de la tâche qui permet de saisir l'émergence de la prescription tertiaire peut se schématiser ainsi :

*Fig 4 : Schématisation de l'analyse circulaire de l'élaboration de l'activité*




**Conclusion du chapitre**

Ce premier chapitre a permis de définir le cadre théorique général constitué pour analyser l'élaboration de l'activité enseignante au croisement de l'analyse de l'activité, des recherches en didactique et en sociologie de la lecture et de l'éducation.

L'approche retenue est systémique. Elle vise à saisir la tâche prescrite, la tâche redéfinie et la tâche effective dans une dynamique circulaire. Les fondements de l'activité sont analysés dans leurs dimensions collective, sociale et individuelle, et dans leur dimension contextuelle.

Les chapitres suivants sont plus précisément consacrés à chacun des constituants de l'activité : la tâche prescrite et le cadre institutionnel, la redéfinition de la tâche au niveau collectif et historique du modèle d'enseignement, la tâche redéfinie et effective au niveau micro de l'activité des enseignants débutants.

# CHAPITRE 2 : PRESCRIPTIONS OFFICIELLES ET CADRE INSTITUTIONNEL DE FORMATION INITIALE DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE

## Introduction du chapitre 2

Appliquant à notre objet, l'analyse de l'activité telle qu'elle a été présentée dans le premier chapitre, il s'agit ici de saisir la diversité et les fondements de la tâche prescrite concernant la lecture des textes littéraires à l'école. Les textes officiels et les recherches en didactique, analysés comme des tâches prescrites, sont la trace du projet scolaire de formation du lecteur (Bishop, 2016). Parmi d'autres indicateurs, ils illustrent un genre professionnel, en l'occurrence un « modèle d'enseignement », que nous cherchons à saisir et dont nous interrogeons la présence et l'expression dans l'activité des enseignants débutants. À la suite de Bishop, le modèle d'enseignement est défini comme un « objet historique et disciplinaire qui dépend des contextes sociaux, des théories sous-jacentes à l'objet enseigné, des prescriptions officielles, et des pratiques préconisées et réelles » (Bishop, 2016, pp.365-386) construits par « sédimentation » (Schneuwly et Dolz, 2009). Les enquêtes internationales mettent également en lumière les variations des prescriptions selon les pays (Ulma, 2010b).

Ainsi, considérant la tâche prescrite comme le fruit d'un genre professionnel constitué historiquement et socialement, nous envisageons de la définir en saisissant l'évolution du contexte de formation initiale. Celle-ci se fait en effet le relais de prescriptions qui évoluent (2.1) et marque par son organisation un certain rapport à la lecture des textes littéraires et à la formation professionnelle (2.2).

## 1. L'enseignement de la lecture des textes littéraires dans les prescriptions officielles

En tant que tâches prescrites en mutation, les évolutions des prescriptions sont à prendre en compte dans leur relation avec la tâche redéfinie et la tâche effective. Il faut comprendre dans quelle mesure ces prescriptions témoignent d'une évolution du modèle d'enseignement, en quoi elles sont lues et prises en compte par les enseignants interrogés, comment ceux-ci les comprennent et dans quelle mesure celles-ci sont liées à des changements dans leur activité. Il s'agit de saisir le rôle de l'évolution diachronique de

l'institution de formation et celle des modèles d'enseignement dans la définition des objets d'enseignement et dans le développement professionnel des enseignants formés actuellement.

Même s'il a fallu attendre les programmes de 2002 (MEN[14], 2002) pour voir la littérature mentionnée explicitement comme domaine d'apprentissage à l'école primaire, l'enseignement de la lecture des textes littéraires n'est pas un objet nouveau à l'école. Avant 2002, il apparait même comme un objet diffus. Les objectifs et les enjeux qu'il poursuit varient selon le contexte politique et social. Pour comprendre les prescriptions actuelles, il nous faut donc les situer dans leur histoire. Précisons que nous entendons ici par prescriptions non seulement les instructions officielles publiées au Journal Officiel mais aussi les documents d'accompagnement et autres publications émanant du Ministère. Nous chercherons à chaque fois à dégager les finalités, les modalités et les postures de lecteurs visées.

De la fin du XIX$^{e}$ siècle au début du XX$^{e}$ siècle, les prescriptions françaises ont poursuivi des finalités multiples liant toujours formation du citoyen et formation du lecteur, témoignant de l'enjeu et de la force accordés par l'institution à la lecture. L'analyse de l'évolution des objectifs et des prescriptions permet de mettre en lumière les changements mais aussi les continuités entre ces différents modèles, ce qui nous conduit à constater, l'effet de « sédimentation » (Schneuwly et Dolz, 2009) dans leur constitution, cette « coexistence » des différents modèles car « le plus souvent, ils se juxtaposent et les plus anciens ne sont que très lentement abandonnés dans les pratiques » (Bishop, 2016, pp.365-386). Dans cette recherche, l'analyse de l'activité des enseignants se fait à la lumière de ses effets de « feuilletage » (*Ibid.*).

### 1.1. De l'évidence à la complexité : les instructions du XIX$^{e}$ siècle à 2002

La didactique historique montre que les modèles d'enseignement sont historiquement situés (Bishop, 2016, *Ibid.*) et évoluent au fil des projets politiques, des préoccupations sociales et des apports de la recherche. Bien que notre recherche ne s'inscrive pas particulièrement dans une dimension diachronique, ce détour historique nous permet d'interroger les fondements et les finalités du modèle actuel et donc de saisir la dimension politique et sociale de l'activité des enseignants. Il nous intéresse également dans la mesure où il permet de percevoir l'activité enseignante comme fruit d'une sédimentation qui est ici analysée dans ses dimensions historiques, sociales et politiques et qui est observée plus loin

[14] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française.

dans son actualisation et dans ses dimensions intra- et inter-individuelles. Les recherches de Bishop mettent particulièrement en lumière l'évolution des Instructions Officielles de l'école primaire concernant la lecture des textes littéraires. Portant plus précisément sur la période s'étendant de la fin du XIX$^{e}$ siècle à 2002, elles nous montrent en quoi, en un peu plus d'un siècle, les pratiques et les finalités de cet enseignement ont évolué en lien avec les mutations des conceptions de la littérature et l'évolution de l'image du lecteur.

Le modèle fondateur, dominant de la fin du XIX$^{e}$ à la fin de la IV$^{e}$ République, se caractérise par la volonté de transmettre un patrimoine littéraire et de former un lecteur capable de mener une lecture expressive qui est, considère-t-on, gage de compréhension et d'appréciation. La finalité de cet enseignement est liée à la volonté républicaine d'éduquer les citoyens.

Dans les instructions de 1923, il s'agit pour le maitre de susciter « l'émotion esthétique» [15] par la lecture que le maitre fait du texte, sans que n'en soit proposée de définition. Pourtant, il n'y a pas consensus sur ce terme « esthétique » qui peut qualifier une « émotion », une « sensation », une « relation », une « expérience » selon le sens qu'on lui donne, comme l'ont analysé Ahr et Joole (2013). Dans ces instructions, cette « émotion » est perçue comme immédiatement accessible, pourvu que le lecteur soit attentif. Cette conception est sous-tendue par trois suppositions : l'universalité des valeurs portées par la littérature, la perfection du langage littéraire et la transparence du texte, accessible à quiconque possède la culture et les qualités intellectuelles nécessaires. En fait, comme l'écrit Buisson en 1888 dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (p.78), cité par Bishop (2009, p.76), l'objectif assigné à l'école primaire est celui d'un accès au sens du texte permettant « l'expression simple, saine et vraie de ce qu'on a compris à la lecture d'un chef-d'œuvre ». C'est bien à une conception kantienne de l'esthétique que ces instructions officielles font référence : « le jugement de gout, subjectif et désintéressé, est devenu universel ; il revient au lecteur d'identifier les critères qui ont universalisé ce jugement esthétique » (Ahr et Joole, 2013).

Les différentes Instructions de la III$^{e}$ République vont toujours dans le même sens : il faut développer la connaissance du patrimoine littéraire et éduquer « l'intelligence et le gout », comme le précisent les Instructions de 1938. La leçon doit alors être conçue en trois étapes : lecture expressive par le maitre ; questions, explications, « traduction du texte » ;

[15] Bishop (2009, p.74) cite Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, INRP, économicas, 1995, t.2, p.322 qui cite les instructions en question : « 20 juin 1923 – Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires ».

lecture à voix haute par les élèves. La lecture favorisée est donc imitative. Le projet politique influence les finalités de l'enseignement. Sous la III[e] République, il s'agit en somme d'éduquer les classes populaires en les initiant à une littérature nationale et en favorisant leur éducation morale. La période de Vichy renforce encore l'éducation patriotique. L'initiation littéraire et artistique est alors associée à l'éducation morale et patriotique.

Avec la V[e] République, l'Ecole se dote de projets d'émancipation, d'épanouissement des citoyens. L'objectif n'est plus l'initiation des classes populaires et des futurs travailleurs à une littérature nationale mais bien de « développer une pratique efficace de la lecture » (Bishop, 2009, p.79) qui permette la compréhension de tout texte. Les finalités accordées à la lecture scolaire.évoluent en fonction d'une redéfinition du contexte politique et économique : on vise à former des lecteurs autonomes, capables de s'adapter à diverses situations. On apprend donc avant tout à lire pour comprendre que ce soit dans le but de s'informer ou de se divertir. L'activité du lecteur commence donc à être prise en compte. L'influence des pédagogies nouvelles est grande à partir des années 1960. Les instructions de 1958 présentent des objectifs désormais tournés vers l'efficacité d'une lecture silencieuse et rapide. Les élèves doivent être capables de saisir des informations dans des textes de natures variées dans le cadre de situations de communications particulières. Dans les années 1970, les textes de littérature occupent une moindre place et le contexte politique n'y est pas pour rien. Bishop considère que les méfiances, nées dans le contexte de Mai 68, à l'égard d'une littérature patrimoniale « jugée élitiste et bourgeoise » (*Ibid.*), y sont pour beaucoup. Les débats portant sur les dimensions politiques des corpus scolaires sont en effet fournis (Dufays, 2010, pp.16-17). Sont alors privilégiés les textes à visée de communication concrète ou les ouvrages de littérature pour la jeunesse que les enfants peuvent faire en lecture autonome. Les instructions de 1972 préconisent une lecture silencieuse et individuelle. Les instructions de 1980 pour les cours moyens précisent que l'objectif est avant tout de prélever les informations essentielles.

À partir de la seconde moitié des années 1980, les finalités se déplacent et se diversifient. Il s'agit de mener tous les enfants, tous les citoyens à devenir lecteurs. On vise l'épanouissement de la personne et le partage d'une culture commune qui doit faire œuvre de « ciment social » (Bishop, *Ibid*.). Les instructions officielles visent à former un « lecteur polyvalent » (Butlen, 2016) capable de lire, comprendre, mémoriser silencieusement et à voix haute tout type de texte et ce quel que soit le lieu de lecture. Le lecteur doit à la fois s'approprier un patrimoine littéraire constitué d'œuvres plus anciennes ou modernes et contemporaines.

Bishop et Butlen montrent que la réflexion sur la lecture s'intensifie à cette période lorsque chercheurs, enseignants, politiques se mobilisent face au problème de l'illettrisme. Les recherches qui nourrissent cette réflexion effervescente proviennent des différents champs des sciences sociales : la psychologie cognitive anglo-saxonne met au jour les différentes compétences mobilisées lorsqu'on lit ; les nouvelles théories littéraires sur la réception des textes et les recherches sociologiques et psychanalytiques accordent une place aux lectures singulières et partagées des lecteurs. Le Ministère prend en compte les recherches en didactique du français et publie dès 1992 l'ouvrage *Maîtrise de la langue à l'école*. Ce document nous renseigne sur l'avancement de la recherche à cette époque et les fondements de la prescription : il y est question des types de textes, des différents contextes de lectures et de la pluralité des sens d'un même texte, mais pas encore de la spécificité de la didactique de la littérature. Intégrant ces apports, les Instructions de 1995 préconisent « la connaissance des différents types de textes et de leur organisation interne ainsi que la pratique d'une grande variété d'écrits ».

Peu à peu, la lecture des textes littéraires devient un objet de recherche privilégié par certains didacticiens. Publications et colloques se multiplient. On peut retenir comme fondamental, si ce n'est fondateur, le numéro 13 de la revue *Repères* coordonné par Tauveron et Reuter en 1996 intitulé *Lecture et écritures littéraires à l'école* qui propose un état des lieux des recherches, analyse des pratiques enseignantes et ouvre des perspectives de recherche en didactique de la littérature. Le rôle de l'INRP (aujourd'hui IFÉ) est alors essentiel.

Les instructions de 2002 semblent être le fruit de cette dynamique. L'École est présentée comme le lieu possible de réduction des inégalités sociales et culturelles. Bishop se référant aux travaux de Chiss (2004) évoque « une triple intentionnalité » : inscription implicite dans le champ des théories de la réception ; institution d'une pédagogie de la lecture des textes littéraires spécifique à l'école primaire, faite de lecture oralisée et silencieuse, de travail sur la compréhension, de débats interprétatifs et non d'une explication formelle des textes ; instauration d'un lecteur interprète par l'échange et le partage de points de vue. Le lecteur interprète est considéré comme actif et complexe (Bishop, 2009, p.87). Pour l'aider à se former, on tente de mêler des « approches scolaires participatives » et des « démarches privées fondées sur l'imaginaire, l'expression du ressenti et le jugement de valeur » (*Ibid.*, pp.88-89), sollicitant diverses postures : la compréhension et l'interprétation, l'identification, l'anticipation, l'appréciation ... Ce projet de formation du lecteur se distingue des précédents particulièrement par la part prépondérante accordée à la subjectivité du lecteur, au plaisir de la

lecture et à la posture interprétative qui repose sur l'échange entre lecteurs et la capacité à retourner au texte pour valider telle ou telle interprétation, comme le précise le document d'application des programmes *Littérature au cycle 3* de 2002. La rencontre avec des textes littéraires variés est privilégiée. Dès lors se multiplient les manuels proposant des lectures complètes d'œuvres de littérature de jeunesse et des listes de textes sont proposées aux enseignants par le Ministère de l'Éducation Nationale dès 2002.

Ces instructions officielles qui viennent d'être analysées n'étaient plus en vigueur lors de notre enquête mais leur présentation était nécessaire à la compréhension du modèle d'enseignement actuel et des instructions officielles qui les ont suivies.

### 1.2. Une prescription en cours d'évolution : les instructions officielles et documents d'accompagnement de 2005 à 2014

Cette sous-partie est consacrée aux textes réglementaires auxquels étaient soumis les enseignants suivis dans le cadre de notre enquête jusqu'à la rentrée 2016. La question de la rupture et de la continuité entre ces diverses instructions est posée par l'analyse que nous en faisons et sera également soulevée dans l'enquête. L'analyse doit permettre de voir dans quelle mesure les instructions de 2002 continuent ou pas à irriguer les pratiques des enseignants interrogés.

Dans le Socle commun de connaissances et de compétences défini par la loi pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, en vigueur jusqu'à la rentrée 2016, la littérature apparait dans le domaine de la maîtrise de langue française. La tâche prescrite dans ce domaine fixe des objectifs de développement du citoyen :

> La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. (*Socle commun de connaissances et de compétences*, 2005, p.6)

L'accès à la littérature est posé comme central :

> La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française. (*Ibid.*)

La littérature est également présentée comme un objet de connaissance essentielle à l'acquisition d'une culture humaniste qui « se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents » et « repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des

idées et à la découverte de soi » (*Ibid.*, p.18). Les enjeux assignés à l'enseignement de la littérature sont des enjeux de transmission procéduraux, sociaux et culturels.

Au fil des trois cycles de l'école primaire, les programmes de 2008 visent l'acquisition d'une culture commune fondée sur la transmission de connaissances autant que sur les compétences à développer chez les lecteurs.

Dans les programmes pour la maternelle, les textes littéraires sont mentionnés dans le sous-champ « comprendre » du champ « s'approprier le langage » et dans le sous-champ « découvrir la langue écrite » du champ « découvrir l'écrit ». L'accent est mis sur l'écoute répétée des textes, qui doit permettre une compréhension graduelle :

> Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils [les élèves] parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour. (*Programmes pour la maternelle*, 2008, p.12)

L'un des objectifs est également de mener les élèves à percevoir la « spécificité de l'écrit ». Les textes sont choisis selon deux critères. L'un met l'accent sur l'apprentissage de la norme langagière :

> […] ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient). (*Ibid.*, p.13)

L'autre critère insiste sur la catégorisation générique. Ces textes sont aussi choisis pour

> […] la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). *(Ibid.)*

Étant donné les parenthèses qui précisent les genres à traiter, on peut donner au qualificatif « remarquable » le sens d'exemplaire. On peut donc considérer que ces instructions illustrent une conception essentialiste et « exemplifiante du genre au texte » (Schaeffer, 1989, p.157) : certains textes sont des exemples et leur étude doit permettre de comprendre ce qu'est le genre. Si les genres revêtent effectivement une dimension fonctionnelle, cette conception normative du genre semble concerner tout particulièrement l'école (Baroni et Macé, 2011).

Il s'agit pour les enseignants d'aider les élèves à « s'imprégner » des textes et à les comprendre. Les objectifs sont transversaux, liés à l'enseignement de l'oral et de la langue : on cherche à sensibiliser les élèves à une langue différente de celle de l'oral et leur permettre de questionner, reformuler, mémoriser les textes mais aussi réinvestir, transposer ailleurs :

> Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes. (*Programmes pour la maternelle*, 2008, p.13)

Au cycle 2, de la même manière, l'acquisition de la culture commune passe par la lecture des textes choisis :

> La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. (Programmes pour le cycle 2, 2008, p.17)

À partir de cette lecture, l'élève doit être capable de manifester sa compréhension. Celle-ci s'illustre par la reformulation du thème et du sens du texte, par l'identification des éléments narratifs. Quant au point de vue du lecteur sur le texte, si « l'identification de la signification » est mentionnée, il semble qu'il s'agisse davantage de saisir le sens global du texte plutôt que d'exprimer une signification symbolique en résonance avec l'univers des lecteurs.

Ainsi, l'élève devra-t-il être capable de :

> Dire de qui ou de quoi parle un texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions : reformuler son sens. (*Ibid.*, p.31)

Ou encore :

> Identifier les personnages, les évènements et les circonstances temporelles et spatiales d'un texte qu'on a lu. (*Ibid.*)

Pour le prescripteur, il semble que la compréhension passe également par la mise en relation intertextuelle. L'élève devra ainsi :

> Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). (*Ibid.*)

Ces programmes de français pour le cycle des apprentissages fondamentaux, publiés dans le *Bulletin Officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008, développent en fait largement la partie concernant l'apprentissage du décodage et de la compréhension globale quel que soit le type de texte. On peut considérer que, dans ces textes, la lecture des textes littéraires passe au second plan pendant cette période charnière où l'enfant doit avant tout, semble-t-il, apprendre à écrire et à déchiffrer seul.

Les programmes du cycle des approfondissements, publiés dans le *Bulletin Officiel* hors-série n°3 du 19 juin 2008, insistent, dans le sous-domaine intitulé « Littérature » sur la constitution d'une culture commune fondée sur la lecture intégrale de certaines œuvres :

> Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. (*Programmes pour le cycle 3*, 2008, p.21)

Ce premier objectif est articulé à celui qui vise le développement des capacités sociales à partager, échanger autour des lectures :

> Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). (*Ibid.*)

Si « ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire », les droits du texte n'en restent pas moins prioritaires :

> Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. (*Ibid.*)

Le document d'accompagnement des programmes « Une culture littéraire à l'école, ressources pour le cycle 3 », publié en mars 2008, précise les conditions d'application de ces programmes et manifeste une prise en compte des recherches en didactique de la lecture des textes littéraires. On y insiste en effet sur des modalités prenant en compte le lecteur, sa réception, sa compréhension, son interprétation, les échanges entre maitre et élèves et entre élèves, les différentes modalités de lecture, le travail spécifique sur l'image, les mises en réseau, les mises en voix, l'écriture, les lectures personnelles consignées dans un carnet de lecture, etc.

On peut considérer qu'on retrouve dans ces diverses instructions les traces des instructions de 2002 et constater ainsi la poursuite des effets de sédimentation. Suite à la loi de Refondation de l'École, de nouvelles instructions sont rédigées. Une fois encore, ce changement est intéressant dans le cadre de notre recherche, non seulement en tant que marqueur de l'évolution de la tâche prescrite mais aussi parce qu'il est nécessaire d'analyser dans quelle mesure il prend place dans l'élaboration de l'activité des enseignants interrogés.

### 1.3. Une place croissante accordée au lecteur en tant que sujet en formation : les instructions officielles de 2014 et 2015 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015

Cette section vise à mettre en évidence qu'une place croissante est accordée au lecteur en tant que sujet en formation dans les instructions officielles en vigueur.

Dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, la lecture des textes littéraires est présentée comme un dialogue entre le texte et les lecteurs. La compréhension des textes lus est un outil pour accompagner les élèves à mieux se comprendre eux-mêmes – et y compris à développer et exprimer les émotions qu'un lecteur peut ressentir dans la rencontre avec une œuvre –, à mieux comprendre les points de vue des autres lecteurs et mieux comprendre le monde par le biais des lectures et des échanges en classe. Ces instructions visent la construction d'une culture commune, l'articulation entre l'apprentissage de postures de lectures complémentaires : une lecture impliquée, s'appuyant sur les possibilités d'identification et l'écho avec les préoccupations des lecteurs offertes par les textes fictionnels, et une lecture plus distanciée, permettant de développer un rapport métacognitif à la lecture dans lequel l'élève et le groupe des élèves pourront peu à peu acquérir et expliciter les procédures et stratégies, prendre en compte les diverses réceptions émergeant en classe, saisir les diverses finalités de la lecture.

C'est vers ce double mouvement que les programmes de 2015 pour la maternelle invitent les enseignants. On vise à la fois l'identification et la capacité à prendre de la distance par rapport aux textes et à soi-même par la prise en compte du point de vue de l'autre, qu'il soit lecteur ou personnage. Ainsi,

> la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. (*Programmes pour la maternelle*, 2015, p.4)

Les programmes pour la maternelle visent également par la lecture des textes littéraires le développement de la capacité à comprendre les états mentaux des autres, ce que les psychologues cognitivistes appellent les « théories de l'esprit » (Astington et Eward, 2010) :

> Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école

> doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. (*Programmes pour la maternelle*, 2015, p.6)

Les programmes de 2015 du cycle des apprentissages fondamentaux insistent également sur la nécessité de proposer des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à échanger autour des textes, à discuter de leurs lectures notamment lors de « débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes ou d'images) » ou d'« échanges électroniques dans le cadre de projets, d'un travail autour d'un album jeunesse, de comptines, de chants et de poèmes ». Selon ces programmes, la lecture scolaire doit permettre l'articulation entre l'individuel et le collectif :

> rendre possible l'expression individuelle de l'élève au sein d'un groupe classe, de créer les conditions permettant aux pairs d'accueillir l'altérité, notamment lors de débats autour de productions d'élèves ou d'œuvres d'art, de poèmes, de textes littéraires. (*Programmes du cycle 2*, 2015, p.43)

On retrouve ce mouvement entre impressions personnelles de lecture et échanges entre lecteurs pour le cycle 3. Les attendus de fin de cycle précisent en effet :

> Parler en prenant en compte son auditoire : pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances ; pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite. (*Programmes pour le cycle 3*, 2015, p.102)

On peut considérer que ces instructions cherchent à former les lecteurs, par des situations de lecture qui offrent la possibilité de

> participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées (séances d'apprentissage ordinaire, séances de régulation de la vie de classe, jeux de rôles improvisés ou préparés). (*Ibid*., p.103)

mais aussi par la

> convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction. (*Ibid*., p.108)

La lecture des textes littéraires et, plus généralement, la culture peuvent être considérées comme des outils d'ouverture sur le monde, de connaissance de soi et des autres. Dès l'école maternelle, l'enfant doit pouvoir « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (*Programmes pour la maternelle*, 2015, p.4) et développer et exprimer les émotions qu'il apprend à ressentir face à une œuvre littéraire.

Au cycle 1,

> l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres : compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. (*Ibid*.)

Au cycle 2,

> Tous les enseignements concourent à développer les capacités à s'exprimer et à communiquer. L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en français, pour comprendre et produire des messages oraux ; en arts plastiques et en éducation musicale, pour réaliser une production, la présenter, s'exprimer sur sa propre production, celle de ses pairs, sur l'art, comparer quelques œuvres d'arts plastiques ou musicales, exprimer ses émotions ; (…). (*Programmes pour le cycle 2*, 2015, p.9)

Le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 qui concerne la « formation de la personne et du citoyen » vise également pour les élèves « l'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres » en s'appuyant notamment sur « l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français ». Le domaine 5 de ce même texte préconise également d'aider les élèves à exprimer les émotions ressenties face à une œuvre :

> Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'oeuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine. (*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015, p.7)

On peut encore lire de manière explicite la nécessité de travailler conjointement compréhension et interprétation, comme le préconisent les programmes du cycle 3 :

> Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur. (*Programmes pour le cycle 3*, 2015, p.110)

On peut considérer que, dans cette phrase énoncée dans les repères de progressivité pour le cycle 3, on retrouve les objectifs généraux du modèle d'enseignement dominant actuellement :

> développer au cours du cycle une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et structurer progressivement une culture littéraire. (*Ibid*.)

Les documents d'accompagnement de ces programmes[16] développent ce double objectif, précisent les stratégies de compréhension à développer, la place du lecteur. Ils témoignent de la prise en compte des recherches en didactique et des contributions des didacticiens et des chercheurs en sciences de l'éducation à ces programmes. Il s'agit bien de permettre au lecteur d'assurer des va et vient autour du texte, vers lui-même et ses pairs et vers le texte et les différentes lectures qui peuvent en être faites. L'écriture apparait comme un moyen indissociable pour faire émerger ces postures de lecture.

Le document *Pour une lecture heuristique du programme en lecture et compréhension de l'écrit* (MEN, 2016) concernant la lecture et la compréhension de l'écrit au cycle 2 vise également l'articulation entre une lecture singulière et l'apprentissage progressif d'une première connaissance sur les textes :

> […] l'apprentissage de la compréhension implique aussi de se développer comme sujet-lecteur, c'est-à-dire de mieux connaitre et apprécier la relation singulière qu'on établit avec la lecture (gouts de lecteur, expériences de lecteur, confrontation de sa lecture à la lecture des pairs) et de construire des connaissances sur les textes (genres des textes et leurs caractéristiques). (*Ibid.*, p.2*)*

La référence à cette notion, encore très discutée dans le champ de la didactique de la littérature, témoigne également de la prise en compte des recherches en didactique de la lecture et il nous semble qu'on peut considérer qu'au-delà même d'une citation, on trouve ici la trace d'une inscription des prescriptions dans l'actualité de la recherche elle-même, dans le présent d'une didactique qui s'interroge sur les fondements et les finalités d'une telle notion. On peut sans doute y voir la recherche d'une cohérence entre les diverses sources de la prescription et les recherches en didactique mais aussi la reconnaissance de la complexité du processus de lecture et des limites des savoirs d'une recherche qui s'élabore chemin faisant et dont les différents acteurs de l'enseignement doivent s'emparer au fil de leur activité. Si l'on

[16] Les Ressources d'accompagnement du programme de français du cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit présentent un ensemble de documents téléchargeables sur le site Eduscol (MEN, 2016).

peut voir dans l'emploi de la notion du « sujet-lecteur », la trace de recherches en didactique de la littérature, d'autres documents montrent l'influence d'autres courants[17].

Le document d'accompagnement des programmes du cycle 3 *Culture littéraire et artistique- Quelques principes* (MEN, 2016) présente quelques moyens de développer les compétences interprétatives des élèves en les aidant à saisir ce qui serait la dimension symbolique, l'enjeu du texte, et à exprimer de manière subjective et dialoguée leur adhésion ou leur prise de distance avec les valeurs portées par les personnages dans le cas des fictions. Cet objectif implique une posture du maitre particulière : le maitre n'est pas dans une posture d'enseignement mais bien dans une posture d'accompagnement, voire de lâcher-prise garant de la prise en compte des possibles ouverts par le texte. Alors comment procéder ? Ce document d'accompagnement propose quelques pistes :

> D'abord en faisant confiance à la lecture subjective de chacun, en enrichissant la lecture des uns par la lecture des autres (la lecture interprétative se nourrit des perceptions différentes) et en se gardant d'imposer une seule lecture — celle de l'enseignant — puisque tout texte littéraire demeure ouvert. Il faut également enrichir la perception du texte, principalement en comparant : le début et la fin, un personnage avec un autre, ce texte avec un autre du même auteur, d'un autre auteur, mais aussi en apportant des informations : sur l'auteur, son époque, le pays où il vit, sa culture. Et il faut surtout autoriser les élèves à s'enhardir, à adopter une posture de lecteur interprète (à quoi cela nous fait-il penser ? que ferions-nous à la place du héros ? avons-nous déjà vécu des situations semblables ? etc.*). (Ibid,,* p.2*)*

On comprend que dans les programmes de 2015 les postures de compréhension et d'interprétation sont indissociablement liées, ce qui va dans le sens des recherches en didactique de la lecture des textes littéraires. Diverses ressources d'accompagnement proposées sur le site Eduscol pour le cycle 3 mêlent explicitement le travail de la compréhension et de l'interprétation, le travail sur l'oral et la lecture, la lecture et l'écriture. Les divers documents d'accompagnement pour *Une culture littéraire et artistique au cycle* 3 (MEN, 2016) précisent également les principes d'enseignement et proposent des modalités diverses pour la classe à travers la proposition « d'outils ». Ils rappellent en préambule que « les propositions de lecture scolaire ne sont pas prioritairement liées à des caractéristiques formelles mais à la capacité des textes d'entrainer les élèves vers une réflexion personnelle, l'exploration de leurs émotions ou de leur imagination » (Préambule *Des « entrées » dans la*

[17] Le document d'accompagnement *Stratégies de compréhension – cycle 3* (MEN, 2016) permet par exemple d'expliciter le travail que les enseignants doivent développer pour aider tous les élèves à comprendre. On y trouve des précisions définitionnelles sur les stratégies de compréhension qu'il faut aider les élèves à développer. Citant explicitement les apports des recherches de Bianco, Lima et Sylvestre, ce document précise les stratégies à développer chez tous les élèves. Ces textes font explicitement référence aux sources de ces documents d'accompagnement et aux apports de la recherche dans l'élaboration de la tâche prescrite, ce qui n'était pas le cas précédemment.

*culture artistique et littéraire,* MEN, 2016) et précisent les enjeux littéraires et symboliques liés aux « entrées » retenues dans les programmes.

Notre enquête questionne notamment la prise en compte des prescriptions de 2014 et 2015 par les enseignants interrogés quelques années après seulement le début de leur carrière. Elle vise notamment à comprendre dans quelle mesure ces enseignants sont disposés à mettre en œuvre ces instructions et à réadapter leur enseignement à ces nouvelles prescriptions. Cette question de la prise en compte des instructions n'est pas propre aux enseignants débutants. Les rédacteurs du rapport intitulé « Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 », rendu en juin 2013, ont notamment noté la difficile prise en compte des Instructions du socle commun qui ont pu apparaitre comme entrant en interférence avec les Instructions de 2008. Ils notaient ainsi :

> Une liste de compétences attendues à la fin de chaque cycle complétait les programmes, qui représentait une déclinaison du socle commun de connaissances et de compétences. Le livret personnel de compétences (LPC) publié dans un arrêté de juillet 2010 devait servir d'outil de suivi et de certification de la maîtrise de ces compétences ; il concernait l'école primaire pour les deux premiers paliers. Les variantes de rédaction, entre les différents textes de référence et le maintien des 'livrets scolaires' prévus par la réglementation, ont généré de la confusion. (IGEN, *Ibid.*, 2013, p.10)

Ce constat confirme que l'activité enseignante ne peut pas s'observer qu'à la seule lumière des instructions en cours mais bien en prenant en compte également les différents éléments personnels et collectifs constitutifs intervenant dans les boucles de régulation de l'activité enseignante. S'il convient donc de s'interroger sur la redéfinition effective de l'activité au fil de l'évolution des prescriptions, on peut également s'interroger sur la prise en compte des documents d'accompagnement et notamment des listes ministérielles de référence.

### 1.4. Listes, notices, sélection et classement générique : les choix révélés par l'organisation des listes ministérielles de référence depuis 2002

Les documents d'accompagnement sous forme de listes d'ouvrages ou comprenant des listes d'ouvrages sont également constitutifs de la tâche prescrite pour l'enseignement de la lecture des textes littéraires et leur évolution rend compte d'une mutation de cette tâche prescrite et de conceptions évolutives de l'enseignement de la lecture des textes littéraires, encore une fois rattachées aux modèles d'enseignement. Nous cherchons donc à en saisir les fondements. Nous interrogeons notamment l'organisation de ces listes, les critères de

sélection des œuvres qui y figurent et la place et le rôle des catégorisations génériques. Nous nous demandons également ce que dit de la tâche prescrite la disparition des notices accompagnant les listes d'œuvres : est-ce une invitation aux enseignants à aller lire eux-mêmes les œuvres plutôt qu'à s'en remettre à des résumés ? Dans ce cas, il faut déterminer par l'enquête si les étudiants et les enseignants suivent ces préconisations et quel(s) usage(s) les enseignants font de ces listes. Une analyse développée de ces listes est nécessaire tant ces documents, qui subsistent depuis 2002 malgré les changements prescriptifs que l'école primaire a connu par ailleurs, révèlent un certain nombre des caractéristiques fondamentales des prescriptions quant au rapport à la lecture des enseignants, aux finalités de l'enseignement de la lecture des textes littéraires et, plus généralement, au rapport que l'École entretient avec la-les culture-s. Par leur durée et leurs caractéristiques, ces listes, bien que simples recommandations, se révèlent en fait être des prescriptions centrales dans le domaine de la lecture des textes littéraires.

Un premier point notable est la présence ou l'absence de notices d'ouvrages dans ces documents. En accompagnement des programmes de 2002 qui marquent l'apparition explicite de la littérature comme domaine d'enseignement, la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche publie un document intitulé « Littérature cycle des approfondissements – cycle 3 » outil ouvertement prescriptif qui est présenté comme garant de la constitution d'une culture commune et partagée, fondée sur la lecture d'œuvres rattachées à des genres différents. Ce document précise :

> Les enseignants pourront choisir librement quelques ouvrages en dehors de cette liste de référence sous réserve de respecter des critères de qualité et l'équilibre entre les genres. Mais pour que l'esprit défini par les programmes soit préservé, c'est-à-dire que la lecture littéraire contribue vraiment à la construction d'une culture partagée, ce sont environ les deux tiers des ouvrages lus chaque année qui devront être choisis dans la liste des références communes. (*Ibid*., p.13)

Outre le rappel des objectifs et des propositions de modalités de mise en œuvre des séances et des séquences de « littérature », ce document comprend des notices des œuvres de la liste de références. On peut y voir pour les enseignants un moyen de s'orienter parmi les titres et les auteurs, en établissant leur choix non seulement en fonction du genre – comme le prescrivent les auteurs du document – mais aussi en fonction du niveau de difficulté indiqué, du résumé, des pistes pédagogiques proposées pour identifier les enjeux et obstacles autour de la lecture de tel ou tel ouvrage. Les listes qui lui ont succédé en 2007 et 2013 ne contiennent quant à elles pas de notice. On peut se demander si ce choix est lié à une contrainte budgétaire ou temporelle ou s'il s'agit d'inciter les enseignants à lire eux-mêmes les ouvrages.

Un deuxième point d'analyse tient à l'organisation de ces listes. Au-delà de la présence ou de l'absence de présentation des œuvres dont la lecture en classe est préconisée, on peut noter que dans ces documents, que ce soit dans ce document, dans les listes de 2002, ou celles de 2007 et de 2013, la question du genre est posée et parait, à bien des égards, une composante récurrente de la prescription et ce, même si, les prescriptions illustrent en fait une certaine ambivalence dans le rapport à cette question, ambivalence qu'il faudra interroger au regard de l'activité des enseignants. Si l'on peut lire sur le site Eduscol, en introduction aux ressources proposées pour aborder les « entrées » retenues pour le cycle 3 (MEN, 2016), que les textes ne sont pas choisis tant pour leurs supposées qualités intrinsèques que pour leur capacité à susciter le questionnement et l'implication des lecteurs, le document « Littérature au cycle 3 » insiste sur la place à accorder aux variations génériques des œuvres lues et, par ailleurs, les listes pour les cycles 2 et 3 présentent une catégorisation générique. La liste de références de 2013 pour la maternelle révèle des choix différents. Visant « l'entrée des enfants dans une première culture littéraire » (MEN, 2013, p.2), celle-ci propose des entrées qui relèvent d'une catégorisation centrée sur les pratiques de transmission et de lecture : « les pratiques orales de transmission » (raconter, conter, dire, théâtraliser, mettre en scène…) et « les pratiques de lecture » découpée en trois parties : « entrer dans la langue, le langage, les images », « entrer dans le jeu avec le livre, avec l'histoire ou avec un jeu mis en scène dans le livre », « entrer dans le récit ». Cette dernière partie est organisée en trois niveaux, présentés comme de difficultés croissantes, « des premières histoires racontées en album » vers « des récits déjà élaborés » en passant par des « récits simples qui relèvent de formes canoniques ». On peut noter par ailleurs que les catégories génériques sont variables entre les listes : albums, albums sans texte, récits illustrés, romans, poésie, théâtre, bande dessinée… Cette place accordée aux genres à l'école et ces variations de classement doivent être interrogées. On peut postuler qu'elles sont l'un des constituants du genre professionnel enseignant, traces de conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires que nous devons interroger dans notre enquête.

Ces différents modes de classement opérés pour les cycles 2 et 3, d'une part, et pour le cycle 1, d'autre part, soulèvent plusieurs remarques et questions sur la place des genres à l'école et dans la littérature de jeunesse contemporaine et « classicisée » (Rouxel, 2010, p.115) par l'école. Sachant que le genre peut orienter l'interprétation et la réception du lecteur (Dion, Fortier, Haghebaert, 2001), qu'en lisant on fait une hypothèse sur le genre qui guide notre lecture par un « reclassement » presque automatique (Combe, 1992, p.13) qu'on ajuste, qu'on affine au gré de la lecture, puisque le genre semble bien être une « catégorie légitime de

la réception » (Compagnon, 1998, p.186), pourquoi l'entrée générique ne parait-elle pas pertinente au cycle 1 quand elle est retenue pour les plus grands ? Est-ce lié à des caractéristiques attachées aux jeunes lecteurs ou à des propriétés des textes qui leur sont proposés ? Est-ce parce qu'on suppose que le geste de « généricité lectoriale » (Adam et Heidman, 2007, p.21), par lequel le lecteur prédispose et redispose sa lecture, ne concerne pas les plus jeunes lecteurs ? Est-ce que la variété des formes que présentent les œuvres retenues dans la liste du cycle 1 soulève des questions sur la pertinence de la classification générique pour ce type de littérature, autrement dit est-ce que la « généricité auctoriale » (*Ibid*.) est soumise à de telles variations qu'il ne soit plus possible de rattacher telle ou telle œuvre à un genre, tandis que le geste taxinomique dans sa fonction de « modulation » (Schaeffer, 1989, p.181) resterait adapté aux cycles 2 et 3 ? En d'autres termes, quelle fonction l'institution donne-t-elle au genre, dans quelle mesure, au sein des instructions, le genre est-il défini « par essence » ou discuté à des fins didactiques ? Dans quelle mesure les enseignants s'emparent-ils de ces questions ? Du point de vue des concepteurs des listes et sachant leur souci de prendre en compte les lecteurs, comme en témoigne un article de l'un d'entre eux (Butlen, 2008), l'entrée générique retenue pour les cycles 2 et 3 peut sans doute s'expliquer notamment par la volonté de favoriser le repérage des enseignants dans le foisonnement éditorial, mais encore par le souci d'inciter élèves et enseignants à prendre en compte puis à discuter les points communs entre différentes œuvres regroupées sous un même genre et ce qui distingue ces œuvres de celles classées dans les autres catégories. La catégorisation générique ne serait en fait pas une volonté de transmettre une modélisation indépassable mais plutôt une invitation à réfléchir au genre et à la généricité, dédiée à un double lectorat : les élèves et leurs enseignants.

Cette double caractéristique des genres, à la fois exemplifiants et modulants, invitant tout à la fois le lecteur à s'appuyer sur la stéréotypie et l'auteur à la transgresser, conduit à un mouvement, peut-être particulièrement dynamique en littérature de jeunesse, auquel il semble que les concepteurs des listes invitent à sensibiliser les jeunes lecteurs. C'est du moins l'avis de Bruno qui, tout en reconnaissant l'intérêt de l'approche typologique, en pointe les limites : « subjectivité d'une méthode » de classement, difficultés face aux textes dits « inclassables », effet de « compilation », défaut d'analyse des logiques « extérieures ou sous-jacentes » (Bruno, 2010, p.40). Il n'y a en effet qu'à analyser la variété des détournements de contes (Connan-Pintado, 2009), lire les recherches de Van der Linden (2000) sur Claude Ponti, de Bruel (2001) sur Anthony Browne ou encore celles de Bruno (2010) sur Mitsumasa Anno, Joe Lasker, Chris van Allsburg ou Monique Félix pour se rendre compte que l'hypertextualité et

l'intertextualité (Genette, 1982) sont des relations transtextuelles privilégiées en littérature de jeunesse. La place de « l'architextualité », la relation au genre, peut alors être reconsidérée « au profit d'une conception dynamique où la reconnaissance de « l'impureté » constitutive des productions littéraires permet de contourner l'écueil essentialiste » et de prendre en compte la « généricité lectoriale » (Adam et Heidman, *Ibid.*). « L'indétermination des genres » est bien, selon Dubois-Marcoin, Le Manchec, Delahaye (2005) une caractéristique de la littérature de jeunesse – et de la littérature générale contemporaine – que l'École s'applique à prendre en compte. Aussi, Brillant-Rannou propose de parler de « traits génériques plutôt que de genres », « car les textes n'appartiennent pas à des ensembles préfabriqués dans lesquels ils viendraient se loger. Tout texte véritablement innovant bouscule la définition préalable du genre dont il semble relever » (2010, p.200). Pour elle, et il semble que ce soit l'option retenue par les prescripteurs, l'intérêt de l'apprentissage des traits génériques repose pour l'auteur et le lecteur dans la possibilité du croisement des genres. Plutôt qu'au geste taxinomique, la tâche prescrite scolaire semble bien inviter les enseignants à s'appuyer sur les stéréotypies génériques – et, par ailleurs, sur les stéréotypes de personnages – pour aider les lecteurs à se repérer dans leurs lectures (Butlen, 2005 ; Dufays, 1994/2011). À cet égard, la tâche prescrite en la matière placerait le genre comme un outil pour développer les postures critiques des jeunes lecteurs. En deux mots, on pourrait énoncer ainsi la tâche prescrite : la lecture scolaire des textes littéraires doit permettre de repérer les stéréotypes, quels qu'ils soient (génériques, axiologiques, etc), pour apprendre à les déconstruire. Ainsi, le document d'accompagnement des programmes de 2015 pour le cycle 3 *Quelques principes pour une culture littéraire et artistique*, tout en reconnaissant l'intérêt de questionner le-s genre-s des textes, invite les enseignants à concevoir les séances en visant plutôt une réflexion sur les sens que les élèves peuvent donner à leurs lectures.

> Cette approche est pertinente dans la mesure où elle permet peu à peu de guider la lecture : le lecteur se familiarise avec les stéréotypes du genre, sait ce qu'il faut attendre du texte qu'il comprend mieux, s'amuse ou s'étonne des transgressions et des variations par rapport à la norme. Il dispose aussi d'outils ou de modèles qui l'aideront à écrire. Mais une entrée par les genres met l'accent sur les formes, qu'elle simplifie, et elle néglige ce pour quoi, la plupart du temps, on est ou on devient lecteur : le plaisir de s'identifier à des personnages, de vivre des aventures, de découvrir d'autres mondes ou d'autres façons de raisonner, de se sentir impliqué dans de grandes questions ou de grands débats. (*Quelques principes pour une culture littéraire et artistique, cycle 3,* MEN, 2016, p.2)

Si les programmes proposent à cet effet des « entrées » centrées sur des fonctions de la lecture, en 2016 sont également publiées des ressources proposant des lectures classées selon les « entrées » proposées au programme (MEN, 2016).

Ce constat étant fait, notre enquête doit permettre de saisir le rapport que les enseignants débutants peuvent entretenir avec ces listes et ces classements, de comprendre dans quelle mesure ils se saisissent des enjeux soulevés par les catégorisations génériques et dans quelle mesure ils peuvent faire usage de ces listes.

Par ailleurs, dans la lignée des travaux de Bruno (2010), mais également de ceux autour de la question de la littératie médiatique multimodale (Lebrun, Boutin, Lacelle, 2012), de la question du clivage entre littérature et paralittérature (Letourneux, 2015) et de la légitimité culturelle (Coulangeon, 2004 ; Bonnéry, 2010b), une réflexion est menée dans notre recherche sur ces classements littéraires en lien avec une réflexion sur les jugements critiques émis à l'encontre de tel ou tel genre, accordant notamment une légitimité à telle littérature et pas à une autre. Dans notre recherche, il ne s'agit pas d'interroger l'activité des enseignants en classe autour des genres mais bien de questionner le rapport qu'ils entretiennent avec la question de la légitimité des cultures, et de tel ou tel genre. Dans quelle mesure les enseignants hiérarchisent-ils les genres et les littératures ? Que cela dit-il de leur rapport à la lecture et à la culture ? En somme, émerge ici un premier pan d'une question centrale dans notre recherche : quelle(s) relations les corpus scolaires entretiennent-ils avec ceux qui constituent la culture personnelle des enseignants et des élèves ? Quelle place est accordée à la diversité des corpus et au dialogue entre les corpus dans l'activité des enseignants débutants ? À la suite de Ahr (2017), sont interrogées les valeurs et les postures de lecture liées à ces listes, et nous nous demandons dans quelle mesure ces valeurs et ces postures sont mises en dialogue, ou bien en quoi elles ébranlent ou questionnent le système de valeurs des lecteurs et leur rapport à la littérature. Nous nous demandons dans quelle mesure ces listes, en raison de la variété, mais aussi de l'uniformité relative qu'elles présentent – puisqu'elles sont le fruit d'une sélection critériée –, peuvent contribuer à un élargissement des corpus lus en classe et conduire à interroger la diversité de la littérature de jeunesse à l'école, soulevé par Demougin :

> L'évolution de la littérature de jeunesse fait émerger un double problème à mon sens : celui du formatage des oeuvres retenues par les grandes maisons d'édition et celui, dans le même temps, de la sophistication de plus en plus grande des œuvres. Les albums jeunesse, par exemple, semblent pris entre deux tentations : exhiber soit une littérature tentée par une cloture sur elle-même qui finit par ne plus vraiment avoir besoin de son public, soit une littérature « prête à l'emploi didactique » définie davantage par des possibilités d'identification

> aux personnages, une écriture narrative prête à la modélisation, un langage « actualisé », des valeurs morales consensuelles… (Demougin, 2010, p.26)

Ceci conduit à interroger l'évolution ou la permanence de ce corpus dans le temps. Il s'agit d'être en mesure de situer historiquement les corpus qui sont définis par l'enquête : les œuvres lues par les enseignants, les œuvres qu'ils pensent lire ou devoir faire lire à leurs élèves. Le choix d'ouvrages faisant partie de l'activité des enseignants, il faut situer ce geste professionnel dans le temps, comme cela est fait pour l'ensemble de l'activité. C'est le sens de l'analyse diachronique qui suit.

Dans une perspective historique, les travaux de Chartier, Hébrard, Chervel, Fraisse et Marcoin[18] ont déjà permis d'apporter des connaissances sur les corpus lus au XX$^{e}$ siècle à l'école primaire en France, ce que Bishop problématise dans une « didactique historique » (2013). À partir des listes publiées pour l'école primaire supérieure entre 1880 et 1947 et l'analyse de cinquante manuels de cours moyen publiés de 1923 à 1995 et classés par périodes en fonction de l'évolution des Instructions officielles, elle analyse notamment « l'installation et la transformation d'un canon littéraire à l'école primaire » (Bishop, 2010, p.139) et les corpus de textes qui sont effectivement lus dans les classes au cours de cette période. En ressortent tout à la fois la confirmation de l'existence d'un canon littéraire regroupé autour de quelques auteurs qui sont devenus les représentants du « panthéon scolaire » (Hugo, La Fontaine, Molière, Daudet…) (*Ibid*., p.152) mais aussi l'évolution des corpus, dont les apports de la didactique historique montrent qu'elle est largement liée aux valeurs que l'École souhaite transmettre et sur lesquelles nous reviendrons dans la partie concernée au lecteur Précisez. Cette chercheuse note également l'accroissement, depuis 1985, de la place accordée à la littérature de jeunesse contemporaine qui conduit à la redéfinition des classiques de l'enfance. Rouxel (2010, pp.115-123) pose par ailleurs la complexité de ce terme de texte « classique » en rappelant l'évolution de son sens au fil du temps. Elle cite un article d'Alain Viala (1993) qui rappelle qu'étymologiquement ces textes étaient reconnus pour « leur vocation de modèles à imiter et à admirer ». Or, écrit-elle, « on constate aujourd'hui un emploi relativement extensif du terme appliqué à des œuvres très contemporaines ou à des œuvres peu connues d'auteurs reconnus par ailleurs, ce qui pose bien entendu problème » (*Ibid.*). Elle prend pour exemple les listes d'ouvrages proposées par le Ministère de l'éducation nationale depuis 2007[19]. Rouxel (*Ibid*.) souligne que certaines œuvres sont

[18] Pour l'école primaire, on peut citer : Chartier (2007) ; Chartier et Hébrard, 2000 ; Chervel (1992), Marcoin (1992).

[19] Les listes pour le cycle 2 et 3 ont été révisées en 2013. Année au cours de laquelle a été publiée la première liste pour la maternelle.

précédées de la mention « classique » alors qu'elles sont, selon elle, « récentes et/ou peu connues ». Elle note la complexité de la classification des ouvrages et rappelle que des valeurs sous-jacentes interviennent dans la sélection et dans l'apparition de tel ou tel ouvrage dans telle catégorie. S'intéressant au « processus de classicisation » qu'elle place dans une « tension entre le politique, le champ littéraire et l'institution scolaire », elle rappelle que la sociologie de la lecture insiste sur la dimension sociale de la définition de l'objet littéraire.

Dans la lignée de ces travaux, et afin d'objectiver la connaissance des critères subjectifs conduisant l'institution scolaire à reconnaitre tel ouvrage comme littéraire, on peut s'interroger sur les choix des membres des commissions chargées d'établir les listes de recommandation émanant du Ministère de l'éducation que nous venons de mentionner. Butlen (2008, pp.22-23), en tant que membre de la commission qui a élaboré les premières listes, explicite les critères qui ont présidé à la sélection. Il fait ainsi part du souci de recherche d'un équilibre entre œuvres patrimoniales et créations contemporaines, du choix de « textes qui résistent », présentant une complexité variable, permettant une proximité affective, « l'investissement psycho-affectif » dans le souci d'encourager l'adhésion et l'identification des jeunes lecteurs, favorisant une ouverture sur des activités créatrices et une pensée critique, des « livres miroir » permettant au lecteur de « faire évoluer le lecteur dans son système de pensées, dans ses gouts, ses valeurs éthiques, littéraires ou esthétiques », de mieux se connaitre, mieux connaitre les autres, mieux se situer dans le monde. On perçoit dans cette explicitation une prise en compte indéniable de la réception effective des textes par les lecteurs. « Reflet d'une société et de ce dont elle veut doter ses enfants » (Ulma, 2010a, p.221), le corpus en voie de scolarisation ne se dit plus comme tourné vers la transmission de valeurs mais plutôt soucieux d'aider les lecteurs à trouver leur place dans le monde.

Entre ouverture et fermeture, entre originalité et stéréotypie, entre culture commune et culturelle personnelle, les questions de généricité, de choix des corpus et de légitimité culturelle nous paraissent centrales dans notre recherche, et ce pour diverses raisons qui tiennent toutes à la place et au rôle que ces choix, peuvent avoir dans l'activité des enseignants débutants qui auront eux-mêmes à opérer un choix parmi ces œuvres effectuant par là « un geste fondamental » (Chabanne et al., 2008, p.236), un choix déterminé par ces prescriptions mais également par leur propre rapport à la lecture et déterminant pour les enseignements/apprentissages conduits dans leurs classes. Aussi, nous poursuivrons cette réflexion lorsque nous analyserons dans le chapitre 4 de cette première partie ce que les recherches sociologiques et interdidactiques notamment nous apprennent sur le rapport à la culture et à la lecture des enseignants.

En conclusion de cette section consacrée aux prescriptions officielles dans le domaine de la lecture des textes littéraires, plusieurs points peuvent être remarqués sur des plans différents.

Les documents d'accompagnement, qui apportent des précisions conceptuelles et qui proposent des modalités pour développer des postures complémentaires de lecteurs, témoignent d'une prise en compte toute particulière de la recherche en didactique : la prescription institutionnelle explicite ses sources, témoigne d'un tissage avec les recherches en didactique et en sciences de l'éducation et contribue sans doute à fonder une tâche prescrite plus unifiée.

Sur un plan plus général encore, on peut noter que les programmes de 2015, le socle renouvelé et les listes ministérielles participent bien d'un modèle d'enseignement visant la formation d'un lecteur dont la complexité de l'activité est placée au centre des attentions. Cette complexité a notamment été mise au jour par la recherche en didactique. Notre enquête doit déterminer comment les enseignants débutants qui élaborent leur activité se situent par rapport à ces prescriptions. Nous faisons l'hypothèse que saisir ces évolutions permet de mieux comprendre les typicités des conceptions des enseignants sur l'enseignement et de leur développement professionnel et qu'elles peuvent donc constituer un apport pour la modélisation de ce développement.

Si l'analyse de l'évolution des prescriptions apparait nécessaire, l'évolution du cadre institutionnel de formation initiale et des objectifs de formation est également à prendre en compte.

### 2. Évolution du cadre institutionnel de formation initiale

L'activité des enseignants débutants prend place dans le cadre institutionnel de la formation initiale qu'il nous faut décrire et analyser non seulement parce qu'il conditionne en partie l'activité mais aussi parce que les choix d'organisation et de contenu dont il est le fruit sont eux-mêmes caractéristiques d'un certain modèle d'enseignement. Nous verrons que ce contexte institutionnel est en mutation constante. Notre recherche a dû s'adapter à ces évolutions permanentes et les prendre en compte dans l'analyse des données.

Dans le cadre d'une analyse ergonomique et didactique, nous questionnons la place de ce cadre institutionnel dans la redéfinition de la tâche individuelle et collective en situant la façon dont la formation universitaire en alternant est entendue dans le cadre institutionnel où

elle prend place (2.1) et la place de la lecture des textes littéraires dans la formation des enseignants dans l'académie où se situe notre enquête (2.2).

### 2.1. Une formation universitaire en alternance : ce que dit le cadre organisationnel du type de savoirs à enseigner

La loi sur le Refondation de l'École votée par le Parlement le 8 juillet 2013 place la formation initiale et continue des enseignants au cœur des priorités de l'État, qui a indiqué par là le souhait de poursuivre les mutations institutionnelles qu'a connues la formation des professeurs des écoles à l'échelle nationale et académique au cours de la dernière décennie, conduisant à la mastérisation de la formation des enseignants et impliquant une universitarisation de la formation. Celles-ci s'accompagnent de changements dans les maquettes de formation dont l'analyse permet de mettre au jour une certaine logique de formation dont on retrouve trace dans les discours et les pratiques des enseignants interrogés dans notre recherche. Si ces changements s'effectuent au plan national, ils concernent également l'académie de Versailles dans laquelle se déroule l'enquête. Le choix de cette académie a été fait car, nous le verrons, y subsiste une option littérature de jeunesse dans la formation des enseignants du premier degré. La place et le rôle de la formation initiale dans le développement professionnel des enseignants débutants dans le cadre de la lecture des textes littéraires peut donc particulièrement être analysé[20].

Le décret prononçant l'intégration au 1er janvier 2007 de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maitres) de Versailles à l'Université de Cergy-Pontoise a été publié au Journal Officiel le 30 décembre 2006. L'institut de formation des maitres devient une école interne à l'Université, l'Institut d'éducation se substitue à l'IUFM. La loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 (article 68, chapitre V, Formation des Personnels enseignants et d'éducation) voit la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ÉSPÉ) de l'académie de Versailles auquel l'Institut d'éducation est intégré. Puis en 2014, l'Institut d'éducation est dissous et les masters Métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la formation deviennent une composante de l'ÉSPÉ déclinée en quatre mentions. La mention Premier degré (MEEF1) forme les professeurs des écoles. Actuellement, la formation des

[20] Une analyse comparatiste avec une académie dans laquelle cette option n'a pas été maintenue pourrait être tout à fait intéressante et constituer des perspectives de recherche.

professeurs des écoles est prise en charge dans le cadre d'un partenariat entre des universités et le Rectorat.

Sans entrer plus avant dans l'analyse, on peut se demander en quoi ce changement a été lié à une évolution du rapport à la formation et aux savoirs, aux pratiques enseignantes et quels sont les moyens dont se dote l'État pour atteindre la priorité concernant la formation des enseignants annoncée dans la loi du 8 juillet 2013 de refondation de l'école de la République : « l'acquisition d'une culture professionnelle partagée ».

La maquette de formation qui précise les modalités de formation des enseignants stipule que « le parcours se fixe comme objectif l'acquisition de compétences professionnelles en conformité avec *Le référentiel de compétences des enseignants* ». Ce document publié au *Journal Officiel* du 25 juillet 2013 a été actualisé suite à une première version publiée en 2006 afin de le rendre compatible avec le nouveau cadre institutionnel de la formation et les projets de formation des élèves du XXI$^{e}$ siècle. Robine, directrice de la Direction Générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) de 2014 à juillet 2017 insiste sur le caractère central de ce document en utilisant une comparaison qui illustre ses différentes orientations :

> Le référentiel est à la fois la carte de l'institution, la feuille de route des formateurs et la boussole de chaque enseignant : pour l'institution, il traduit la culture professionnelle d'un métier dont l'identité recouvre des fondamentaux communs à tous et des spécificités propres à chaque spécialité ; pour les formateurs, il identifie les compétences fondamentales à acquérir en formation initiale, à consolider à l'entrée dans le métier et à développer dans un continuum tout au long de la carrière ; pour l'enseignant et le personnel d'éducation, c'est un outil dynamique qui lui permet de s'auto-positionner régulièrement et d'orienter son projet de formation. (Robine, 2014)

L'acquisition des compétences qui sont listées dans ce référentiel est donc le cœur de la formation dispensée dans une optique de développement professionnel – à court, moyen et long terme – soumis aux droits et devoirs du fonctionnaire.

Dans le même sens, la maquette de formation initiale illustre la volonté institutionnelle de réunir en une seule structure les différents partenaires de la formation et l'employeur. Son analyse permet également d'observer la persistance d'un certain clivage entre les différents pans de la formation. Ce document précise en effet que celle-ci « se décline selon des objectifs disciplinaires, didactiques et pédagogiques » et « associe la formation professionnelle, une formation à/par la recherche et la préparation aux épreuves du concours de recrutement de professeurs des écoles. Elle alterne des séquences d'enseignement et des séquences de formation professionnelle sous la forme de stages en écoles primaires ».

Ceci peut conduire à s'interroger sur la nature des savoirs et des compétences professionnels didactiques, disciplinaires et pédagogiques auxquels sont formés les enseignants dans le cadre de leur formation professionnelle.

Le débat sur l'équilibre et les relations entre savoirs professionnels et savoirs disciplinaires n'est pas nouveau. Prost (2014, p.18) nous rappelle qu'au XIX$^{e}$ siècle déjà Lavisse questionnait la formation des maitres, et notamment ceux du second degré, sans pour autant être entendu. Ainsi proposait-il en 1899 devant la commission de l'Instruction publique dirigée par Ribot d'« instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs » située après le concours de recrutement et comprenant non seulement des cours disciplinaires mais aussi et notamment un enseignement de l'histoire de l'enseignement et des visites d'école. Les enseignements dispensés dans les écoles normales s'inscrivent globalement dans cette logique (Prost, 1999). Plus récemment, des recherches en sciences de l'éducation (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001) ont permis d'interroger la formation des maitres et plus précisément les rapports entre « modèles à suivre » et « savoirs pour enseigner » ou « savoirs en actes » au sein de la formation des enseignants (Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne, Desjardins, 2014, p.13).

Cette question du lien entre ce qui constituerait deux types de savoirs – les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels – est très souvent citée comme une des raisons de dysfonctionnement de la formation. Actuellement, selon Goigoux, Ria et Toczeck-Capelle (2009), les formateurs de l'ÉSPÉ, dont le statut a changé, regrettent les relations qu'ils avaient entre professeurs nommés en IUFM (PIUFM) et Professeurs des Écoles Maitres Formateurs (PEMF) affectés dans les écoles ou partageant leur temps entre formation à l'IUFM, enseignements en classe, visites dans les classes de débutants, accueil d'enseignants débutants dans leurs classes d'application; ils déplorent le manque de structure, de lieu, de temps pour établir une action conjointe entre « tuteurs universitaires » et « tuteurs de terrain » lors du suivi de Professeurs des écoles stagiaires en Master 2 ; ils regrettent que les étudiants perçoivent leurs enseignements comme trop théoriques et les différentes prescriptions juxtaposées apparaissent souvent comme paradoxales ou hors d'atteinte (Goigoux, Ria, Toczeck-Capelle, 2009, pp.31-32). Loin d'être simplement le fait d'équipes de formateurs qui ne collaboreraient pas suffisamment ou d'étudiants qui n'élaboreraient pas les liens entre les différentes ressources, ce clivage est donc aussi le fruit d'une partition institutionnelle entre les enseignements reçus à l'université et les compétences professionnelles acquises lors des stages. Ce clivage « théorie-terrain » a également été analysé au cours du colloque Scénarios de formation 2006-2016, et notamment par la présentation de dispositifs de formation

cherchant à réduire ces écarts (Bornaz et Sauneron, 2016 ; Fradet-Hannoyer, Le Gavrian, Deloménie, 2016). Nous verrons que cet élément de contexte n'est pas sans rapport avec notre objet de recherche ni sans incidence sur le développement professionnel des enseignants débutants dans le cadre de la lecture des textes littéraires.

Cette alternance de la formation est actuellement organisée comme suit dans l'académie de Versailles. Elle évolue rapidement et a connu des changements au fil même de notre recherche, changements qui doivent être pris en compte dans l'analyse.

Après une période de transition (2013-2014) durant laquelle certains étudiants n'ont pas été amenés à faire de stage pendant leur première année de formation (dans notre enquête, c'est le cas de Mélusine), la formation est désormais répartie entre des cours à l'université et des stages dans une école publique primaire (maternelle ou élémentaire). Les enseignements s'effectuent sur deux années de Master. Le concours se situe à la fin de la première année de Master. Les stages sont de deux types : les étudiants inscrits en master 1 MEEF effectuent deux stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) auprès d'un enseignant chevronné (Maitre d'accueil Temporaire - MAT) au cours du premier et du deuxième semestre ; en master 2, les professeurs des écoles stagiaires exercent en responsabilité à mi-temps en classe dans le cadre d'un stage filé (2 jours à 2 jours et demi par semaine dans la même classe toute l'année) et de deux stages massés (deux fois quinze jours dans l'année dans deux autres classes). Ces stages sont préparés à l'université et font l'objet de suivis et de bilans. Ceci constitue le cadre général en vigueur pendant l'enquête.

Mais la variété des publics engendre une multiplicité des parcours de formation effectifs. Le public qui peut prétendre bénéficier de ces formations est en effet extrêmement divers. Peuvent s'inscrire en M1 tous les étudiants d'un niveau équivalent ou supérieur à la licence, quelle que soit la discipline ; sous certaines conditions, les personnes en reconversion professionnelle et celles ayant obtenu une validation des études supérieures ou une validation des acquis personnels et professionnels ; les parents de trois enfants et sportifs professionnels. Une fois inscrits, les étudiants suivant les cours de Master 1 peuvent soit préparer à la fois la validation du master et le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE), soit simplement préparer le concours (« prépa CRPE »), soit simplement chercher à valider le Master 1 (s'ils ont déjà le concours).

Pour s'inscrire en deuxième année, les étudiants doivent avoir réussi le concours CRPE et être titulaires d'un Master 1, MEEF ou autre. Tous ces professeurs des écoles stagiaires sont placés en stage en responsabilité à mi-temps, qu'ils aient ou non suivi une année de formation en M1 MEEF et, donc, qu'ils aient ou non eu l'occasion d'effectuer de

stage d'observation et/ou de pratique accompagnée dans des écoles publiques. Cette deuxième caractéristique de l'alternance de la formation est également à retenir pour saisir à la fois la diversité des profils des Professeurs des écoles stagiaires (PES) mais aussi l'écart qu'on peut supposer entre les représentations, les discours, les pratiques des personnes interrogées et encore la place particulière que peut occuper l'établissement en tant qu'« organisation apprenante » dans la professionnalisation de ces enseignants (Feyfant, 2015).

La recherche vise à saisir la place accordée à la lecture des textes littéraires dans cette formation et à comprendre dans quelle mesure les professeurs des écoles s'approprient cette formation. Il s'agit également de saisir dans quelle mesure la formation dans ce domaine est semblable au sein de l'académie de Versailles.

### 2.2. Place de la lecture des textes littéraires dans la formation dans l'académie de Versailles : ce que disent les maquettes de formation des savoirs à enseigner et des présupposés sur la dotation culturelle des enseignants

L'académie de Versailles accorde une place à la littérature de jeunesse dans sa maquette de formation, en lien avec les enseignements de français. L'analyse de la place et de l'organisation de cette formation et les enjeux qui lui sont accordés (2.2.1) permet de comprendre le contexte d'émergence de l'activité des enseignants débutants (2.2.2). En outre, cela soulève des questions sur les critères de l'ingénierie de formation, et notamment les « critères de l'ingénierie du curriculum littéraire » (Dufays, 2010, p.16) et sur la mise en œuvre de ces curriculums au niveau de la formation universitaire, questions fondamentales dans notre recherche.

Au sein de l'académie de Versailles, la carte des formations est globalement commune entre les cinq sites. Chaque site universitaire peut néanmoins proposer des formations spécifiques. C'est le cas pour les enseignements optionnels disponibles dans le cadre de la première année de master MEEF 1, et notamment pour la littérature de jeunesse, qui n'est pas proposée dans tous les sites. Les enseignements de français et de littérature de jeunesse dépendent du département des lettres de l'ÉSPÉ qui actualise régulièrement les fiches descriptives.

Les quatre *european credits* (EC) répartis sur les quatre semestres du Master sont consacrés à l'enseignement du français et sont obligatoires : 94 heures sont dispensées en première année tandis que les étudiants bénéficient de 48 heures en seconde année. La fiche descriptive des EC de français dispensés lors de la première année de Master précise que

l'objectif est de « donner à de futurs enseignants les bases scientifiques nécessaires à l'enseignement du français » et de leur permettre de « s'exercer à avoir un regard réflexif sur la langue et ses usages ». Il s'agit également de permettre aux étudiants de se préparer au concours par un travail sur la méthodologie de la synthèse et de l'analyse de documents. En lien avec le référentiel de compétences des enseignants), le descriptif des EC concernés en Master 1 précise que les étudiants sont formés à maitriser les savoirs disciplinaires, à savoir

> comprendre les principes du fonctionnement de la langue orale et écrite ; avoir une première connaissance des œuvres pour la jeunesse et des outils d'analyse qu'elles impliquent ; utiliser des connaissances scientifiques issues de la recherche en langue, littérature et didactique du français pour rendre opératoires les savoirs disciplinaires ; entrer dans une première analyse des réussites et des erreurs dans les productions orales ou écrites des élèves. (ÉSPÉ de l'académie de Versailles, 2017)

La compétence de la maitrise de la langue française est évaluée par la maitrise d'un « modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école » et la maitrise « des compétences rédactionnelles impliquées par la synthèse ou l'analyse de documents scientifiques et didactiques » (*Ibid.*).

Les contenus d'enseignement prévoient une « sensibilisation aux implications didactiques de la lecture littéraire (en littérature de jeunesse) et de l'étude de la langue » par le contrôle continu. Parmi les questions de cours qui sont listées, certaines concernent plus particulièrement notre objet. Elles sont toutes liées à des questions didactiques. Concernant la littérature de jeunesse, le descriptif invite à interroger les spécificités du champ, les distinctions entre « littérature de jeunesse et littérature patrimoniale », les « enjeux des œuvres de littérature de jeunesse, les valeurs qui peuvent s'y exprimer ou qui peuvent les sous-tendre ». Il est précisé que les formateurs s'appuieront « notamment sur le conte traditionnel et son évolution, dans une perspective intertextuelle ». Concernant la compréhension de l'écrit, il s'agira de montrer qu'elle peut se travailler « à partir de supports variés » et de définir et voir comment s'enseignent « compréhension et interprétation des œuvres littéraires » à partir de la question suivante : « Qu'est-ce qui facilite ou au contraire complique la compréhension et l'interprétation d'une œuvre ? ». Pour cela, « on s'intéressera notamment au personnage (ce qui le constitue, les intentions qui le font agir, les valeurs qu'il incarne ; les relations entre les personnages et leur évolution) et à la structure spatiotemporelle ». Devront également être abordés de « premiers éléments de didactique de la compréhension et de l'interprétation, du cycle 1 au cycle 3 ». Il est précisé que, pour le corpus proposé au cycle 3, il sera tenu compte des entrées proposées dans le programme.

« En lien avec les stages et dans la perspective d'une première professionnalisation », la formation dispensée en seconde année de master dans les EC de français vise « la connaissance des programmes et enjeux de l'enseignement du français à l'école primaire » (ÉSPÉ de l'académie de Versailles, 2017). Elle doit permettre au professeur des écoles stagiaires « d'acquérir des repères en didactique à l'école maternelle et élémentaire, et notamment de concevoir la progressivité des apprentissages de l'oral, de la lecture, de l'écriture et des apprentissages métalinguistiques ». Au fil des 45 heures de ces EC, les contenus d'enseignement devront prévoir d'aborder les questions suivantes : « le développement du langage en maternelle ; l'apprentissage de la lecture-écriture ; la compréhension du langage écrit du cycle 1 au cycle 3 ; la lecture d'une œuvre intégrale du cycle 1 au cycle 3 ; la production d'écrit du cycle 1 au cycle 3 ; l'étude de la langue ; le rôle de l'oral ». Chaque formateur est libre d'organiser ses enseignements comme il l'entend et donc de choisir tel ou tel corpus de textes et de mettre en avant telle ou telle modalité de travail.

Un premier niveau de questions apparait. Selon les choix opérés par les formateurs, la tâche prescrite en formation trouve ici de premières variations qui entrainent des écarts qui peuvent conduire à s'interroger sur les fondements de la culture professionnelle commune. En d'autres termes, dans notre recherche, nous questionnons ce qui constitue le genre professionnel que la formation cherche ici à construire, nous nous demandons ce qui est commun aux formés au-delà des curriculums qui peuvent être distincts.

En plus de ces enseignements obligatoires, la formation compte également des enseignements optionnels parmi lesquels on trouve l'option littérature de jeunesse organisée en 18 heures de travaux dirigés (TD) et 9 heures de Travaux Pratiques (TP) qui doivent prendre place au premier semestre de Master. Les compétences visées sont ainsi déclinées, et l'on note à nouveau le caractère central du référentiel de compétences : « En lien avec le référentiel de compétences des enseignants (BO n° 30, 25 juillet 2013), l'étudiant ayant validé cet EC sera capable de « maitriser les savoirs disciplinaires : « avoir une première connaissance des œuvres pour la jeunesse et des outils d'analyse qu'elles impliquent » mais aussi, et plus généralement de « maitriser la langue française à des fins de communication : utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle » (ÉSPÉ de l'académie de Versailles, 2017).

Les objectifs poursuivis sont ceux d'une formation qui se veut d'abord personnelle :

> L'objectif de cette unité d'enseignement est de permettre aux étudiants de se doter de repères essentiels concernant le champ de la littérature de jeunesse (y compris la littérature patrimoniale accessible aux enfants). Les étudiants devront acquérir une culture personnelle en littérature de jeunesse, puisant en particulier dans les listes officielles pour les trois cycles. Ils se formeront à la lecture (du texte, de l'image, des interactions texte / image) ainsi qu'à l'oralisation des textes. Ils s'interrogeront sur les enjeux des œuvres lues et les obstacles qu'elles peuvent opposer à leur compréhension par un jeune public. (*Ibid*.).

On constate donc qu'il s'agit d'« acquérir une culture personnelle en littérature de jeunesse » (*Ibid*.). Ceci pose la question des curriculums de formation. Sachant que les étudiants de Master MEEF sont pour l'immense majorité d'anciens écoliers de l'école primaire française – hormis quelques rares étudiants arrivés en France postérieurement à cette scolarité –, beaucoup ont eu accès pendant leur propre scolarité à certains textes de littérature de jeunesse, y compris avant 2002 et donc avant l'entrée officielle de la littérature dans les instructions. Ils ont eu accès, pour certains d'entre eux au moins, à des œuvres de littérature de jeunesse, et à leurs adaptations diverses, en dehors du cadre scolaire. Les étudiants ont donc bien une culturelle personnelle, fondée en partie sur la culture qui a été transmise par l'école. On peut donc discuter ici la place et le statut accordés dans la formation à cette « culture personnelle » des étudiants et à l'articulation avec la « culture professionnelle » dont la formation cherche à les doter. Ceci constitue l'une de nos questions de recherche.

Au-delà de la dotation personnelle d'une culture professionnelle fondée sur la découverte de textes recommandés par le Ministère de l'Éducation nationale, cette formation optionnelle repose sur un postulat : pour former des enseignants capables d'enseigner la lecture des textes littéraires, il faut d'abord former des lecteurs ayant connaissance d'un certain nombre des textes recommandés par l'institution et saisissant les enjeux et les potentiels obstacles à la compréhension pour de jeunes lecteurs. Quels sont les enjeux et les finalités de cet enseignement pour les étudiants et les enseignants ? Quelle est la place et le rôle de la formation dans les conceptions sur ces enjeux et ces finalités ? Qu'en est-il pour les enseignants n'ayant pas bénéficié de cet enseignement optionnel ? Enfin, quelle place et quel rôle pour les prescriptions primaires et pour les apports de la recherche dans ce cadre institutionnel ?

### Conclusion du chapitre 2

En conclusion, nous questionnons, d'une part, les relations que les instructions officielles entretiennent avec le modèle actuel de la lecture des textes littéraires au vu des

évolutions des prescriptions officielles qui ont été analysées. Nous nous demandons, d'autre part, quels sont les objectifs sous-jacents de la formation initiale, à quelles conceptions de la littérature et de la lecture des textes littéraires elle est attachée et ce qu'elle contribuera à générer comme conceptions chez les enseignants. Selon nous, le détour historique est ici indispensable pour comprendre les tensions en jeu. Il semble que les modèles de lecteurs qui émergent, loin de disparaitre au fur et à mesure des évolutions, se superposent, s'entrecroisent, donnent lieu à la naissance de courants didactiques. Dans notre enquête, nous cherchons à savoir dans quelle mesure on en retrouve la trace dans l'activité enseignante, dans quelle mesure il y a chevauchement entre ces modèles mais aussi dans quelle mesure ces modèles, ces conceptions peuvent contribuer à expliquer la redéfinition de la tâche par les enseignants.

# CHAPITRE 3 : PLACE ET RÔLE D'UN MODÈLE « CENTRÉ SUR LE LECTEUR » DANS LA PRESCRIPTION DE LA TÂCHE

## Introduction du chapitre 3

La recherche en didactique est, par sa place dans le champ universitaire et professionnel, un constituant de la tâche prescrite, sans qu'on puisse pour autant dire qu'elle intervient comme une prescription. Dans la mesure où l'on admet que la didactique peut emprunter une voie praxéologique, sans pour autant prescrire, il faut analyser ce que la didactique de la lecture des textes littéraires à l'école primaire propose comme objets d'enseignement, suggère comme conditions d'apprentissage et situations d'enseignement et comment cette recherche didactique s'organise (Bishop, 2013, 2016). Nous nous demandons également, à la suite de Jorro (2008), dans quelle mesure cette didactique est liée ou non au « passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action » (Schön, 1994), autrement dit, dans quelle mesure la didactique se dote d'outils et dote, au moins indirectement, les enseignants d'outils permettant de comprendre en premier lieu l'activité du lecteur – enseignant et élève – afin de construire et « tendre vers les contenus de savoir » et non l'inverse (Hébert, 2010). Ces éclaircissements théoriques auxquels nous procédons ont pour but d'outiller l'analyse de l'activité des enseignants qui est menée dans notre enquête.

À la lumière de la définition du modèle d'enseignement actuel (3.1), il s'agit de préciser les finalités accordées à l'enseignement de la lecture des textes littéraires (3.2), de comprendre les relations dynamiques nouées entre le texte et les lecteurs (3.3) qui, quel que soit leur projet de lecture, doivent apprendre à comprendre et interpréter (3.4), accompagnés par l'enseignant qui développe des gestes spécifiques (3.5).

## 1. Définition du modèle actuel de la lecture des textes littéraires à l'École primaire

Les travaux de la didactique historique permettent d'analyser le contexte de l'émergence d'un nouveau modèle de lecture à l'école élémentaire. Le recul diachronique permet de caractériser le projet actuel commun d'un modèle d'enseignement « centré sur l'activité du lecteur » (Bishop, 2016), sur « l'apprenant », ce que note également Legros (1994/rééd. 2015). Ces travaux mettent ainsi en lumière les fondements des convergences et divergences de recherches qui peuvent être classées en deux courants (qui « cohabitent

souvent dans les pratiques des enseignants de l'école élémentaire » (Bishop, *Ibid.*, pp.14-15). Dans cette recherche, ces travaux sont convoqués pour comprendre l'activité des enseignants débutants, la situer dans le temps et pour déterminer dans quelle mesure l'activité des enseignants débutants révèle également un entremêlement de ces deux courants didactiques.

Ces deux courants didactiques se développent depuis la fin du XX$^{e}$ siècle. Il s'agit de ce qu'on peut appeler d'une part, la didactique de la compréhension, et d'autre part, la didactique de la lecture littéraire, qu'il faudra définir en questionnant notamment les distinctions entre lecture littéraire et lecture des textes littéraires. L'existence de ces différents courants n'est pas tant due à des divergences de fond sur les finalités de la formation du lecteur qu'à des champs de références différents et à des objets scientifiques qui ne se recoupent pas nécessairement. Ainsi, le modèle actuel de la lecture des textes littéraires à l'École primaire est défini à la réunion, ou du moins à l'intersection, des champs de la « didactique de la compréhension » et « didactique de la lecture littéraire ». Les définitions que ces recherches en didactique donnent aux concepts fondamentaux qu'elles articulent seront discutées dans les sections 3.3 et 3.4. Nous postulons qu'il existe bien un espace de recouvrement entre les objets de savoir de ces didactiques qu'on retrouve dans la transposition en objets enseignés. Ainsi, nous incluons dans le modèle actuel d'enseignement de la lecture des textes littéraires l'ensemble des travaux de recherche qui concourent à penser les finalités, les corpus et les modalités d'enseignement et d'apprentissage de la lecture des textes littéraires, et qui cherche à mieux saisir la complexité de l'activité du lecteur et des interactions entre lecteurs, à prendre en compte les personnes tout en fondant une culture commune.

Ici, nous nous demandons dans quelle mesure ce modèle définit des buts à atteindre, dans quelle mesure ces objectifs sont compatibles entre eux et complémentaires. En d'autres termes, nous cherchons à définir le modèle actuel de la lecture des textes littéraires pour nous donner les moyens d'en saisir les traces dans l'activité des enseignants débutants et, par là-même, de mieux comprendre cette activité.

## 2. Les finalités accordées à l'enseignement de la lecture des textes littéraires dans le modèle actuel

Un premier point de cohérence repose sur les finalités communes assignées au projet de formation du lecteur. En guise de synthèse introductive, on peut dire que l'enseignement de la lecture des textes littéraires est soumis à une double difficulté à laquelle les enseignants

se doivent de faire face. En classe, pour que l'élève devienne peu à peu un lecteur autonome, capable de jouer avec le texte (Tauveron, 2002) dans le cadre d'une « compréhension dialoguée » et « d'une coopération interprétative » (Boiron, 2010, pp.105-126), il faut trouver un équilibre entre des activités ritualisées qui permettent de doter les élèves d'automatismes d' « autorégulation » (Goigoux et Cèbe, 2013, p.8) et des activités variées qui permettent le vécu d'expériences susceptibles de rester en mémoire (Louichon, 2009). L'objectif est bien de trouver une place pour la littérature dès l'école primaire afin d'éviter qu'elle ne disparaisse au profit d'apprentissages techniques de déchiffrage, de lectures oralisée ou silencieuse. Le constat de cette ambivalence – et, partant, de la difficulté de cet enseignement – est partagé par Bishop :

> […] la lecture des textes littéraires est souvent écartelée entre deux pôles : celui de la compréhension et du développement des stratégies de lecteur et les activités littéraires, plus complexes à mettre en œuvre. (2019, p.46)

Le modèle de l'enseignement de la lecture des textes littéraires repose donc sur le postulat que la lecture scolaire de textes littéraires est éminemment complexe : elle est nécessairement liée à un ensemble de pratiques et de postures complémentaires, suivant des finalités multiples et évoluant en fonction des compétences que les lecteurs développent chacun et ensemble et, enfin, en fonction de leur rapport au monde, à la culture et aux cultures et à eux-mêmes. En somme, il s'agit tout à la fois de faire découvrir des textes mais aussi d'aider les élèves à se situer par rapport à ces textes, à la lecture et au monde en général. Selon notre approche, on pourrait ajouter qu'il s'agit également pour l'enseignant de (re)découvrir des textes, de se questionner sur son propre rapport à la lecture, au monde, à la culture et aux cultures. Le terme « cultures » est à dessein employé au pluriel pour rappeler la dimension nécessairement diverse des cultures au sein d'une même société et questionner la disposition des personnes à naviguer entre des formes éclectiques de culture (Bonnéry, 2010b, p.1).

Dans cette perspective, l'enseignant poursuit donc – pour ses élèves et pour lui-même – des objectifs divers. Il doit chercher à permettre aux élèves à apprendre à lire pour s'informer, réfléchir, se poser des questions seuls ou avec leurs camarades, mais aussi pour leur permettre de vivre, à travers la lecture, des expériences psychologiques et esthétiques (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010). Ainsi l'enseignement peut-il viser pour tous la capacité à « lire pour comprendre, lire pour acquérir des savoirs, lire pour penser, lire pour s'épanouir » (Simard et al*., Ibid.*, p.237).

Reuter (1996, pp.16-20) apporte des précisions synthétiques et efficientes sur les finalités de la lecture de littérature lorsqu'il précise qu'il s'agit non seulement de développer des compétences en lecture-écriture et des compétences méthodologiques qui devront pouvoir être transférées par ailleurs, de commencer à construire une connaissance de la littérature en tant que lieu socio-culturel et langagier particulier, mais aussi d'aider les élèves à s'exprimer et à se construire comme personnes. Dans cette perspective didactique, la littérature se fait outil de médiation entre le lecteur et le monde. Elle permet de parler « avec les autres, dans la classe, de la littérature au-travers de soi et de soi au-travers de la littérature » (Reuter, 1996, p.21).

C'est aussi le sens de ce qu'écrit Grossmann dans son livre *Enfances de la lecture, manières de dire, manières de faire à l'école maternelle* :

> Lire *Le petit chaperon rouge* aujourd'hui, à un enfant, c'est lui faire rencontrer un genre, "travaillé" par Perrault, Grimm et leurs épigones, mais aussi retrouver (ou non) son rôle d'avertissement, se heurter à des réalités aussi bizarres qu'un chaperon, une bobinette et une chevillette. (Grossmann, 1996/rééd. 2000, p.15).

Lien entre des manières de lire, lien entre des œuvres et des univers différents, lien entre le lecteur et le monde, lien entre les lecteurs, la lecture des textes littéraires peut dès lors être considérée comme le « lieu du lien » (Ahr, 2008) que les enseignants cherchent à développer en classe. Lieu du lien entre des objets culturels et des personnes, la lecture des textes littéraires à l'école est – ou doit être, selon la didactique de la lecture des textes littéraires – le lieu possible de l'émergence d'une relation esthétique, émotionnelle aux objets littéraires. Si, à la suite de Schaeffer (2000), on retient que la relation esthétique est le rapport amplifié qu'un sujet entretient avec un objet – littéraire ou non, artistique ou non – en écho à des émotions ou des expériences personnelles, alors

> la transmission scolaire peut ne pas être réduite à celle de catégories esthétiques rendant compte d'un jugement de gout historiquement et culturellement daté, mais elle peut porter également (et peut-être davantage !) sur l'enrichissement du répertoire culturel du sujet lecteur, afin de favoriser une attitude esthétique face aux objets littéraires, ainsi que sur les outils permettant la mise en mots de l'expérience esthétique » (Ahr et Joole, 2013, p.139).

Selon la didactique de la lecture des textes littéraires, la lecture devrait donc donner à chacun les moyens de découvrir un corpus partagé et à partager, mais aussi doter les lecteurs de la capacité à exprimer les relations particulières qu'ils entretiennent avec tel ou tel objet culturel, leur permettre de développer des « conduites » fondées sur une « expérience lectrice » qui se situe à la jonction entre un rapport aux œuvres et un rapport à soi (Macé, 2011, p.15). Chabanne invite ainsi à ménager une place pour « la lecture avant la Lecture »

(1998, pp.28-36), c'est-à-dire à ménager un temps de rencontre avec l'œuvre avant d'engager le travail scolaire. À la suite de Dufays et Marlair (2011), nous retenons que les questions de relations esthétiques et éthiques doivent se poser tout autant du côté des enseignants que du côté des élèves : la finalité qui consiste à viser l'épanouissement des lecteurs par la rencontre avec des œuvres concerne tout autant les enseignants que les élèves, ou plutôt ne peut concerner les élèves sans concerner les enseignants puisqu'on sait qu'il y a corrélation entre postures d'enseignants et postures d'élèves (Bucheton, 1999, 2017). Cette question intéresse tout particulièrement notre enquête qui cherche notamment à déterminer dans quelle mesure les enseignants débutants sont eux-mêmes formés à prendre conscience, ressentir et s'engager dans des relations esthétiques et donc dans quelle mesure ils sont en mesure de susciter ces postures chez leurs élèves, activité fort complexe comme l'a montré la thèse de Gabathuler (2015).

Ces postures de lecture impliquées par la lecture des textes littéraires que favorise le modèle d'enseignement actuel sont liées à la question de l'évolution du rapport à la transmission et à l'appropriation de la culture scolaire, en l'occurrence littéraire. Tout comme le genre professionnel est actualisé par chaque enseignant, la transmission culturelle ne peut être simplement, comme le montre la sociologie de la culture, le lieu d'une passation d'un patrimoine, « la reproduction à l'identique » (Octobre, 2009), c'est aussi, et nécessairement, le lieu d'une transformation par laquelle la culture se fait vivante et s'enrichit des gouts, des envies, des comportements de chacun (Butlen et Houdart Mérot, 2009). On peut dire, avec les ergonomes, que la transmission est le fruit d'une redéfinition – terme que nous rapprochons de celui de « réappropriation » employée par Octobre (2009), d'« actualisation » employé notamment par Citton (2007). Cette définition de la lecture « repose sur la conviction que la lecture arrive à des individus, requiert des individus pour avoir lieu et met également en jeu, en chacun, le fait d'être individu » parmi d'autres « semblables-dissemblables » (Macé, 2017, p.28).

Cette approche revient à placer les personnes au centre de l'analyse et ce parti-pris émerge dans un contexte historiquement et idéologiquement situé et ne saurait donc être considéré comme immanent. Il s'agit bien d'une approche anthropologique et culturelle qui s'intéresse « aux personnes et pas seulement à des sujets épistémiques » (Bucheton et Soulé, p.30). Mais précisément ces personnes que sont les élèves sont différentes et ne proviennent pas de milieux socio-culturels ou de familles entretenant le même rapport avec la culture scolaire. Il s'agit donc bien pour l'école de rompre avec les inégalités, fondées non seulement sur des variations individuelles et familiales des comportements culturels (Bourdieu et

Passeron, 1970 ; Lahire, 2003 ; Bonnéry 2011, 2017) mais aussi sur des facteurs collectifs de reproduction des inégalités liés notamment à l'activité des enseignants (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bonnéry, 2003) et à la définition même des objets de savoir (Bautier et Rayou, 2013). Il s'agit, en particulier dans le cadre de l'enseignement de la lecture, d'expliciter « les rapports entre la socialisation scolaire et la socialisation non scolaire », de s'intéresser au curriculum des apprentissages, dans la lignée du projet assigné à la didactique de la littérature par Dufays et Marlair (2011, p.84), en cherchant à lever les malentendus - qui peuvent être construits par les enseignants malgré eux - et les implicites culturels (Bautier et Rayou, 2013), à la suite notamment des recherches entreprises dans les équipes ESCOL-RESEIDA[21].

En somme, on peut considérer que le projet actuel de formation du lecteur vise à former des lecteurs critiques, citoyens, autonomes et épanouis, capables de comprendre et interpréter des textes littéraires, aussi bien que d'autres textes ou d'autres œuvres artistiques, et ce tout en prenant en compte les variations individuelles et collectives des rapports à la culture et à l'école. Il s'agit de « former de jeunes lecteurs autonomes aux stratégies flexibles, capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant » (Goigoux et Cèbe, 2013) mais aussi capables de « donner un sens personnel à leur lecture » (Dufays, 2013), de trouver dans la lecture « un plaisir esthétique, intellectif et culturel qui, loin d'opérer par magie, se construit » (Tauveron, 2002, p.14). À l'école primaire, il semble donc qu'on puisse distinguer, à la suite de Ahr, d'une part « des finalités d'ordre cognitif et langagier » - l'École vise alors à « former des lecteurs capables de comprendre (et de produire) tous types d'écrits, y compris ceux à dimension littéraire » - et des « finalités d'ordre esthétique et culturel, d'ordre philosophique et social » - on vise alors « à former des lecteurs de littérature critiques et autonomes - et, d'une manière plus générale, des « sujets de culture » (Ahr, 2014, pp.3-12). Afin de répondre à ces finalités, Soulé, Tozzi et Bucheton soulignent que l'émotion doit être prise en compte :

> Il n'est pas interdit de penser que la littérature permette à l'école primaire de conjuguer apprentissages fondamentaux, réflexion distanciée et développement harmonieux de l'identité, à condition de ne pas sous-estimer – autrement dit d'ignorer au plan didactique – l'espace d'émotion que l'acte de lecture puis la discussion génèrent. Car il s'agit bien d'abord de vivre des émotions et des pensées suscitées par le texte puis de les verbaliser et de les commenter avec ses camarades et le maitre. (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p.24)

Loin d'être dissociables, ces finalités sont nécessairement liées, et ce dès l'école primaire. Nous voyons dans ce constat la nécessité de développer un enseignement de la lecture qui permette d'atteindre ces objectifs par des voies perçues comme complémentaires

[21] Groupe de recherche ESCOL-RESEIDA (Education et Scolarisation - Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages).

plutôt que comme contradictoires : les stratégies de compréhension, la transmission de la culture scolaire et l'appui sur les expériences des lecteurs sont indissociables. Or, pour les enseignants, ces voies peuvent paraitre difficilement conciliables : selon le cycle, selon le milieu d'enseignement la priorité peut être donnée à l'une ou l'autre des finalités. La plus grande vigilance est de mise quand on sait que l'usage des ouvrages de littérature de jeunesse est contrasté selon le milieu scolaire et ce dès la maternelle (Bonnéry, Crinon, Marin, 2015). Ainsi, dès le cycle 1, se creusent des inégalités scolaires entre les élèves de REP et les autres quand les enseignants, en voulant leur faciliter la tâche, leur donnent accès à des œuvres qui sont plus proches de leur supposé quotidien, ne leur lisent pas ou peu d'œuvres relevant de la culture patrimoniale, utilisent l'album pour faire apprendre du lexique mais travaillent peu la compréhension. En cherchant à s'appuyer sur les expériences du lecteur et en visant en priorité une transmission procédurale fondée sur la maitrise du lexique, ils minorent les stratégies de compréhension et la transmission de la culture scolaire.

Ceci conduit à accorder la plus grande importance au « lecteur supposé », cet ensemble de « dispositions lectorales et culturelles qui sont censées être à disposition » du maitre et des élèves et « être mobilisés durant la lecture » (Bonnéry, 2010b, p.2). Notre enquête doit permettre de déterminer ce que les enseignants débutants ont comme représentation sur le lecteur supposé, de voir dans quelle mesure leurs objectifs et leurs attentes mais également les modalités qu'ils pensent devoir mettre en œuvre changent selon le contexte. L'une des finalités de l'enseignement de la lecture des textes littéraires est en effet de construire une culture commune et de travailler en classe au développement du plaisir et du gout pour ces objets culturels, afin de permettre à chacun d'entrer en « connivence culturelle » (Tauveron, 1999, p.9) avec l'école et les camarades, afin de permettre à chacun d'accéder à des objets culturels qui peuvent l'aider à mieux se comprendre, se connaitre, à trouver sa place dans le monde, et ce sans présumer des capacités des uns ou des autres à faire face à des textes résistants. On pense ici à Charles-Henri et Lofti[22], deux élèves dont Tauveron (2002, pp.339-341) montre comment la rencontre avec un texte faisant écho à leur monde intérieur leur a permis d'investir quelque chose d'eux-mêmes dans la lecture, de participer de manière constructive aux échanges menés en classe et de se construire progressivement, avec l'aide du maitre, une autre image de lecteur, d'élève, de personne.

Un deuxième point de consensus réside dans la nécessité de parvenir à mener les élèves à opérer une lecture dynamique. Tout comme la capacité à combiner des postures

[22] Et à tant d'autres.

diverses sur laquelle la réussite des élèves semble reposer (Bucheton, 2009 ; Bucheton et Soulé, 2009), la didactique de la lecture des textes littéraires puise dans les théories de la lecture et de la compréhension des quarante dernières années des pistes pour mener les élèves à opérer des allées et venues entre les textes, entre les lecteurs, entre les postures et les stratégies de lecture. Notre enquête doit déterminer dans quelle mesure les enseignants sont informés de ces apports et dans quelle mesure ils ont les moyens de questionner ces relations dynamiques pour eux-mêmes et leurs élèves.

Ces finalités qui visent la formation de lecteurs critiques, citoyens, autonomes et épanouis sont liées à un modèle dominant qui place la personne au centre des attentions dont il faut saisir les fondements.

## 3. Des relations dynamiques entre texte et lecteur dans les théories littéraires et en didactique de la lecture des textes littéraires

Dufays et ses collègues belges (3e éd., 2015) ont montré que les théories de l'effet et de la réception dont les didacticiens se sont emparés reposent sur les théories de la lecture qui ont évincé les théories du texte dans les années 1970-1980. Celles-ci « accordaient la priorité à l'objet littéraire et donnaient à la lecture magistrale toute autorité » (Ahr, 2018, p.17) quand celles-là s'intéressent à la relation texte/lecteur.

### 3.1. Théories de la lecture : théories de l'effet et théories de la réception

Les théories de la lecture, qui émergent dans les années 1970 dans le champ de la critique et des études littéraires, amènent à considérer que le texte est par essence incomplet et qu'il requiert du lecteur une coopération spécifique : le sens ne se trouve « pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant » (Dufays et al., 2015, p.64). Mais là encore, on trouve une distinction d'ordre théorique : soit on s'intéresse au lecteur programmé par l'auteur, prévu dans le texte - appelé « Lecteur modèle » par Eco (1979), « lecteur implicite » par Iser (1985), « lecteur virtuel » par Jouve (1993), « narrataire extradiégétique » par Genette (1982) - ; soit on s'intéresse au lecteur réel, singulier, « de chair et d'os » (Jouve,1993), auquel cas on s'intéresse à la réception subjective du texte.

Pour les théoriciens de l'effet, le texte est considéré comme une « structure contraignante » qui prévoit « un programme de lecture spécifique » (Dufays et al., 1996, réed. 2015, p.65). Ces théories de l'effet ou théories internes, qu'elles soient sémiotiques, esthétiques, sociologiques, psychologiques ou psychanalytiques sont centrées sur la dynamique de la lecture propre à chaque texte plutôt qu'à chaque lecteur. Mais alors quel rôle pour le lecteur ? Pour Iser (1985), le « lecteur implicite » doit s'en tenir au rôle que lui assigne le texte. Pour Eco comme pour Iser, les « blancs » placés dans le texte sont les espaces laissés par l'auteur au lecteur et autorisent diverses interprétations :

> C'est dans la mesure où il colmate ces « blancs » que le lecteur fait advenir l'œuvre dans sa conscience : il assemble les diverses perspectives offertes par le texte, les confronte, et adapte les représentations qu'il en dégage en fonction de ses capacités interprétatives, pour aboutir en fin de compte à un nouveau modèle de réalité qu'il aura en fait activement contribué à élaborer. (Dufays et al*., Ibid.,* p.67)

Selon cette acception, l'interprétation c'est ce qui ouvre vers « le pluriel du texte » (Canvat, 1999, p.103). Ayant pour référent le texte, toutes les interprétations ne s'équivalent pas et une interprétation n'est valable que si elle correspond à ce qui est autorisé par le texte dans un contexte de lecture donné. L'interprétation impose donc un retour au texte et elle peut en modifier la compréhension. Les théories externes ou de la réception (Dufays et al., *Ibid*., p.68) invitent à s'interroger sur les fondements de cette pluralité et sur les rapports que les lecteurs réels entretiennent avec les textes. Ainsi, si l'interprétation peut porter sur les possibles qu'a imaginés l'auteur – par exemple dans les récits fictionnels pour ménager un suspense – pour un « lecteur supposé » (Bonnéry, 2010a), ces possibles peuvent également être liés aux variations liées à la singularité des lecteurs ou au contexte socio-culturel et historique de la lecture. Dans ce cas, les différentes interprétations sont les différentes significations dont les lecteurs investissent le texte, ce sont les dimensions symboliques, les enjeux qu'ils identifient en fonction de leur propre rapport au monde et de leur expérience en tant qu'individus inscrits dans une culture et en tant que lecteurs. À côté de ces interprétations qui en reviennent toujours au texte, les « utilisations » (Eco, 1979) que le lecteur fait du texte conditionnent également les significations qu'il peut donner au texte, réduisent et démultiplient les possibles qu'il peut envisager. La lecture est alors perçue comme un jeu entre le texte et le lecteur dont le décor est posé et reposé pour et par chaque lecteur ou pour et par chaque groupe de lecteurs, dans le cadre de la lecture scolaire par exemple. Pour Barthes, *Le plaisir du texte* (1973) est fondé sur les rapports que celui-ci entretient avec la culture du lecteur qui peut tirer une jouissance des repères et pertes de repères liés à la lecture.

Les théoriciens de la réception s'intéressent à des pans distincts de la lecture. Selon l'approche de Jauss (1978-1988), il est nécessaire de prendre en considération le contexte social et historique de production et de réception de l'œuvre pour en saisir les diverses significations. De même, les approches historiques et sociologiques de la réception s'intéressent aux modes de lecture mis en œuvre par les lecteurs selon le contexte (Chartier, 1985 ; Chartier et Hébrard, 2000 ; Leenhardt et Jozsa, 1982) et aux compétences que les lecteurs engagent dans la lecture selon le rapport symbolique de domination qu'ils entretiennent avec la culture dont elle relève (Bourdieu, 1979 ; Lafarge, 1983). Enfin, les approches psychologiques et psychanalytiques, et notamment celle de Picard (1986) développent une analyse des relations complexes que les différentes instances du lecteur entretiennent avec le texte. Pour Picard (*Ibid*.), la lecture est un « jeu », un « va-et-vient », un rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur que sont le « liseur » (le lecteur physique, le corps lisant), le « lu » (le lecteur « passif », pris au jeu, sujet à l'illusion référentielle) et le « lectant » (le lecteur critique conscient qu'il joue, qui met le texte à distance). Dans la lignée de ces travaux, Jouve apporte notamment une distinction entre l'instance du « lu » qui serait la dimension inconsciente, latente du lecteur, et celle du « lisant » qui serait la part du lecteur qui considère « le monde du texte comme un monde existant » (Jouve, 1992, 1993). Si, à la suite de Bayard (2007), on tire à son paroxysme l'idée d'une singularité de la lecture et du lecteur, alors il n'y aurait même plus de possibilité d'échanger entre lecteurs puisqu'il y aurait nécessairement in-coïncidence entre les « bibliothèques intérieures » qui conditionnent notre lecture. Aussi, comme le note Bayard, les échanges entre lecteurs sont délicats, voire vains, car chacun produit par sa lecture singulière un texte différent. Il précise : « Ainsi ne parlons-nous jamais entre nous d'un seul livre, mais de toute une série en même temps qui vient interférer dans le discours » (Bayard, 2007, p.74).

Ces théories de la lecture accordent donc une place toute particulière au dialogue que le lecteur, programmé par le texte ou singulier, peut entretenir avec le texte. Quelles que soient les divergences, théories de l'effet et théories de la réception sont liées puisque « la réception subjective du lecteur est conditionnée par l'effet objectif du texte » (Jouve, 1993, p.96). C'est ce que tendent à montrer les recherches en didactique.

### 3.2. Usage et articulation en didactique de la lecture des textes littéraires : vers la lecture littéraire et les postures transactionnelles

La didactique de la littérature cherche à expliciter l'articulation entre ce que ces deux théories supposent, entre les « données objectives du texte » et ce qui résulte de « l'appropriation singulière » (Ahr et Moinard, 2019, sous presse). La didactique de la lecture des textes littéraires développée plus particulièrement pour l'école primaire fait également place aux interactions entre lecteur et œuvre, dans des dynamiques complémentaires selon les auteurs.

Goigoux et Cèbe placent ainsi en exergue de *Lector & Lectrix* (2009), une citation d'Eco qui écrit qu'un texte ne peut fonctionner sans un lecteur coopératif qui complète les espaces laissés délibérément par l'auteur :

> Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...].Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...].Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. (Eco, 1979, p.66)

Si la lecture requiert donc des échanges entre texte et lecteur, la lecture scolaire requiert également des échanges, des verbalisations, des confrontations entre lecteurs qui participent à la construction identitaire et à la formation du lecteur. Comme le rappelle Dufays, la lecture scolaire ne peut se réduire à une lecture isolée et doit favoriser les dialogues entre élèves qui sont membres

> d'une communauté qui partage certains stéréotypes, modes de lecture et qu'il s'agit de renforcer si l'on veut garantir une pérennité du lien social face au solipsisme d'une individualisation sans borne, ou bornée seulement par la culture mass-médiatique. (Dufays, 2013, p.85)

Le projet est bien de trouver à l'école des moyens d'apprendre aux élèves à développer des postures de lecture à la fois personnelles et partagées, des lieux et des temps pour faire dialoguer les élèves dans l'intra- et l'intersubjectivité dès la maternelle,

> car sans intersubjectivité on ne peut construire l'intrasubjectivité, qui elle-même donnera à l'enfant l'autonomie nécessaire pour mettre en mouvement de nouveaux phénomènes intersubjectifs par lesquels il élaborera sa pensée propre. (Bourhis, 2014, p.73)

C'est le sens des pistes didactiques proposées par les travaux qui concernent les modalités de dialogue entre les jeunes lecteurs. On peut ainsi chercher à construire dans les trois cycles une communauté de lecteurs qui discutera et débattra des lectures et en conservera

un souvenir partagé (Lartigue, 2001 ; Terwagne, Vanesse, 2008 ; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2002/2006 ; Giasson, 2014 ; Dias-Chiarrutini, 2015 ; Perrin-Doucey et Warnet, 2015).

Selon une certaine acception, le concept de « lecture littéraire » répond à ce projet. Cette notion revêt actuellement différents sens, liés notamment à ces théories littéraires qui viennent d'être évoquées, et qu'il faut saisir pour comprendre les pratiques et les discours enseignants.

Pour certains, l'emploi du terme de « lecture littéraire » est en fait synonyme de « la lecture des textes littéraires ». Cette acception est sans doute la plus répandue dans les classes (Dufays et al., 1996/2015, p.92). Mais la lecture littéraire, ce « concept en usage » (Louichon, 2011) peut aussi être conçu comme le fruit d'un jeu aux règles établies. C'est, notamment, l'approche retenue dans certains écrits de Tauveron (1999, 2001, 2002) et Rouxel (1996), même si la thèse défendue par ces auteurs ne peut se réduire à cela. Ainsi, Tauveron écrit-elle :

> Au-delà du simple échange, la lecture littéraire exige du lecteur une véritable « occupation » des lieux, « un acte d'appropriation » : « lire, c'est prendre ce qui n'est pas un geste simple », « c'est habiter le texte » et donc le « lotir », le soumettre « à des échafaudages de toutes sortes ». Bien entendu, dans le jeu tous les coups et tous les échafaudages ne sont pas permis : nous verrons qu'il existe des appropriations légitimes (qui seront reconnues plausibles par la communauté interprétative) et des appropriations abusives. (Tauveron, 2002, p.19)

La lecture littéraire peut encore être perçue comme le fruit d'une participation, celle dans laquelle le lecteur se plonge et se laisse aller au jeu de « l'illusion référentielle » et à celui d'une subjectivité qui s'autorise une certaine liberté d'« utilisation » du texte (Eco, 1979). Comme l'écrit Bayard :

> Le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence. (Bayard, 1998, p. 130)

On peut considérer que c'est la lecture spontanée du lecteur qui ne cherche pas à développer une analyse de sa lecture, c'est une lecture « pragmatiquement ancrée » (Lahire, 1993) que l'École – et, ajoutons-nous, les instances de formation des maitres – doit manier avec précaution pour différentes raisons. D'abord, comme l'écrit encore Bayard, c'est en effet la subjectivité et l'identité du lecteur qui sont tout entières engagées dans certaines lectures et

> […] les paroles qui éraflent les livres de nos bibliothèques intérieures, en s'en prenant à ce qui est devenu une partie de notre identité, nous déchirent par moments jusqu'au plus profond de nous-même. (Bayard, 2007, p.75)

En didactique, à la suite des travaux de Ricœur, cette implication, cette activité du lecteur investi subjectivement dans la lecture a été analysée par Langlade et Fourtanier (2004, 2007, 2013) qui analysent comment le lecteur reconfigure l'œuvre lue par ce qu'ils appellent « l'activité fictionnalisante » (Langlade et Fourtanier, 2007, p.107). Ils opèrent une distinction qui se révèle fort utile dans notre analyse de la coactivité enseignant-élèves. « L'activité fantasmatique » par laquelle le lecteur projette ses fantasmes sur l'intrigue ou les personnages ; « le jugement moral » qui intervient au fil de la lecture et fait réagir le lecteur en fonction de ce qu'il juge, pense des actions ou des pensées des personnages ; « la cohérence mimétique » avec laquelle le lecteur utilise ce qu'il sait du réel pour construire la fiction ; « la concrétisation imageante » par laquelle le lecteur imagine les lieux, les personnages. Selon cette approche, développée encore et notamment par Langlade (2014), cette subjectivité de la lecture peut à profit trouver sa place à l'école :

> […] l'implication émotionnelle des étudiants et des élèves dans des expériences de lecture qui les interpellent en tant que sujets apparait aujourd'hui, juste retour des choses, comme un recours pour redonner de l'attrait, du sens, de l'engagement à des pratiques scolaires desséchées par des années d'études formelles et de descriptions analytiques. (Langlade, 2014, p.1)

Dans cette perspective, l'objet scolaire n'est pas tant « le texte de l'œuvre lui-même » que « le texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007, p.113), le « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011) et le dialogue entre les textes des lecteurs.

La notion de « sujet lecteur » développée notamment depuis le colloque éponyme de 2004 et donnant régulièrement lieu à des ajustements, redéfinitions et mises au point (Rouxel et Langlade, 2004 ; Rouxel, Langlade, Massol et Louichon, 2005 ; Bishop et Rouxel, 2007, Daunay, 2007 ; Louichon, 2011 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011 ; Dufays, 2013) insiste sur la part de création de l'œuvre par le lecteur, cette activité du lecteur qui « conduit à une reconfiguration de l'œuvre lue et à l'établissement du texte singulier du lecteur » (Vibert, 2013, p.10). Cette notion permet particulièrement d'interroger les relations qu'une personne entretient avec une œuvre, la lecture, les lectures et donc de marquer dans le champ didactique l'appropriation des théories de la réception.

> Plus qu'à une identité stable et bien définie, la notion de sujet lecteur renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur. (Langlade et Fourtanier, 2007, p.102)

Singularité du lecteur et donc singularité de la lecture, l'enjeu scolaire est fondamental puisqu'il s'agit de ne pas risquer de délégitimer à l'école cette part personnelle de la lecture et

de risquer de laisser sur le bord du chemin des lecteurs qui auraient pourtant trouvé un certain plaisir dans leur lecture. Ainsi, Dufays et al. (2015) rappellent la mise en garde de Dumortier :

> Si tous ceux qui, dans le cadre de l'institution scolaire, sont chargés de la formation littéraire, plutôt que de désigner les objets et les manières de lire de ces lecteurs indifférents à la chose littéraire, s'intéressaient à ce que ces derniers ont acquis en renouvelant l'expérience du plaisir de lire leurs écrivains de prédilection, nous pensons qu'ils pourraient circonscrire ce terrain d'entente sans lequel il n'est pas de dialogue envisageable à propos de littérature, pas de sensibilisation possible à la question de la valeur artistique. (Dumortier, 2001, p. 181)

En fait, les lectures engagent différemment la subjectivité du lecteur.

On sait aussi, avec Lahire (1993) et Lusetti (2009) que les compétences scolaires du lecteur ont une implication sur sa manière de faire part de son engagement dans la lecture :

> La lecture s'éloigne d'autant plus de l'expérience quotidienne que le lecteur possède la compétence à situer esthétiquement sa lecture. (Lusetti, 2009, p.158)

En classe, la solution semble donc pouvoir résider dans l'apprentissage explicite des postures complémentaires, d'implication (lecture subjective) et de distanciation (lecture objective ou objectivée). Ceci constitue le projet commun de différentes recherches en didactique de la lecture des textes littéraires. On les retrouve formulées dans une certaine acception de la lecture littéraire. Dufays et al. (2015) considèrent que la lecture littéraire peut être le lieu de l'émergence « éminemment souhaitable » (*Ibid.,* p.72) d'une « conception dialectique » du rapport entre les théories de l'effet et de la réception. Ce dialogue est l'objectif didactique que visent ces auteurs, tenants d'une « lecture littéraire » telle qu'elle est développée notamment par Dufays (1994/2011 ; 1996 ; 2006b), à la suite de Picard (1986). Cette définition de la lecture littéraire permet de dépasser les dissensus encore en cours sur les sens donnés à ce concept (Louichon, 2011). Dufays et al. (pp.89-102) rappellent ainsi qu'il s'agit d' « une notion plurielle » et évolutive.

Le concept de lecture littéraire est retenu pour notre analyse. Dans cette perspective, la lecture des textes littéraires est en effet conçue comme un « va et vient » de postures complémentaires que le lecteur doit apprendre à développer : passer de la participation à la distanciation et inversement, et dialoguer avec ses pairs des différentes « actualisations » (Eco, 1979, p.64) qu'ils font de l'œuvre. Celles-ci peuvent privilégier le « pôle artistique » de l'œuvre qui « se réfère au texte produit par l'auteur » ou favoriser le « pôle esthétique » de l'œuvre qui « se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur » (Iser, 1985, p.48).

Pour mieux saisir encore l'activité du lecteur, cette notion est rapprochée des recherches sur le « processus transactionnel » analysé notamment par Rosenblatt (1978/1994)

puis Terwagne et Vanesse (2008). La notion de transaction permet de mettre l'accent sur le fait que la signification d'une lecture est « construite par le lecteur à partir du texte » (Terwagne et Vanesse, 2008, p.74). La lecture transactionnelle est celle par laquelle le lecteur combine deux types de postures dialectiques : la posture « esthétique » qui plonge le lecteur dans l'ici et maintenant de la lecture, qui le fait penser, sentir et ressentir – posture que nous rapprochons de l'*utilisation* d'Umberto Eco (1979) –; la posture « efférente » qui s'appuie sur cette part subjective de la lecture pour développer une lecture plus distanciée et diverse, engager une réflexion sur cette lecture, en discuter, en débattre, en élargir l'interprétation. Synthétisant ces travaux, Ahr (2015) écrit à propos de ces postures esthétique et efférente :

> Dans le premier cas est favorisé un échange entre le lecteur et le texte ; dans le second, un échange entre le lecteur et les autres lecteurs du texte. On passe ainsi d'un dialogue intérieur à un dialogue avec une communauté de lecteurs, des « transactions subjectives » du lecteur aux interactions sociales, et inversement. (Ahr, 2015, p.101)

Si ces postures sont maitrisées par les lecteurs compétents, certaines études ont montré qu'elles sont déjà présentes chez les jeunes enfants, ce qui invite à s'appuyer sur la lecture transactionnelle dès la maternelle (Terwagne et Vanesse, 2008, pp.74-81) et à viser un enseignement spiralaire de la lecture. On peut distinguer plusieurs catégories de transaction selon la part que prend dans l'élaboration de la signification la subjectivité du lecteur et le texte de l'auteur. Ces diverses postures constituent des outils précieux pour qualifier l'activité des lecteurs – maitres et élèves – et analyser les relations qui se nouent entre les trois pôles de la lecture : le texte, l'auteur et le(s) lecteur(s). Les transactions « textuelles (et iconiques) » permettent au lecteur d'anticiper ce qu'il s'apprête à lire dans la suite du récit. Les transactions « intertextuelles explicites » sont l'ensemble des analogies que le lecteur fait au fil de la lecture en fonction de ses lectures diverses. Les transactions « personnelles » sont des connexions que le lecteur établit non plus entre les textes ou les œuvres mais entre le texte et sa propre vie, son propre vécu et l'on sait que cela concerne tout particulièrement les tout petits et les lecteurs de maternelle, qui convoquent bien souvent et font part explicitement de ces connexions. Les transactions « critiques », ce peut être les opinions, les réflexions du lecteur. Les transactions « expressives, créatives », ce sont les représentations (dessin, dramatisation, bruitage) et les projections (de lui-même dans l'histoire) que le lecteur peut effectuer.

Ces mises en relation des œuvres, des textes, ces mises en résonance du monde du lecteur et du monde du texte sont indispensables pour lire les textes littéraires et ne sont pas des dispositions spontanées mais bien construites socialement (Coulangeon, 2004) et elles

doivent donc faire l'objet d'un travail particulier en classe (Bonnéry, 2010b). Loin d'être illégitimes, elles doivent être prises en compte en classe sans pour autant limiter les élèves à ces transactions et à un univers proche de leur quotidien, de leur vécu (Bonnéry, Crinon, Marin, 2015) ni leur faire croire qu'on peut tout dire d'un texte (Tauveron, 2002).

Il n'est pas aisé pour l'enseignant de parvenir à accueillir les transactions des élèves tout en les menant peu à peu à dialoguer entre eux autour du texte et de leurs lectures respectives, d'inciter les élèves à s'impliquer personnellement dans la lecture tout en parvenant peu à peu à s'en distancier.

En somme, à l'École, à la suite des recherches didactiques portant sur la lecture littéraire et le processus transactionnel, on peut considérer que la lecture qu'on cherche à enseigner est celle qui est composée des dialogues entre le texte de l'auteur, le texte du lecteur élève, le texte du lecteur enseignant, le texte de la « communauté de lecteurs » (Ahr, 2015, p.101). L'enseignant doit « assurer la réception singulière mais aussi collective des textes, l'expression de la subjectivité et la transmission patrimoniale, lier travail et plaisir, pensée et émotion » (Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008, p.112). Pour permettre ces articulations entre texte et lecteurs impliquées par la lecture littéraire, encore faut-il que place soit faite en classe tout à la fois à la subjectivité du lecteur mais aussi à un enseignement progressif permettant à tous les lecteurs de mener une lecture des textes littéraire. Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, l'institution prend en compte, de façon plus ou moins explicite, cet enseignement progressif et spiralaire, promu par les recherches en didactique de la littérature qui s'organise autour notamment des notions centrales de compréhension et d'interprétation qu'il convient de définir.

### 3.3. Apprendre à comprendre et interpréter : des enjeux centraux pour la lecture des textes littéraires

Compréhension et interprétation sont deux notions qui sont utilisées à la fois dans les prescriptions émanant du Ministère de l'éducation nationale et à la fois en didactique de la lecture des textes littéraires. Un éclaircissement conceptuel est à effectuer afin de comprendre la place qu'elles peuvent occuper dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires et donc dans l'activité des enseignants. Ces postures que sont la compréhension et l'interprétation telles qu'elles sont définies par la didactique de la lecture des textes littéraires, loin d'être immanentes à un acte de lire qui est lui-même en redéfinition constante, sont des

concepts mouvants, « à stabiliser » (Ahr, 2019). Situés historiquement, ils sont traces, parmi d'autres, d'un projet scolaire en mutation (Bishop, 2013) et fruits notamment des théories littéraires qui viennent d'être évoquées. Il faut donc les situer et les définir pour être à même de mieux comprendre l'activité des enseignants débutants, la compréhension qu'ils peuvent en avoir, la place qu'ils leur réservent en classe. L'enjeu est de taille car nous postulons que les connaissances didactiques qu'ont les enseignants de ces deux notions centrales déterminent en bonne partie les postures d'enseignement qu'ils vont développer lors des séances de lecture des textes littéraires. L'enquête permet d'analyser à plusieurs reprises l'emploi de ces notions en formation et dans les discours des enseignants en classe, il faut donc étayer théoriquement l'analyse. Le cadre théorique ne saurait percevoir la compréhension et l'interprétation comme des fins en soi mais des postures mobilisées dans le cadre d'un projet de lecture qui peut poursuivre des finalités diverses. Celles-ci doivent donc également être identifiées.

Une fois encore, il semble que les approches complémentaires de la didactique de la compréhension et de la didactique de la lecture littéraire sont efficientes pour l'analyse de l'activité des enseignants débutants.

La didactique de la compréhension se donne notamment pour objectif de mieux comprendre comment enseigner les procédures de lecture aux élèves. La compréhension est entendue ici dans le sens de ce qui fait consensus autour du texte. Prenant appui sur des recherches en psychologie cognitive (on pourra se reporter aux références très fournies des travaux de Gaonac'h et Passerault, Fayol, Bianco, Goigoux et Cèbe), la didactique de la compréhension distingue cinq phases dans le processus de compréhension, quel que soit le type de texte. Le lecteur expert les traite sans s'en rendre compte. Pour autant elles ne s'acquièrent pas d'elles-mêmes et l'enseignant doit accompagner les élèves à les maitriser en étant d'autant plus attentif aux élèves dont la dotation culturelle est éloignée de la culture scolaire (Bonnéry et al., 2015 ; Grossmann et Tauveron, 1999). Il ne s'agit pas d'attendre que les enfants sachent décoder pour travailler le développement de ces compétences mais bien plutôt de leur permettre de commencer à apprendre à mener «la lecture avant que de savoir lire» (Sève et Cèbe, 2014) et cet enseignement doit donc prendre place dès la maternelle et suivre une progression spiralaire. Il s'agit donc de construire chez l'enfant, dès le plus âge, l'idée que la compréhension est un enchevêtrement complexe d'activités qu'on ne peut catégoriser en niveaux de difficultés, comme l'a montré notamment Tauveron (2002).

La compréhension littérale consiste à identifier les mots et à les relier entre eux afin de comprendre l'information contenue au sein de la phrase.

Le « processus d'intégration » (Giasson, 1990/2008) permet d'élaborer des liens entre plusieurs phrases. Ce processus nécessite un certain nombre de tâches cognitives (mémorisation, traitement des inférences intratextuelles, des anaphores et l'organisation causale des textes, retours en arrière…), qui sont particulièrement difficiles à mener pour les jeunes lecteurs. Elles doivent donc faire l'objet d'un travail approfondi et systématique en classe. L'enseignant doit accompagner l'élève dans une première compréhension inférentielle intratextuelle qui s'élabore à partir d'informations qui sont contenues dans le texte mais qui semblent cachées pour le jeune lecteur. Ces inférences intratextuelles consistent à relier des informations explicites mais éparses dans le texte afin de produire du sens.

La compréhension globale se fait à l'échelle du texte dont il s'agit d'extraire les idées principales. Elle s'entraine notamment par la pratique du rappel de récit, du résumé. Le lecteur relie également le texte à ses connaissances et à ses expériences personnelles. Il réalise alors des inférences extratextuelles. Mais pour bien lire, il faut aussi réussir à réguler seul sa compréhension et à être conscient des contrôles à effectuer. Une fois qu'il aura développé ces compétences, le lecteur autonome sera en mesure de procéder aux ajustements qui lui permettront de rétablir le sens momentanément perdu ou incertain (par exemple, en relisant, en se remémorant les éléments principaux, en faisant des hypothèses, en en abandonnant certaines). Il apparait donc fondamental d'aider les élèves à verbaliser leur(s) stratégie(s) de compréhension par le développement d'un langage métacognitif. Ceci doit faire l'objet d'entrainements systématiques, progressifs et spiralaires (Brigaudiot, 2004, 2015 ; Cèbe et Goigoux, 2009, 2013 ; Giasson 1990/2008 ; Bianco et al., 2004 ; Boiron, 2010, 2014 ; Tauveron, 1999, 2002 ; Joole, 2006, 2008).

Pour rendre les élèves capables d'autoréguler leur activité de compréhension, et de combler les blancs du texte et donc de l'interpréter, Cèbe et Goigoux (2013) proposent de travailler concomitamment quatre compétences : des « compétences narratives » ; des « compétences inférentielles » de reformulation, d'expansion, de compréhension des états mentaux des personnages – ce qui a notamment été travaillé en psychologie cognitive par Astington et Ewald développant le concept de « théorie de l'esprit » (2010) et repris notamment par Brigaudiot (2004 ; 2009 ; 2015) – ; des compétences de décodage visant l'automatisation, la baisse de charge cognitive et par conséquent la libération de ressources pour mener des tâches de haut niveau ; des compétences lexicales.

Le travail régulier de ces compétences doit permettre le développement de la compréhension et de l'interprétation pour chaque lecteur et au sein de la classe qui recherche

un consensus autour de la compréhension, mais également la confrontation, la négociation des possibles interprétations.

La didactique de la lecture littéraire apporte un éclairage sur les relations entre compréhension et interprétation. Les travaux de Falardeau (2003) et Tauveron (1999, 2002, 2011) permettent de mieux comprendre l'emboitement des postures, leur rapport « d'inclusion » (Tauveron, 1999, p.16). Sur la base de ces travaux, compréhension et interprétation – et nous ajoutons « utilisations » au sens d'Eco[23]– ne peuvent qu'être enseignées concomitamment à tous les niveaux de la scolarité. Dans tous les cas, en effet, il s'agit pour le lecteur de dégager un sens et une signification. Dans ce cas, la compréhension peut être comprise comme une démarche de généralisation « macroscopique », qui permet l'émergence du sens, d'une représentation consensuelle dont l'enseignant doit s'assurer qu'elle est partagée par tous. L'interprétation est un mouvement « microscopique », qui poursuit l'émergence de la signification logée dans les méandres du texte et qui peut conduire les lecteurs à emprunter des chemins du texte divergents. Compréhension et interprétation opèrent un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur ou l'inverse. Filer la métaphore photographique peut aider à décrire les mouvements à l'œuvre : la compréhension s'éloigne du texte en ce qu'elle généralise et cherche à le percevoir à grands traits, on peut dire qu'elle opère alors un zoom arrière. Mais on peut aussi dire qu'elle est au plus près du texte, puisqu'elle implique des inférences induites par le texte, et que le zoom avant est enclenché. L'interprétation s'approche, quant à elle, au plus près du texte pour en saisir les détails. Mais aussi, elle s'en éloigne quand elle permet de combler les blancs, de créer un nouveau texte, d'en tirer une lecture symbolique.

Si le concept d'interprétation reste mouvant dans les instructions officielles et en didactique, comme l'analyse Ahr (2019), la synthèse que propose Falardeau est éclairante. Les extraits reproduits ici permettent de comprendre les relations qui unissent compréhension et interprétation :

> Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p.103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'« indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. […] L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification

[23] On peut se reporter à la section 3.1 de ce chapitre.

> par un sujet au sein d'une communauté, dans la mesure où elle participe à la sémiosis ininterrompue […]. Le sens, lui, est admis – il fait tout de même généralement consensus même s'il n'est pas unique et défini – ; il n'a pas à être diffusé pour trouver sa légitimité. En revanche, l'interprétation tire sa justification de cette socialisation. Sans mise en discours, sans confrontation avec l'Autre12, l'interprétation ne peut être reconnue et demeure une création personnelle. L'interprète doit veiller à ce que son interprétation dépasse le statut de signe subjectif pour devenir signe social, pour qu'il puisse participer à la circulation des signes, la sémiosis. […] En définitive, « la compréhension correspond à la stabilisation de l'interprétation : non plus "un point de vue sur" mais une interprétation supposée admise, et partagée » (Olson, dans Grossmann, 1999, p.152). Cette stabilisation de l'interprétation, par définition inscrite dans le social, nous l'avons nommée « sens », parce qu'elle participe d'une nouvelle compréhension. Aussi, sans cesse le sens est-il appelé à se transformer, à la lumière des nouveaux interprétants qui le nourrissent. Son caractère consensuel naîtra de la mise en discours des interprétations successives qui tendent, à mesure qu'elles sont confirmées, à se cimenter autour de certaines significations et à se muer en explication du texte. (Falardeau, 2003, pp.684-690)

Compréhension et interprétation imposent au lecteur un mouvement perpétuel et créatif de réglage de la focale. Selon ces définitions, ces deux postures coexistent au sein de chaque lecture. Encore faut-il que le lecteur apprenne à les faire coopérer pour faire émerger sens et signification, comme le recommandent les ressources accompagnant les programmes du cycle 3 précédemment citées. Encore faut-il également que l'enseignant soit en mesure d'accompagner ses élèves dans cet apprentissage. Les difficultés ne sont pas moindres, et notamment pour les enseignants débutants qui doivent percevoir leur articulation, en tant que lecteurs et, également, comprendre comment aider les élèves à développer compréhension et interprétation. Mais pour mobiliser ces compétences, le lecteur doit avoir un projet de lecture, une raison de s'engager dans ce jeu. Cette notion semble indissociable de l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation. Que le projet de lecture soit de « nature cognitive et fonctionnelle » et que le lecteur lise « pour apprendre (se documenter, s'informer) ou pour analyser (réfléchir, se poser des questions) » ou qu'il lise pour s'évader, « se détendre, pour vivre des expériences psychologiques, ou encore dans le but de vivre une expérience esthétique » (Simard et al*.,* 2010) », la finalité de la lecture doit être connue des élèves et des enseignants, car elle conditionne la compréhension et l'interprétation qui seront faites du texte. De plus, c'est à cette condition que l'élève pourra s'engager dans la lecture et que l'enseignant puis, peu à peu, l'élève conscient de ses apprentissages peuvent identifier les savoirs et savoir-faire qui doivent être mobilisés et enseignés/appris en lecture et en écriture. Comme le souligne Ahr, les situations d'enseignement doivent donc viser tout à la fois ces finalités :

> Ces finalités, qui peuvent être d'ordre cognitif et langagier, d'ordre esthétique et culturel, d'ordre social et philosophique, déterminent en effet la nature des connaissances et des compétences à construire ou à développer et, par voie de conséquence, les situations

> d'enseignement les plus propices à la réalisation des objectifs d'apprentissage ainsi clairement définis tant par/pour l'enseignant que par/pour l'élève. (Ahr, 2014, p.2)

Pour s'engager activement dans la lecture, le lecteur doit savoir qu'il sera entendu, ne « sera [pas] dévalorisé au profit de la seule lecture qui compte, celle de celui qui sait comment il faut lire, comment il faut comprendre » (Grossmann et Tauveron, 1999, p.6). Comme le soulignent encore ces auteurs,

> Il ne s'agit pas de prôner simplement la capacité d'écoute ou la bienveillance : c'est bien l'acceptation de l'autre dans son identité, individuelle mais aussi sociale, qui est en cause : cela requiert une attention fine aux positions culturelles qu'occupent les acteurs, enseignants comme élèves. (Grossmann & Tauveron, *idem*.)

Il faut également qu'il soit dit explicitement en classe que ce jeu entre les postures de compréhension et d'interprétation est recherché. Sans cette possibilité de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006), les lecteurs lisent comme ils peuvent sans savoir comment on attend qu'ils lisent à l'école.

Dans ce cadre, l'émergence d'un cadre scolaire où les élèves se savent reconnus dans leur diversité, le développement de la compréhension et de l'interprétation se fait nécessairement de façon conjointe et ne saurait être réservé aux niveaux les plus élevés de l'école primaire ou même au collège et au lycée (Tauveron, 1999, p.12). Dans la lignée de la définition qu'en donne Tauveron, compréhension et interprétation sont ici perçues comme corrélées. En particulier, la compréhension peut être « le produit » ou la « source » de l'interprétation *(Ibid.*, p.17*)*. Ces postures sont impliquées en particulier par des textes « résistants » *(idem.)* qui doivent être proposés aux élèves pour les aider à développer leurs compétences en compréhension et en interprétation. Deux types sont distingués : « les textes réticents » qui sont « source de problème de compréhension et « les textes proliférants » qui sont « source de problème d'interprétation » (*Ibid.*, p.20).

Les textes réticents peuvent être de plusieurs types : ils peuvent conduire « délibérément le lecteur à une compréhension erronée » en l'engageant sur une « fausse piste » que le lecteur ne peut qu'emprunter pour aboutir à une compréhension juste (*Ibid.*, p.18) ; ils peuvent empêcher le lecteur d'accéder à « une compréhension immédiate » (*Ibid.,* p.19) par l'emploi de procédés d'écriture littéraire divers. Les textes proliférants peuvent présenter une ouverture telle qu'elle implique une polysémie de nature à provoquer, y compris chez un même lecteur, plusieurs interprétations. La compréhension repose alors notamment sur la reconnaissance de l'existence de ces diverses interprétations. À l'issue des échanges, les lecteurs sont conduits à identifier ce qui fait la stabilité du texte, les convergences sur lesquels

les lecteurs s'accordent – son sens – et ce qui fait son instabilité, les divergences des lectures sur lesquels les lecteurs s'accordent également au regard des droits du texte, quelle que soit la pluralité des significations que les lecteurs lui accordent (Falardeau, 2003, p.684). Par conséquent, l'École doit apprendre aux élèves à échanger autour de ces possibles de la lecture, à accéder à une « expression partagée de la réception » (Soulé, Tozzi et al. 2008, p.208).

En somme, détournant la définition qui a été donnée précédemment des dispositions à agir, on peut dire que le lecteur mobilise dans la lecture un ensemble de « dispositions à lire », ensemble de composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles connaissant des variations intra et interindividuelles quoique largement déterminées par les curriculum scolaires, culturels et sociaux. Selon la même idée, Soulé, Tozzi et Bucheton écrivent :

> Le lecteur traite le texte avec son capital affectif, expérientiel, cognitif, linguistique, culturel, qui fait de lui un sujet particulier, une personne – laquelle s'est construite dans une culture donnée, un groupe social donné ayant avec la littérature un rapport spécifique. Il le traite dans (avec ou contre) un contexte particulier, une instance institutionnelle spécifique, ici l'école, avec la représentation du mode de traitement et d'interprétation que cette instance attend de lui. Ce double traitement personnel et scolaire l'amène à toutes sortes de tris. On postule que ces tris s'effectuent non pas de manière aléatoire et totalement singulière, mais de manière « culturelle », c'est-à-dire dans un certain nombre de configurations de lecture (socialement partagées) que l'on peut décrire. (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p.66)

L'enseignant débutant se trouve face au défi de faire émerger ces postures de lecture au sein de classes composées de lecteurs nécessairement divers. Face à ce projet ambitieux de formation des élèves lecteurs, il reste à déterminer ce que les recherches sur la lecture des textes littéraires propose aux enseignants comme modalités pour le mener à bien.

### 4. Des gestes spécifiques de l'enseignant

Cette démarche dialectique n'est pas dénuée d'une ambivalence qui peut recouvrir les traits de l'injonction paradoxale pour les enseignants débutants. La question du caractère commun et divers de l'objet enseigné est redoublée par la nécessité d'accompagner les lecteurs dans une lecture étayée, aux enjeux et aux procédures explicites tout en laissant à chaque lecteur la possibilité de tirer de sa lecture un « enseignement » : a-t-on appris quelque chose en commun tout en laissant une place aux réceptions singulières ? Cet apprentissage est-il explicite ? Ces objectifs d'explicitation des apprentissages peuvent sembler contradictoires.

Si la prescription est unanime sur la nécessité d'enseigner la compréhension dans les classes primaires, le travail réel d'enseignement/apprentissage présente une grande diversité. En termes de temps consacré à l'enseignement, on sait avec l'enquête *Lire/écrire au CP* que les enseignants français consacrent peu de temps au CP au travail de la compréhension. Butlen et Joole (2011) constatent quant à eux les écarts entre recherches en didactique et pratiques enseignantes. Nous cherchons à savoir s'il en est de même dans les classes des enseignants interrogés.

Puisque la recherche en didactique a une visée praxéologique et que « pour enseigner, il faut savoir ce qu'on enseigne » (Schneuwly, 1996, rééd. 2015), il convient de saisir ce que les recherches sur la lecture des textes littéraires détermine comme modalités pour atteindre les finalités d'enseignement. Alors qu'il y a consensus sur la nécessité de prendre en compte la dimension curriculaire des apprentissages, quels parcours de lecture l'école propose-t-elle ? Comment les enseignants doivent-ils les mettre en œuvre ? Comment peuvent-ils prendre en compte les lecteurs dans leur singularité et dans leurs appartenances socio-culturelles respectives et les amener à devenir des lecteurs ?

Depuis le début des années 2000, il semble qu'il y ait consensus sur la nécessité de travailler conjointement les différentes dimensions de l'acte de lire à l'école primaire tout en aménageant une progressivité des apprentissages et une variété des modalités. Il s'agit de développer les capacités des élèves à donner du sens à ce qu'ils lisent (Dufays et al., 1996/ réed. 2015 ; Simard et al. 2010) et, pour cela, les recherches en didactique s'accordent pour dire qu'il faut tout à la fois travailler le code et le sens, la lecture et l'écriture, automatiser les stratégies pour alléger la charge cognitive, expliciter les procédures par l'usage d'un langage métacognitif, enseigner conjointement la compréhension et l'interprétation, mettre l'élève en situation de résolution de problèmes et lui permettre ainsi d'expliciter ses procédures. En somme, le mouvement est double et complémentaire et non pas antagoniste : il s'agit de conduire les élèves à saisir les régularités de l'acte de lire, les procédures à mettre en œuvre, et de leur permettre de saisir la complexité de la lecture dans ce qu'elle implique comme décentration et problématisation. Que nous apprennent les recherches en didactique sur les modalités à mettre en œuvre ?

On peut noter un consensus concernant la progressivité spiralaire des apprentissages. Ainsi, Tauveron regrette qu'on laisse de côté le travail de « saisie de l'intrigue » (Tauveron, 2002, p.13) au moment de l'apprentissage du code, alors qu'en maternelle on apprend aux élèves « à se mouvoir dans le livre et le monde du livre » (*Ibid.*) et qu'on accueille des « réactions affectivo-identitaires » (*Ibid.*, p.15) qu'on ne prend plus en compte par la suite. En

lieu et place d'une « progression fondée sur l'ancien modèle consécutif (décodage, compréhension, interprétation) » (Butlen, 2010, p.54), Butlen propose également de tendre vers

> un travail intégré, coopératif qui, tout au long de l'enseignement, pariera plus surement sur l'interrelation des opérations cognitives, organisera des progressions rationnelles dans la difficulté, ménagera des étapes pour permettre de réaliser les changements de régime dans les modes de lecture en fonction des corpus à découvrir et du développement des savoirs. (Butlen, *Ibid.*)

Il y a également consensus sur la nécessité d'expliciter les procédures. D'un point de vue transversal et macro, il s'agit d'aider les élèves à comprendre ce qui est attendu, d'expliciter les stratégies qui permettront d'atteindre l'apprentissage visé, et ce afin d'éviter tout malentendu sur les buts et les moyens. L'enseignant doit donc veiller à être explicite et porter la plus grande attention aux procédures mises en place par ses élèves. Ainsi, Bonnéry rappelle les malentendus qui peuvent conduire les élèves à mobiliser des attitudes cognitives qui ne sont pas celles qui pourraient leur permettre d'acquérir et s'approprier les savoirs scolaires (Bonnéry, 2007).

Malentendus dont Goigoux (1998) et Tauveron (2002) rappellent également les risques dans le cas de la lecture en particulier : certains élèves pensent qu'il suffit de déchiffrer et mémoriser les mots pour comprendre un texte. Ils ont une représentation de l'acte de lire qui doit faire l'objet d'une attention et d'une remédiation particulière. Les recherches en didactique de la lecture nous apprennent qu'il est possible d'agir sur ces représentations avant qu'elles ne s'ancrent.

Mais, d'un point de vue micro, l'enseignant doit également accompagner les élèves vers la complexité et la diversité de la lecture en les impliquant dans une démarche de recherche. Les résolutions de problèmes doivent alors porter sur différents types de textes, présentant des caractéristiques complémentaires et permettant aux élèves non seulement de s'ouvrir à l'altérité, mais aussi de développer des postures adaptées. Devront donc trouver place à l'école des textes présentant des caractéristiques communes avec d'autres textes afin de susciter chez les élèves le développement d'horizons d'attente et de postures diverses et transposables d'un texte à l'autre. L'activité de l'enseignant apparait comme déterminante, et ce dès la maternelle. Les différents types de lecture développés par Boiron sont très efficients pour caractériser l'organisation des activités qu'il est possible de mettre en œuvre dans les classes. À l'école, il s'agit tout à la fois de mener une « lecture répertoire » permettant de construire un répertoire d'œuvres partagées mais aussi d'opérer une « lecture médiatisée »,

pour conduire à une « lecture autonome » menée par le jeune lecteur pour lui-même (Boiron, 2010).

L'enseignant doit développer des postures particulières lors de ces séances, éminemment complexes puisqu'elles viennent encore densifier le multi-agenda qu'il doit gérer de manière générale et revisiter son identité professionnelle (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p.53). Pour Jorro (1999) et Crocé-Spinelli et Jorro (2003), l'enseignant doit autoriser la diversité des interprétations dans les limites du texte et organiser un climat de classe permettant leur émergence et leur confrontation. Soulé, Tozzi et Bucheton (2008), s'intéressant particulièrement aux discussions à visée littéraire et philosophique, déterminent un certain nombre de choix que l'enseignant doit effectuer et qui semblent devoir être opérés lors de toute séance de lecture des textes littéraires, que celle-ci débouche ou non sur un débat. Selon ces chercheur, l'enseignant doit ainsi gérer le pilotage (modalités de présentation et de lecture dans le temps et dans le/les espace(s) de lecture ; évaluation), le tissage (l'enchainement des textes, les réseaux, les modalités de tissage entre les lectures, liens avec les autres activités ; les modes d'évaluation retenus ; les consignes ; les modalités de questionnement ; les productions demandées (orales, écrites, plastiques, théâtrales, musicales…), l'objet de savoir (sélection des œuvres, thèmes, notions et savoirs à traiter, découpage éventuel des textes et fragmentation des lectures ; activités spécifiques de lecture ; modes de lecture proposés) ; l'atmosphère (choix des modalités de dialogue entre lecteurs, régulation des échanges, place du maitre, espaces de marges de manœuvre laissés aux élèves et au maitre ) ; l'étayage (place du texte et de ses lectures et relectures, consignes…) » (Soulé, Tozzi et Bucheton, *Ibid*., pp.204-205). Cette liste de gestes professionnels spécifiques illustre la complexité de l'activité enseignante dans le domaine de la lecture des textes littéraires, à laquelle doivent faire face, notamment, les enseignants débutants.

**Conclusion du chapitre 3**

Pour conclure, reprenant les propos de Simard et al. (2010, p. 334-335), on peut dire que les cadres prescriptifs et théoriques qui ont été définis dans le deuxième et le troisième chapitre s'accordent sur cinq fondamentaux que les gestes professionnels de l'enseignant doivent permettre d'étayer. Pour apprendre à lire des textes littéraires, l'élève doit 1) pouvoir donner une ou des finalités à sa lecture 2) avoir accès à la lecture de textes variés – typiques voire stéréotypiques (Dufays 1994/2011, Butlen, 2005), « résistants » (Tauveron, 2002), « consistants » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008), « opaques » (Vaubourg, 2007) – 3) avoir

accès à l'entrainement à des stratégies de lecture, à l'articulation entre compréhension et interprétation, implication et distanciation par un travail conjoint des postures de réception et de production (lecture-écriture-oral) dans des situations décontextualisées et contextualisées (Dufays et al., 2015 ; Goigoux et Cèbe, 2013) ; 4) accès à la transmission d'une culture commune à la fois mémorisée et actualisée 5) être reconnu comme une personne et reconnaitre les autres dans leurs ressemblances et leurs dissemblances pour construire avec eux des lectures communes et diverses et pour permettre à tous et à chacun de vivre ensemble. Loin de prôner un individualisme conduisant à une atomisation du sujet ou l'enseignement d'une littérature fermée sur elle-même, la didactique de la lecture des textes littéraires postule donc qu'à l'école la lecture des textes littéraires peut être lieu de socialisation :

> […] le « support » littéraire, précisément parce qu'il relève d'une expérience particulière du monde telle que les œuvres invitent à la vivre, est propice aux échanges et aux apprentissages. (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p.11)

Il faut maintenant préciser en quoi les recherches en sciences de l'éducation permettent de saisir ce que les enseignants pensent devoir faire et font effectivement dans le domaine de la lecture des textes littéraires. Conformément à l'approche ergonomique retenue dans cette recherche, il s'agit donc de saisir la tâche redéfinie et la tâche effective dans les classes des enseignants, en général, avant de nous intéresser aux enseignants débutants, en particulier, au sein de notre enquête.

# CHAPITRE 4 : DIVERSITÉ DES CRITÈRES DE REDÉFINITION DE LA TÂCHE ET DES PRATIQUES EFFECTIVES AUTOUR DE LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES

## Introduction du chapitre 4

À la suite des recherches qui sont ici convoquées, nous postulons en effet que parmi les fondements des dispositions à agir, parmi les logiques profondes de l'activité enseignante dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires se trouve le rapport que les enseignants entretiennent avec la culture et la lecture en particulier. Selon nous, en didactique, prendre en compte les rapports contrastés que les enseignants entretiennent avec la lecture est nécessaire afin de se donner les moyens de mieux saisir l'activité enseignante et ses fondements et donc, indirectement, les moyens de mieux former les enseignants et les accompagner dans leur activité. Cette approche est sous-tendue par une conception de l'enseignant comme un professionnel, mais également comme une personne développant des dispositions à agir à la fois partagées avec ses pairs et personnelles, ajustant donc ses gestes professionnels en fonction de cette trajectoire individuelle. En permettant aux enseignants d'être considérés comme des personnes, on leur donne les moyens de reconnaitre les enfants, les lecteurs, les élèves comme des personnes ayant leur propre singularité. Non seulement, le développement de cette reconnaissance identitaire de chacun et de tous est un des objectifs de l'École, mais nous postulons aussi que c'est au cœur de cette logique profonde que se niche la possibilité d'enseigner la lecture des textes littéraires tel que l'envisage la didactique de la lecture des textes littéraires. En somme en accordant une place aux enseignants et aux élèves en tant que sujets inscrits dans une histoire personnelle, dans une société et une culture données, on se donne 1) les moyens de former des lecteurs capables d'apprendre à exprimer la singularité de leur lecture, mais aussi capables d'échanger avec les autres 2) les moyens de mieux former les enseignants à la ses postures de lecture.

Comme cela a été fait pour les prescriptions institutionnelles et les recherches en didactique, l'objectif est ici d'analyser ce que les recherches didactiques apportent comme connaissances sur les critères intervenant dans la redéfinition de la tâche et la diversité de la tâche effective dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires (4.1). Il s'agit de se doter du cadre théorique nécessaire pour outiller notre enquête qui vise elle-même à compléter les connaissances déjà construites sur cet objet. Des corrélations sont par ailleurs recherchées entre dispositions à lire et dispositions à faire lire (4.2).

### 1. Critères de redéfinition de la tâche et diversité de la tâche effective

Diverses recherches portent sur la lecture des textes littéraires à l'école primaire et fournissent des données sur les pratiques déclarées et effectives des enseignants hors d'un contexte expérimental (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Dubois-Marcoin et Tauveron (dir), 2008 ; Chabanne et al. 2008 ; Dias, 2008, 2010 ; Louichon, 2008, Butlen et al. 2008 ; Boiron, 2010 ; Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008 ; Butlen et Joole, 2011 ; Bonnéry et al., 2015). La multiplicité de ces recherches qui datent d'une dizaine d'années manifeste un intérêt croissant pour cet objet de recherche qu'on peut sans doute attribuer à l'entrée de la littérature de jeunesse dans les instructions officielles et au contexte de mutation de la formation dans les années 2000-2010. Ces recherches témoignent d'un écart entre travail prescrit et travail réel pour ce qui concerne les finalités, les corpus, les usages de la lecture des textes littéraires à l'école. Si, comme cela a été montré dans les chapitres 1 et 2, ces écarts entre travail prescrit et travail réel sont nécessaires voire souhaitables, il n'en demeure pas moins qu'il faut les analyser pour mieux les comprendre.

Ces enquêtes aux méthodologies diverses sont de deux ordres. Les méthodologies quantitatives, fondées sur des données déclaratives, apportent des informations sur la tâche redéfinie. Les méthodologies qualitatives, fondées sur des données déclaratives ou sur l'observation de l'activité en situation, fournissent des informations sur la tâche effective. Nous rendons compte de leurs résultats en cherchant à saisir les facteurs qui entrent en jeu dans cette redéfinition. Ces résultats nourrissent notre enquête qui doit permettre de déterminer des facteurs de compréhension de la redéfinition de la tâche et d'identifier dans quelle mesure la redéfinition opérée par les enseignants débutants interrogés dans notre enquête est semblable à celles analysées dans ces enquêtes menées dans un contexte prescriptif et institutionnel différent et sur un échantillon d'enseignants non spécifiquement débutants.

L'enquête par questionnaire menée par Butlen et Joole (2011, pp.87-100) informe sur la diversité des usages que les enseignants font des textes qu'ils ont choisi de lire à leurs élèves. Ainsi, la lecture à haute voix par les élèves vise principalement à vérifier la fluidité de la lecture et minoritairement à former les élèves à un travail d'interprétation. La lecture à haute voix par le maitre est quant à elle davantage pratiquée en maternelle qu'à l'école élémentaire. Les débats sont pratiqués mais les enjeux qui leur sont assignés appartiennent dans la plupart des cas à une pédagogie de l'oral plus qu'à une aptitude à réagir aux textes littéraires et deux types d'activités dominent : des débats sur un passage du texte du type

« j'aime/je n'aime pas » et des échanges collectifs destinés à imaginer ou émettre des hypothèses sur une suite possible du texte. Quelques enseignants pratiquent les lectures en réseau avec des objectifs et des modalités diverses. La dictée à l'adulte reste le quasi-monopole de la maternelle. Les exercices de reformulation, résumé et écriture de portrait sont minoritaires. Le carnet de lecteur est encore d'un emploi marginal. Les partenariats ponctuels avec les bibliothèques municipales rencontrent un certain succès. Les auteurs concluent en soulignant un paradoxe : les enseignants manifestent un intérêt certain pour la littérature de jeunesse et considèrent qu'elle peut permettre de « construire des connaissances sur le monde » mais son intérêt dans la construction d'une culture littéraire commune n'est perçu que de façon secondaire.

Au-delà de ces résultats, ces chercheurs avancent des hypothèses pour expliquer les disparités d'usage et les écarts avec la tâche prescrite et les apports de la didactique qui servent de fondements à nos propres questionnements. Un premier facteur est celui du temps nécessaire pour que le genre professionnel se modifie. Ils constatent ainsi que « les recherches didactiques liées à l'émergence du sujet lecteur et aux théories de la réception, ainsi que celles relatives à des lectures plus textuelles, plus exigeantes ne sont passées que très partiellement dans les pratiques ». Ils ajoutent que « la circulation spiralaire des savoirs entre recherche et pratiques professionnelles demande du temps ». Un deuxième facteur est lié aux instructions elles-mêmes. Selon eux, le flou relatif des instructions officielles de 2002 et 2008[24] sur la conduite des actions à mener en classe est susceptible de générer des diversités de pratiques importantes. En d'autres termes, comme la tâche prescrite est floue, on peut s'attendre à un empan de redéfinition de la tâche relativement large.

Si Butlen et Joole constatent donc des disparités dans les usages, ils insistent sur la nécessité de regarder le travail à grain fin afin d'enquêter « au-delà des déclarations générales, sur ce que recouvre chaque pratique en sollicitant des réponses plus détaillées ». C'est à la suite de ce projet que nous inscrivons notre enquête. Elle connait les mêmes orientations didactiques et nous semble devoir être complétée avec des données récentes propres aux enseignants débutants.

Ce constat est globalement partagé par Louichon (2008, pp.51-68) à l'issue de son enquête[25] sur le rapport des enseignants aux instructions de 2002 et aux pratiques de la littérature dans les classes de cycle 3. Entre le rapport concernant l'application des

[24] Qui présentent par ailleurs des orientations différentes.

[25] Mêlant une enquête quantitative auprès de 452 enseignants et une enquête qualitative aboutissant à quatre portraits d'enseignant (sur lesquels nous revenons en 4.3), la méthodologie retenue est proche de celle de notre enquête.

programmes de 2008 et cette enquête portant sur les précédents programmes, il semble y avoir peu de changements, malgré l'évolution des instructions : les résultats révèlent que, si les livres sont présents dans les classes, les pratiques effectives déclarées sont sensiblement éloignées des instructions officielles que les enquêtés déclarent pourtant avoir lues. Ainsi, Louichon conclut en ces termes :

> l'idée d'une littérature, qui articule le dire-lire-écrire et intègre les genres qui la constituent, qui se programme et s'évalue, semble assez éloignée de la réalité des pratiques déclarées. (Louichon, *Ibid.*)

Ceci constitue un premier point permettant de caractériser la redéfinition de la tâche : pour la majorité des enseignants interrogés, l'enseignement de la littérature au cycle 3 correspond à la lecture intégrale de romans dans le cadre exclusif de lectures suivies, signe d'une sédimentation des pratiques qui fait que celles-ci évoluent en décalage par rapport aux instructions. Ce résultat permet de souligner une nouvelle fois la temporalité longue des changements de pratiques, quel que soit le rythme d'évolution des instructions officielles.

Allant dans le même sens que les conclusions du rapport de l'IGEN et de cet article de Louichon (*Ibid.*), les travaux de Dias-Chiarrutini (2011) portant sur le discours des enseignants sur les prescriptions officielles de 2002 et 2004 montrent que parmi les enseignants qui lisent les instructions, un bon nombre ne les comprend pas et ne voit pas comment les mettre en œuvre dans le contexte de la classe. Cette enquête met en évidence que la connaissance des prescriptions officielles diffère selon le parcours d'études des enseignants : les enseignants provenant de filières de sciences humaines et sociales semblent avoir davantage pris connaissance des instructions que les autres. Pour autant, ce n'est pas parce que les enseignants connaissent les instructions et qu'ils déclarent les appliquer qu'ils les comprennent et, par ailleurs, les finalités accordées à la lecture des instructions sont diverses (garantie de qualité, outil d'aide à la préparation de la classe, référent pour le choix des textes, questionnement sur les pratiques). Un autre article de cette chercheuse (Dias-Chiarrutini, 2008) portant plus particulièrement sur les discours des enseignants de cycle 3 sur leurs pratiques met particulièrement en lumière les critères de choix des œuvres retenues par les enseignants et fournit une piste d'analyse de l'écart entre prescriptions et tâche redéfinie : ceux-ci opèrent en effet des choix essentiellement en fonction de la thématique supposée des textes et sont choisis pour une part parmi les ouvrages cités dans les listes ministérielles, la complexité du texte n'apparait que peu comme un critère de choix. Nous pouvons supposer que c'est parce que l'identification des obstacles à la compréhension/interprétation du texte est difficile à mener. L'enjeu est majeur puisqu'il s'agit de déterminer si, pour les enseignants,

l'injonction courante qui incite à sélectionner des « textes résistants » (Tauveron, 2002) est réalisable ou caduque. Si les enseignants ne savent pas dire ce qu'est un texte résistant alors leur choix ne peut reposer sur ce critère, essentiel aux yeux de bons nombres de didacticiens. L'analyse évoque en outre d'autres facteurs internes et externes qui interviennent dans la redéfinition de la tâche : les apprentissages visés (variété des genres, longueur des textes, lecture de textes incontournables, maitrise de la langue, rapport avec un projet d'écriture ou un autre projet mené dans la classe) ; ouvrages disponibles et ceux qui n'ont pas encore été lus, éventuelle programmation de cycles ; gout de l'enseignant ; gouts des élèves ; niveau des élèves. Ces divers facteurs doivent être interrogés dans notre propre enquête.

En fait, comme l'ont déjà souligné notamment Goigoux (2012) et Butlen et al. (2008), l'ensemble de ces recherches souligne la nécessité d'une formation initiale qui permette une médiation des prescriptions et des recherches en didactique, ainsi que des tissages entre savoirs et savoir-faire professionnels. Quelles que soient l'ancienneté ou les difficultés effectivement rencontrées en classe, les enseignants perçoivent en effet des obstacles à l'application des instructions officielles, en raison de leur décalage avec la réalité des classes : niveau des élèves, temps d'enseignement à équilibrer avec les autres domaines, manque de ressources pour les mettre en application. Cela étant, certains enseignants soulignent l'intérêt que de telles préconisations peuvent représenter pour la classe. Leurs réponses témoignent d'un rapport contrasté à l'activité : certains apprécient les modalités de travail qui leur paraissent innovantes tandis que d'autres apprécient d'y trouver un prolongement à leur pratique existante. Certains y voient la possibilité de motiver les élèves par leur implication possible dans la lecture. Pour certains encore, l'adhésion aux programmes est suscitée par la lecture des documents d'application et d'ouvrages didactiques (Dias-Chiarrutini, *Ibid.,* p.35).

Les enquêtes qui viennent d'être évoquées concluent toutes à la complexité de la réception des instructions officielles et à la nécessité d'une formation des enseignants dans ce domaine qui permette de conduire à une transformation des pratiques. Ceci conduit à s'interroger sur la place et le rôle du rapport à la formation dans la redéfinition de la tâche par les enseignants débutants et constitue l'un des axes de questionnement de notre propre enquête. L'enjeu de cette transformation peut être compris à la lumière de l'enquête par questionnaires publiée en 2015 par Bonnéry, Crinon et Marin qui met en évidence l'implication des pratiques enseignantes dans la reproduction d'inégalités culturelles. Réalisée auprès d'enseignants d'écoles primaires, ce travail, fondé sur des données déclaratives, permet de faire un état des lieux des genres et des titres les plus utilisés aujourd'hui dans les classes. De même que les enquêtes citées précédemment, l'analyse montre l'existence d'un

corpus commun dans lequel les albums et les contes dominent aux cycles 1 et 2, les romans dominent en au cycle 3. Du côté des titres, le corpus s'organise autour du double principe d'éclatement et de fermeture. Cette enquête permet en outre de révéler des contrastes selon le lieu d'exercice, en REP ou hors REP : le corpus est plus ouvert hors REP (notamment vers les contes patrimoniaux), en REP le corpus est davantage centré autour des titres les plus cités dans l'enquête et autour de récits simples, proches du quotidien des lecteurs, qu'on peut assimiler aux « scripts » tels qu'ils sont définis par Terwagne et Vanesse (2008). L'analyse des objectifs révèle que ceux-ci divergent dès la maternelle : « Dès le plus jeune âge, l'entrée dans la culture littéraire est privilégiée hors ZEP quand en ZEP la lecture est surtout l'occasion d'enseigner du lexique » (Bonnéry et al*., Ibid*., pp.46-47). Si l'apprentissage de mots est une priorité, les enseignants n'explicitent pas que la lecture est un moyen de découvrir du lexique. De même en REP, « la manière dont le récit est conduit » (*Ibid*., p.52) n'est que peu analysée tandis que ce travail est plus fréquemment présent dans les classes hors ZEP. Ceci conduit à un redoublement des inégalités puisque cet apprentissage est également conduit dans les familles du panel dont les parents ont fait des études longues. Ainsi, malgré un corpus d'œuvres qui semble commun sous bien des aspects, les parcours de lecture sont différents et « les inégalités curriculaires » sont redoublées dès le cycle 1 entre ZEP et hors ZEP. De même, en cycle 2 et 3, le répertoire de contes se diversifie en ZEP « au détriment des albums aux narrations plus complexes et à la lecture de premiers romans longs en cycle 3 » *(Ibid.,* p.47). Le risque est alors, soulignent les auteurs, de limiter les lectures à des textes dont la lecture ne permet pas de développer les compétences nécessaires pour se préparer à la lecture de textes plus complexes. Ainsi, les écarts se creusent dès l'école primaire quand l'École devrait justement permettre à tous les élèves de développer les dispositions nécessaires pour développer les postures de compréhension et d'interprétation, pour s'engager dans des projets de lecture divers. Ainsi, les auteurs concluent que si l'entrée de la littérature de jeunesse et la publication des listes ministérielles permettent certes l'accroissement de la présence des livres dans les classes, la redéfinition qui en est faite dans les classes n'a pas encore permis la réduction des inégalités  mais plutôt leur mutation :

> Les inégalités culturelles résident un peu moins qu'autrefois dans la présence ou l'absence de fréquentation des objets culturels (les livres, la musique…) mais tiennent davantage à la hiérarchisation interne dans le même genre de pratique, ici selon le type d'activité de lecture qu'encouragent les différents types de livres. (Bonnéry et al., *Ibid.*, p.54)

Si l'enquête de Butlen et Joole (2011), le rapport de l'IGEN (2013), l'enquête de Louichon (2008) et les travaux de Dias-Chiarrutini (2008, 2011), notamment, permettent de dégager de ces pratiques déclarées des tendances dans les corpus et les usages quelle que soit l'ancienneté des enseignants, celle de Bonnéry et al. (2015) illustre les disparités géographiques et sociales des usages, une hétérogénéité de parcours qui doivent être interrogés dans notre enquête pour mieux comprendre les finalités et les usages de la lecture des textes littéraires dans la redéfinition de la tâche par les enseignants. Voyons ce qu'il en est dans les pratiques effectives des professeurs des écoles selon le cycle.

Les recherches portant sur la tâche effective montrent également des tensions autour des modalités de travail et du choix des corpus. L'approche par cycle permet d'identifier des continuités et des discontinuités dans les finalités et les usages selon le moment de la scolarité. Les travaux portant plus particulièrement sur les choix de corpus permettent de questionner l'existence d'un corpus scolaire.

Le rapport rendu par l'Inspection Générale de l'Éducation nationale au Ministre de l'Éducation nationale de tutelle en juin 2013[26] permet également d'apporter un certain éclairage sur les usages de l'enseignement de la lecture des textes littéraires dans l'application des prescriptions de 2008 qui révèle les tensions entre prescriptions et redéfinition. Ce rapport s'appuie sur des données de type déclaratif recueillies par questionnaire ainsi que sur des entretiens et des observations ponctuelles de classe. La lecture que nous en faisons vise à mettre en évidence les écarts entre ce que les enseignants perçoivent de leur activité et ce que les rapporteurs en disent. Ceci illustre encore la complexité de l'activité mais également les différents regards qui peuvent être portés sur une même situation de classe. Pour le cycle 2, alors que les enseignants se déclarent satisfaits de leur pratique dans le domaine de l'écrit, les observations faites par les enquêteurs, mandatés pour établir ce rapport, montrent des écarts avec les attendus des instructions officielles : les questionnaires composés de questions littérales ou d'inférences simples sont légion, les différentes stratégies cognitives mobilisées par les élèves sont peu assimilées par les maitres, les aspects techniques de déchiffrage prennent souvent le pas sur les aspects culturels, peu d'ouvrages de littérature de jeunesse sont lus de manière approfondie, peu d'ouvrages « consistants » exigeant une écoute rigoureuse et des échanges entre élèves et entre élèves et maitre sont lus, la lecture à haute voix est essentiellement pratiquée pour vérifier l'exactitude du déchiffrage, la récitation de textes souvent « poétiques » est « la reine de l'oral » (*Ibid*., p.22). Au cycle 3, satisfaction des

[26] IGEN, groupe enseignement primaire (2013), Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport n° 2013-066, juin 2013.

maitres et réserves des enquêteurs sont semblables à celles émises pour le cycle 2 : foisonnement des questionnaires, quasi-absence de débats organisés, fréquences inégales des lectures quotidiennes silencieuses ou à voix haute, fréquences inégales du travail de rédaction, réduction des pratiques de « lecture littéraire » par rapport à la période 2002-2008. Les rédacteurs du rapport en arrivent aux mêmes conclusions que les chercheurs cités précédemment : une formation insuffisante sur les procédures de compréhension des textes littéraires. Ainsi écrivent-ils :

> Ce qui frappe dans ce domaine de la lecture, c'est que la majorité des maitres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques. Ils ne différencient pas les composantes des compétences de compréhension et ne peuvent donc pas les faire travailler explicitement. Ils n'ont guère de repères pour juger de la complexité des textes qu'ils proposent et n'ont souvent de critères de choix que la longueur ou le thème : sur cette base, ils ne peuvent pas penser des « progressions » mais seulement des « programmations ». Ils cloisonnent les situations : la lecture à haute voix n'est que très rarement mise en relation avec la problématique de la compréhension. […] Le besoin de (re)penser cet enseignement n'est pas ressenti. C'est pourtant urgent. *(Ibid.,* p.21)

À ces fins, des recherches portant sur des pratiques éprouvées qui permettent aux élèves de progresser et sur celles portant sur le travail réel des enseignants constituent des ressources.

Les travaux de Boiron (2010 ; 2014) permettent plus particulièrement de saisir les savoirs et les savoir-faire mis en œuvre par des enseignants expérimentés observés ou enregistrés lors de séances de lecture de textes de littérature de jeunesse en maternelle, au sein d'enquêtes qualitatives auprès de quelques enseignants. Ils mettent en lumière le travail complexe des enseignants pour adapter les modalités de lecture afin d'aider les élèves à comprendre les récits et témoignent de ce « multi-agenda multifinalisé » que nous avons décrit précédemment d'après Goigoux (2002) et Bucheton et Soulé (2009), que les enseignants doivent gérer. Décomposant ce qui fait l'évidence du genre professionnel, ces recherches contribuent à expliciter les usages courants et les gestes professionnels spécifiques déployés dans les séances de lecture des textes littéraires. Boiron montre que le maitre développe des gestes permettant l'accès des élèves à l'œuvre (programmation et mises en réseaux des lectures, racontage et lecture à voix haute plus ou moins dramatisés, monstration des images, relectures, répartition des élèves en petits groupes…). Le maitre développe en même temps des gestes destinés à aider les élèves à comprendre les œuvres par des échanges autour des textes (saisir qui sont les personnages principaux, faire un rappel de récit, résumer l'histoire, comprendre des implicites, comprendre les états mentaux des personnages, faire part de son interprétation). L'analyse montre que ces maitres expérimentés parviennent à

favoriser l'entrée en lecture des élèves dès la maternelle. Qu'en est-il de l'appropriation de ces gestes professionnels par les enseignants débutants ? C'est ce que doit déterminer notre enquête.

L'enquête *Lire Écrire au CP* (2015) dirigée par Roland Goigoux et menée dans 131 classes françaises permet quant à elle de mieux connaitre le travail réel des enseignants dans le domaine du lire-écrire au CP, et notamment dans ceux de la compréhension et de l'acculturation qui nous intéressent particulièrement ici (Bishop, Cèbe et Piquée, 2015 ; Bishop et Boiron, 2016). Elle apporte des données complémentaires aux recherches déjà engagées sur ce niveau (Brigaudiot, 2008 ; Bucheton, Soulé, 2009 ; Piquée et Sensevy, 2007 ; Piquée, 2008 ; Goigoux, 2009). L'apport fondamental réside, d'une part, dans les corrélations qui sont établies entre enseignement et effet sur les apprentissages effectifs des élèves et, d'autre part, dans les pratiques dominantes, et *a contrario*, les pratiques isolées ou absentes sur les compétences qui concernent l'expression dialoguée des interprétations des élèves.

Notons que dans cette enquête l'analyse de l'activité portant sur la compréhension est déclinée en plusieurs tâches (*Ibid.*, p.42) : la définition ou l'explicitation d'une intention de lecture (C1) ; l' anticipation, la formulation ou la vérification des hypothèses (C2) ; la description ou le commentaire d'une illustration (C3) ; l'explication ou la reformulation du sens ou l'évocation d'une représentation mentale (C4) ; la production d'un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne (C5) ; l'explicitation d'une information implicite (C6) ; la proposition, le débat ou la négociation d'une interprétation / des interprétations (C7) ; la réalisation d'une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite) (C8) ; la correction d'une tâche écrite portant sur la compréhension (C9). Le temps consacré à la compréhension, comprise ainsi, est moins important que celui consacré à l'étude du code ou à l'écriture : en moyenne il occupe 15,5 % du temps d'enseignement de la lecture-écriture (*Ibid.*, p.49) ; ce temps est en fait très inégalement réparti selon les classes, selon le moment dans l'année et selon le type de tâches. Les tâches écrites occupent autant de place que l'ensemble des tâches orales qui visent l'élaboration du sens. En fait, dans près de la moitié de l'échantillon, certaines des tâches orales n'ont même jamais été observées : « C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) » (*Ibid.*, p.50). Pourtant, l'allongement du temps consacré à la compréhension a un effet positif sur les performances globales. La manière dont les enseignants organisent les enseignements dans le temps, tout au long de l'année, a également un effet sur les élèves faibles et intermédiaires. Ceux qui travaillent les

compétences de compréhension tout au long de l'année ou qui leur accordent de plus en plus de temps au fur et à mesure de l'année réduisent les écarts de compréhension des textes entre élèves. De même, l'augmentation de la durée des tâches de compréhension au fil de l'année de CP semble permettre de faire progresser les élèves initialement faibles en compréhension en lecture autonome. Le temps alloué à l'étude de la langue permet des progrès dans la compréhension autonome des élèves initialement les plus faibles. Le nombre de livres lus en classe est également corrélé aux progrès en compréhension de textes entendus.

Enfin, les auteurs de la synthèse de l'enquête *Lire écrire au CP* s'interrogent sur les raisons du peu de temps accordé à l'enseignement de la compréhension :

> Est-ce parce que ses effets sont moins spectaculaires et gratifiants à court terme que ceux de l'enseignement du déchiffrage ? Est-ce parce que les enseignants font de la maitrise du code un préalable et diffèrent l'enseignement de compréhension aux années ultérieures ? Ou encore parce qu'ils manquent d'outils didactiques capables de les aider ? (*Ibid.,* p.51)

L'enquête *Lire et écrire au CP* apporte également des données sur la pratique de l'acculturation. Le rapport précise la définition donnée à ce terme :

> Les classes qualifiées de très acculturantes se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève. Les classes moyennement acculturantes ont des pratiques moins massives que les précédentes. Enfin, les classes faiblement acculturantes utilisent peu le texte et ne se préoccupent pas de la variété des types d'écrits. La place de l'album est faible et l'offre culturelle réduite ne vise pas une appropriation individuelle par l'élève. (*Ibid.*, p.58)

Il apparait que les classes dans lesquelles l'enseignant développe une pratique « acculturante de la lecture » réduisent les écarts entre élèves : elles favorisent « la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire. Ce sont donc ces élèves qui profitent le plus des pratiques visant une acculturation à l'écrit » (*Ibid*.).

L'étude montre également l'importance du climat de classe sur les apprentissages et de la mise en place d'une différenciation. Ceci nous intéresse tout particulièrement puisqu'on sait que ce sont deux difficultés que rencontrent particulièrement les professeurs des écoles débutants.

Par ailleurs, cette étude montre que le travail sur l'interprétation est quasiment absent au CP, comme elle l'est plus généralement à l'école primaire (Bishop, 2009). La tâche effective est davantage centrée sur les stratégies de compréhension que sur la diversité des lectures.

Diverses enquêtes ont été menées par ailleurs sur les pratiques effectives de l'enseignement de la lecture des textes littéraires au cycle 3 et en particulier sur l'interprétation (Chabanne et al., 2008 ; Crocé-Spinelli, 2007 ; Jorro, 1999 ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2003 ; Dias Chiaruttini, 2011). Le travail de l'équipe du LIRDEF dont rend compte l'article de Chabanne et al. (2008) constitue un apport fondamental pour notre recherche, que nous inscrivons à sa suite. Cet article vise à définir les gestes caractéristiques de l'activité des professeurs des écoles débutants dans le cadre de séances de lecture des textes littéraires organisées autour de débats interprétatifs. Notre enquête met en lien ces résultats avec l'activité des enseignants débutants dans le cadre de séances de lecture des textes littéraires, quelle que soit la modalité choisie. Les enseignants débutants dont l'activité est analysée au sein de cet article essaient comme ils le peuvent de mener de front ce qui concerne l'objet de savoir mais également le pilotage, l'étayage, l'atmosphère, le tissage. Leur activité révèle de nombreuses difficultés qui sont liées à la maitrise des fondements épistémologiques de la démarche didactique. Ainsi, le métalangage spécifique employé est parfois si flou que l'objet de savoir et les savoir-faire spécifiques peuvent sembler mis en question. Cela entraine également une difficulté à conduire les élèves à élaborer des liens entre les apprentissages faits au long des séances et à établir des liens entre les œuvres et entre les expériences de lecture. Par ailleurs, les temps accordés à la lecture en elle-même révèlent des choix contrastés quant à la place ménagée à l'« expérience de l'œuvre » par les élèves. Dans l'ensemble, les enseignants débutants rencontrent des difficultés à aider les élèves lorsqu'eux-mêmes ne sont pas certains de savoir comment comprendre et interpréter le texte. Concernant l'étayage, la difficulté tient également à parvenir à accompagner les élèves dans la lecture sans trop les orienter.

La complexité des gestes professionnels spécifiques impliqués par la lecture des textes littéraires peuvent parfois faire obstacle à la poursuite des finalités. Elle est redoublée par les difficultés que les enseignants eux-mêmes peuvent éprouver face aux dispositions à lire.

Les travaux développés par Dias Chiaruttini (2008) montrent que ces difficultés ne concernent pas que les enseignants débutants. Ceux-ci nous informent plus généralement sur les styles développés par des enseignants de cycle 3 – sans distinction d'ancienneté – dans le cadre de débats interprétatifs. Cette chercheuse note que les enseignants cherchent tous à donner explicitement la parole aux élèves et, notamment à ceux dont ils savent ou supposent qu'ils ont le moins bien compris le texte. Les gestes des enseignants se caractérisent également par des interventions contrastées : retrait relatif de l'enseignant dans une sorte de lâcher prise de principe (ne pas donner la réponse ; inciter les élèves à chercher par eux-

mêmes quitte à différer la conclusion qui permettrait de saisir le sens ou les significations possibles du texte ou à laisser les élèves s'orienter vers des hypothèses non plausibles) ou au contraire orientation vers un objet d'enseignement qui lui semble important alors même qu'il n'est pas central pour la compréhension du texte. L'article permet de dégager quatre modalités d'intervention liées aux finalités accordées à la séance, et révélant sans doute des représentations distinctes sur la lecture littéraire. On peut les ranger en deux catégories : l'une favorisant les postures d'implication (centration sur l'identification ; recherche de l'expression du jugement subjectif du lecteur) ou de distanciation (mises en valeur des postures distanciées littérairement référencés ; recherche de la posture d'argumentation).

Ces recherches montrent que la tâche effective est très diverse quelle que soit l'ancienneté des enseignants. Notre enquête doit permettre d'établir si cette diversité est autant marquée lorsqu'on s'intéresse en particulier à l'activité des enseignants débutants. Le choix des corpus est une des dimensions de la tâche effective qui doit également être analysé.

Entre « corpus scolaire », « corpus de formation » (Louichon et Rouxel, 2010) et « canon littéraire » de l'école primaire (Bishop, 2010), quels textes sont choisis par les enseignants parmi le foisonnement éditorial ? Y a-t-il un corpus commun effectivement lu en classe qui pourrait constituer le socle d'une culture littéraire commune ? En posant ces questions, nous nous inscrivons à la suite de la réflexion soulevée en avant-propos de l'ouvrage *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (Louichon, Rouxel (dir.) 2010). En contrepoint à la phrase de Barthes « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ! », Rouxel et Louichon soulignent que la littérature de l'Ecole est le fruit d'une sélection qui mérite d'être analysée :

> Nous savons tous que si la littérature s'enseigne, la littérature scolaire n'est pas toute la littérature. Précisément, il nous semble intéressant d'observer ce qui s'enseigne aujourd'hui et, en particulier, la manière dont sont constitués les corpus d'œuvres enseignées et la logique qui les sous-tend. Autant que l'inventaire de la littérature scolaire, c'est la mise en relation des œuvres et ses finalités que nous souhaitons interroger. (*Ibid.,* p.9)

Notre recherche s'inscrit dans cette lignée. Aussi, à la suite de Denizot (2005) qui souligne qu'un corpus est bien le fruit d'une sélection de textes s'inscrivant dans un projet, même si celui-ci n'est pas toujours formulé, et non un ensemble aléatoire constitué au fil de l'eau, la cohérence des différents corpus rencontrés à l'école est interrogée dans notre recherche. On se demande dans quelle mesure on peut parler d'un ou de plusieurs corpus scolaires, et donc d'un ou de plusieurs projets de formation du lecteur. La question de fond est bien la suivante : dans le premier degré, en quoi y a-t-il une unicité – dans les corpus

institutionnels, de formation, dans ceux cités par les enseignants et dans ceux utilisés en classe par les enseignants débutants – qui permette ou non de parler de corpus scolaire ? Dans quelle mesure la tâche effective conduit à un renouvellement, une ouverture des corpus ou à la persistance d'un corpus déjà scolarisé ? On peut se demander s'il y a ou non consensus sur les œuvres « qu'il faut avoir lues », s'il est possible de définir un corpus commun (Dufays, 2010, pp.15-24), ce que les différents corpus ou le canon littéraire révèlent des conceptions des enseignants. Plus généralement, dans notre enquête, les corpus sont examinés en tant que révélateurs des objectifs de formation. Reprenant l'expression de Demougin, on peut dire que les corpus sont analysés afin de comprendre quelle conception de la littérature guide la constitution de ce qu'on peut appeler la « LOS (Littérature sur Objectifs Spécifiques) » (Demougin, 2010, p.28). En observant les parcours de lecture qui peuvent être proposés par les enseignants, on se demande dans quelle mesure ils sont construits dans une « logique associative » plutôt que « cumulative » (Rouxel, Louichon, 2010, p.10) et en quoi se recoupent la « culture littéraire institutionnellement proposée » et « la culture littéraire intériorisée » (*Ibid.*).

Cherchant à savoir ce qui se lit actuellement et effectivement dans les classes de l'école primaire en France, l'enquête de Butlen et Joole (2011), qui a déjà été évoquée sur les critères de redéfinition de la tâche et les finalités accordés par les enseignants à la lecture, fournit également des informations sur les modalités de choix des corpus et sur les corpus en eux-mêmes. Notons d'abord que la formation initiale n'est pas citée par les enquêtés ayant répondu à cette enquête de 2011 comme source de références sur la production éditoriale destinée à la jeunesse. Les parutions sont essentiellement connues des enseignants par les sites internet, en tête desquels arrivent les sites institutionnels des inspections et des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique[27] et les sites et blogs d'enseignants. Les revues spécialisées sur la littérature de jeunesse et la didactique du français ne sont pas lues. Par ailleurs, quand il a été demandé aux enseignants de citer quelques titres et auteurs qu'ils avaient proposés les mois précédents, leurs réponses ont montré à la fois un éclatement et une fermeture autour des œuvres proposées dans les listes ministérielles, qui semblent donc à ce titre pouvoir constituer le socle d'une culture commune. Quant à l'appartenance générique[28] des titres choisis, cette enquête révèle qu'albums et romans dominent. Le théâtre est très peu représenté, l'absence des titres de recueils de poèmes suggérés par les listes est notable et la

[27] CRDP, remplacés en 2014 par les centres du réseau Canopé.
[28] Nous reprenons ici le découpage générique retenu par ces auteurs, tout en sachant à quel point l'appartenance générique en littérature de jeunesse fait l'objet de questionnements (Voir. 1.2.2.4 de cette présente recherche).

bande dessinée est elle aussi très peu citée. Pour les albums, quatorze auteurs et illustrateurs sont largement majoritaires. Comme l'écrivent les chercheurs, ce sont « pour l'essentiel des auteurs confirmés, devenus consensuels, leur nom relève pour une large part de l'École des Loisirs. On note les noms de Boujon, Pennart, Solotareff, Ungerer, Corentin, Ramos, Rascal, Pommaux, Lecaye, Lobel, Pef, Valckx, Browne, Ponti. Pour les romans, arrivent en tête : Dahl, Mourlevat, Bichonnier, Schädlich, Murail, Sanvoisin, Fine, Friot, Noguès, Ben Kemoun, Desplechin. Le roman court, d'une cinquantaine de pages, est plébiscité et l'enquête permet de confirmer la prise en compte des titres proposés dans les listes ministérielles.

L'ensemble de ces recherches tend à montrer que les critères de redéfinition de la tâche sont multiples et que les enseignants mettent en œuvre des séances de lecture des textes littéraires très diverses. On peut dire que ces séances s'accompagnent parfois d'un certain tâtonnement tant il apparait que certains enseignants ne semblent pas toujours savoir quelles œuvres doivent être lues, ni comment les enseigner. Les écarts de pratique dont témoignent ces recherches s'expliquent sans doute en partie par la diversité des parcours et du rapport que les enseignants entretiennent avec la lecture et la culture, par la temporalité propre au développement professionnel et à l'appropriation des travaux de recherche. La multiplicité des critères de redéfinition de la tâche et la diversité que présente la tâche effective sont à l'image de la diversité des profils de lecteur. La prochaine sous-section cherche à établir des corrélations entre les profils de lecteurs et les profils d'enseignants.

### 2. Profils de lecteurs/profils d'enseignants

Depuis la fin des années 1990, la sociologie de la lecture et la didactique du français s'intéressent aux trajectoires de lecture des étudiants et aux mémoires des lectures privées et scolaires (Demougin et Massol, 1999 ; Baudelot, Cartier et Detrez, 1999 ; Lusetti et Ceysson, 2007 ; Lusetti et Quet, 2009), aux « témoignages » sur la constitution des bibliothèques intérieures (Louichon, 2010). Ces recherches apportent des connaissances qui permettent d'outiller la réflexion développée dans notre recherche sur les relations entre dispositions à lire et dispositions à faire lire chez les professeurs des écoles débutants. Postulant que ce rapport à la lecture fait partie de ces logiques profondes qui déterminent l'élaboration de l'activité enseignante, il nous semble indispensable de le connaitre au mieux. Certaines recherches analysent le rapport à la lecture des étudiants se destinant au professorat des écoles, d'autres établissent des profils de lecteurs-enseignants en analysant les corrélations entre rapport à la lecture et rapport à l'enseignement de la lecture des textes littéraires.

La recherche de Duszynski (2006) apporte des connaissances sur le rapport des étudiants se destinant au professorat qui sont de nature à orienter notre propre questionnement. Elle interroge des étudiants sur leurs souvenirs de lecture et sur la façon dont ils envisagent la lecture des textes littéraires, en les questionnant sur leur représentation de l'enseignement et en les plaçant eux-mêmes en posture de lecture. Elle montre que ces étudiants ont peu de souvenirs de lecture scolaire de textes littéraires et sont donc peu familiarisés avec les postures impliquées par la lecture littéraire, telle qu'elle est conçue dans les instructions officielles. Ils doivent donc cheminer en tant que lecteurs qui découvrent ce qu'est lire un texte littéraire à l'école et acquérir les compétences nécessaires à l'enseignement de ces postures. Les obstacles sont nombreux pour ces étudiants dont Duzsynski observe qu'ils peinent à interpréter en prenant des appuis dans le texte et pas seulement sur des projections pragmatiques liées à leurs propres expériences de vie, qui pratiquent peu ce type de lecture dans leur vie quotidienne, manquent de confiance dans leurs capacités à lire un texte et donc dans leur capacité à enseigner dans ce domaine. Cette enquête montre que les parcours antérieurs de lecture conditionnent les lectures des étudiants en formation et la façon dont ils envisagent cet enseignement.

Cherchant également à analyser les parcours de lecture des enseignants, Hubert (2010) s'intéresse plus particulièrement aux parcours de lecture des futurs professeurs des écoles qui suivent l'option littérature de jeunesse au cours de leur première année de formation[29]. Elle interroge les étudiants sur différents points destinés à définir leur rapport à la lecture : « le souvenir du premier livre lu seul », « le livre fondateur », les souvenirs de lecture qu'ils auraient de leur enfance et de leur adolescence, le caractère privé ou scolaire de ces lectures, les finalités de la lecture, les livres appréciés parmi les lectures récentes.

Pour ce qui concerne le « souvenir du premier livre lu seul », celui-ci semble soit perdu, pour la majorité des personnes interrogées, soit lié à un ensemble de livres issus de « séries *(Oui-Oui, Martine,* la bibliothèque rose, la série *Monsieur Madame*) » et de magazines pour la jeunesse. S'il n'est pas nécessairement le premier livre lu, le « livre fondateur » est « un livre qui a compté dans la vie du lecteur ou de la lectrice, c'est-à-dire un livre qui a contribué à construire l'identité de la personne[30] ou qui se rattache à un événement

[29] À cette époque, cette option est encore une option qui figure au concours de recrutement des professeurs des écoles.

[30] On pourrait ici ajouter l'adverbe « consciemment » tant on sait avec Pierre Bayard (*op.cit*., pp.74-75) que l'ensemble des livres de notre bibliothèque intérieure peut être considéré comme constitutif de notre identité personnelle et collective.

fort de son existence. Certaines des personnes interrogées citent un livre en particulier et la variété des réponses constitue un corpus éclaté dont on suppose qu'il est constitué de livres qui sont intervenus à des moments différents de la vie des lecteurs, de la petite enfance à l'adolescence ou l'âge adulte. Hubert cite : *Martine petite maman, La petite princesse, le Journal d'Anne Franck, Bel ami, Boule de Suif, Erika Ewald, L'ami retrouvé, Si c'est un homme, L'arrache-cœur, le cycle de la Bicyclette bleue, Fanfan, Le Monde de Sophie, Si c'était vrai, l'Alchimiste, Les fourmis, Ensemble c'est tout, Anges et démons*… Les gouts de chacun témoignent à nouveau du rapport hétérogène, dissonant, des personnes à la culture (Lahire, 2004 ; Lusetti, 2009). Ainsi Hubert montre que « *Le journal d'Anne Franck* cohabite avec *Lorenzaccio*, les livres de Marie Higgins Clark avec les *Lettres de mon moulin*, les livres de Pennac avec les classiques français, Maupassant, Flaubert et les livres de Régine Desforges » (Hubert, *Ibid*., p.213). Les réponses de ces enseignants, et, en fait, essentiellement de ces enseignantes, sont l'expression d'une affirmation de pratiques de lecture diverses abolissant pour un temps les frontières dressées entre ce qui avait pu être considéré comme des lectures lettrées et des lectures profanes, scissions si fortes qu'elles pouvaient même inhiber l'évocation de certaines lectures jugées illégitimes (Chartier (dir.) 1985). À la suite de Mauger, Poliak et Pudal (1999 ; 2010), qui ont identifié des catégories de lecteurs en fonction des finalités données à la lecture[31] – étant entendu que des lecteurs peuvent passer d'une lecture à l'autre –, Hubert montre que la « lecture divertissement », par laquelle le lecteur cherche à s'évader, semble largement majoritaire chez les futures enseignantes interrogées, de la même manière qu'elle est la plus répandue chez les femmes interrogées par les sociologues. Encore faut-il préciser ici que ces enseignants étant interrogés par leur professeure de littérature de jeunesse, il est donc probable que leurs réponses concernent la seule lecture des textes littéraires. Ainsi, les futures enseignantes interrogées par Hubert sont effectivement « à la recherche de lectures qui nourrissent, enrichissent l'imaginaire, les touchent dans leurs sentiments, leur affectivité, leurs sentiments intimes » (*Ibid*., p.217). Cette « lecture divertissement » est liée à l'envie de pratiquer une lecture qui « ne peut s'accompagner ni d'effort, ni de patience : pas de description devient un impératif » (*Ibid.*). Les hommes déclarent quant à eux mettre « en avant le suspens, l'action » (*Ibid.*). L'existence de ces catégories, de ces finalités et ces parcours de lecture genrés est interrogée dans notre enquête qui soulève la question des rapports entre identités de lecteur et identité professionnelle.

[31] « La lecture divertissement », « la lecture didactique », « la lecture de salut », « la lecture esthète » : le lecteur lit pour s'évader, pour apprendre, pour se transformer, pour continuer à découvrir la littérature.

Les résultats de l'enquête qualitative menée par Louichon (2008) auprès d'enseignants de cycle 3 illustrent également des rapports contrastés à l'enseignement de la littérature qui semblent déterminer des postures d'enseignement. En introduction de la partie consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête qualitative, se trouve une précision qui indique la manière dont l'enseignant et son enseignement sont perçus dans l'enquête. Celle-ci fait tout à fait écho au cadre éthique retenu dans notre recherche :

> Chaque enseignant construit sa pratique à partir de ce qu'il est, de son rapport à la littérature et à la culture littéraire, de son rapport à l'institution, aux élèves, aux parents, aux collègues, de son âge, de son parcours, de ses rencontres professionnelles, humaines et livresques… *(*Louichon*, Ibid.,* p.58*)*

S'appuyant sur le travail de Lahire (2004), Louichon dégage deux types de portraits : des portraits « consonants », mus par une cohérence interne peu semblable aux doutes et aux contradictions qui caractérisent l'identité enseignante, représentée ici par deux portraits « dissonants ». Le premier des portraits « consonants » est marqué par un rejet des prescriptions institutionnelles et une pratique minimale en littérature de jeunesse. L'enseignant semble considéré que cet enseignement est vain et dogmatique. Il est intéressant de constater qu'il a pourtant reçu une formation conséquente dans ce domaine, ce qui questionne encore une fois l'appropriation de la formation dans l'activité enseignante. Le deuxième portrait est antinomique au premier : sans formation particulière dans ce domaine, l'enseignant applique les programmes à la lettre et utilise les documents d'accompagnement et un manuel. Le troisième portrait est plus contrasté puisque l'enseignant déclare une défiance vis-à-vis des programmes tout en déclarant tout de même les mettre en œuvre en partie. Le quatrième portrait est celui d'un enseignant qui semble enseigner la littérature sans le savoir : par le fruit d'une dynamique de cycle dans le domaine, les élèves sont au contact des œuvres et d'outils didactiques appropriés à cet enseignement, l'enseignant s'en fait le relais sans considérer que ce soit un enseignement à part entière. Louichon souligne qu'entrent sans doute en jeu une certaine représentation de la littérature et un manque de connaissances sur son enseignement, ses finalités et ses modalités.

La recherche européenne « Canon » d'IMEN[32] synthétisée par Ulma (2010c, pp.44-53) et portant sur le rapport à la lecture et la culture des enseignants du primaire et du secondaire établit quant à elle une corrélation entre le rapport à la lecture des futurs enseignants et les finalités qu'ils donnent à leur futur enseignement. Posant comme hypothèse

[32] Enquête menée par le groupe de recherche International Mother Tongue Education Network (IMEN) sur les corpus littéraires.

que les étudiants qui se destinent à l'enseignement ont des attitudes face à la culture et la littérature qui sont et seront déterminantes dans l'élaboration de leur activité, cette recherche vise à dégager des profils de lecteurs et à vérifier les éventuelles corrélations entre le passé d'élève, les lectures privées, l'influence de la formation initiale, les prescriptions des programmes et la manière d'enseigner. Les résultats de cette enquête quantitative comparative (544 questionnaires dont 104 en France) font effectivement apparaitre une corrélation entre les profils de lecteur et les profils d'enseignement par projection, c'est-à-dire ce que des étudiants se préparant à l'enseignement lui donnent comme finalités. En France, on peut dégager deux grands groupes de profils : les étudiants pratiquant la lecture de littérature par plaisir personnel et recherchant une immersion dans le texte, sinon une lecture impliquée ; ceux pratiquant plutôt des lectures utilitaires d'écrits non fictionnels, ciblées sur une activité (études, vie quotidienne…). Si l'on retient les profils détaillés par l'enquête, en considérant qu'ils pourront être questionnés au sein de notre enquête, on note dans l'ordre décroissant de représentativité, l'existence de six profils :

- des lecteurs pratiquant une « lecture-fusion » qui « s'impliquent émotionnellement dans la lecture, s'immergent dans le texte, lisent volontiers des classiques pour leurs loisirs et pour qui la littérature comporte des valeurs propres » (profil 1) ;
- des lecteurs pratiquant une « lecture-épanouissement », « fortement impliqués dans la lecture ». « Ils ritualisent l'acte de lire, moment intime et privilégié » et « élément essentiel de développement personnel » (profil 6) ;
- des lecteurs centrés sur les personnages auxquels ils s'identifient et dont ils cherchent à comprendre « les rouages » et chez qui la lecture littéraire occupe une place importante (profil 4) ;
- des lecteurs pratiquant une « lecture utilitaire », qui sélectionnent leurs lectures pour « les besoins de leurs études » et « attachent beaucoup de soin à rentabiliser cette activité », « débarrassée des émotions » (profil 2) ;
- des lecteurs pratiquant une lecture permettant de connaitre l'actualité éditoriale : ils lisent les critiques, les contemporains (profil 5) ;
- des lecteurs qui ne manifestent pas de gout particulier pour la lecture en général et la littérature en particulier, qui pratique une « lecture ciblée » en fonction de leurs intérêts personnels (profil 3).

Notons que ces résultats provenant de déclarations des enquêtés, le classement décroissant doit être considéré avec précaution, car on sait que les enquêtés ont tendance à adapter leurs réponses à ce qu'ils pensent être les attentes de l'enquête, par « impératif de

cohérence » (Peroni, 1988). Nous retenons donc le classement par profils plutôt que le rangement par taille du groupe. Quant au rôle de l'expérience scolaire sur les profils de lecteurs, les résultats ne sont pas nettement marqués, mais il semble que l'on puisse tout de même trouver une corrélation entre type d'enseignement et rapport à la lecture : un modèle traditionnel et transmissif et des profils de lecteurs entretenant un rapport utilitaire à la lecture, d'une part ; un modèle faisant place aux méthodes actives et des profils de lecteurs visant un développement personnel, d'autre part. L'enquête détermine également des « types d'enseignants en devenir ». Le type 1, le plus répandu chez les étudiants se destinant au primaire – mais pas chez les étudiants se destinant au secondaire –, est celui qui vise en priorité à stimuler l'intérêt des élèves. Le type 2, fortement rejeté par les stagiaires ayant le concours et exerçant déjà en classe, est celui qui représente les étudiants qui fondent la sélection des œuvres sur leur «  propre expérience, d'élève et de lecture privée ». Le type 3, à peu près autant représenté que le type 1, caractérise les étudiants concentrés en priorité sur le pilotage, ils se soucient avant tout de « la faisabilité et du caractère d'exemplarité des œuvres étudiées ». Ces types peuvent être combinés, et l'on peut dire que les critères de sélection des œuvres font l'objet d'une redéfinition en fonction du multi-agenda et de la multi-finalité de l'activité. Ainsi, Ulma précise-t-elle :

> Le choix d'une œuvre pour l'étude en classe ne peut dépendre que d'un seul facteur, de sorte que les types 1 et 3 sont souvent combinés, c'est-à-dire que la plupart des étudiants interrogés souhaitent avant tout proposer des œuvres qui satisfassent leurs futurs élèves, mais ils veulent aussi que ce choix leur garantisse une bonne opérationnalité pratique. Ils ne chercheront pas à se mettre en difficulté professionnellement parlant juste pour faire plaisir à leurs élèves. (Ulma, 2010, p.48)

Cette enquête permet également d'observer des corrélations entre profils de lecteurs et profils d'enseignants en devenir : les étudiants qui manifestent un gout personnel pour la littérature se projettent comme des enseignants pour lesquels l'intérêt de l'élève prime et qui cherchent à faire naitre chez leurs élèves un rapport singulier au texte ; les étudiants qui pratiquent les lectures utilitaires, ciblées, insistent sur l'exemplarité de la transmission culturelle et ne font pas mention de la recherche d'une expression du lecteur. Les finalités que les étudiants semblent accorder à l'enseignement de la lecture des textes littéraires semblent donc bien corrélées à leur rapport à la lecture. Dans notre enquête, nous nous demandons dans quelle mesure ces finalités « projectives » sont redéfinies dans le cours de l'activité et rejoignent ou pas les finalités dialectiques visées par les instructions officielles et les recherches en didactique de la littérature dans le cadre de la lecture littéraire. Questionnant la construction identitaire de l'enseignant, Ulma se demande si les contrastes apparaissant entre

les étudiants avant le concours et après le concours sont liés à un capital temps réduit ou à un changement de préoccupations. La méthodologie retenue et la taille de l'échantillon ne permettent pas de répondre. C'est dans la continuité de ce questionnement que nous situons le nôtre. Comme nous le montrons dans la présentation de notre enquête[33], c'est à ces fins que sont menées de front une enquête quantitative par questionnaire et une enquête qualitative longitudinale combinant analyses extrinsèques et intrinsèques. Nous cherchons à déterminer des profils de lecteurs et à vérifier si l'on peut établir, au sein de notre échantillon, une corrélation entre profils de lecteur et finalités d'enseignement. Postulant que le rapport à la lecture et à la culture n'est pas figé mais peut évoluer dans le cadre des études ou de l'exercice du métier, nous nous demanderons dans quelle mesure les profils de lecteurs-enseignants évoluent en fonction du moment où l'on interroge les étudiants et enseignants débutants (avant ou après le concours, avant ou après les premières expériences en classe) et donc dans quelle mesure on peut établir ou non des profils dynamiques d'enseignants-lecteurs, évoluant au fur et à mesure de la formation et/ou des premières expériences en classe.

Cette enquête apporte également des données précieuses sur les relations entre lecture personnelle et lecture professionnelle, et permet de poursuivre la réflexion engagée sur les relations que les personnes, et les enseignants en particulier, peuvent entretenir avec la lecture. Le traitement qualitatif des données recueillies (Ulma, 2010) fait apparaitre des auteurs communs parmi ceux qui sont mentionnés comme faisant partie de « la bibliothèque idéale personnelle » et ceux que l'Ecole devrait promouvoir. Pour l'Ecole, on retrouve en tête Saint-Exupéry et Zola, qu'on retrouvait déjà dans l'enquête menée par Marie-France Bishop (2010). Au-delà du corpus en lui-même, on note, d'une part, la faible représentation d'auteurs de littérature de jeunesse et, d'autre part, sa différence avec la liste établie par les enquêtes de Hubert (*Ibid.*) et celle de Butlen et Joole (*Ibid.*). Ces constats ouvrent à plusieurs questions auxquelles notre enquête doit permettre de répondre. Sachant que ces réponses sont celles d'étudiants se destinant à enseigner (87,5% dans le premier degré, 9,5% dans le second degré)[34] – et n'enseignant donc pas nécessairement –, on peut se demander si ces auteurs cités comme devant être enseignés sont en fait les seuls dont ils se souviennent ou si ces étudiants considèrent que l'école doit en priorité transmettre ces classiques de la littérature générale plutôt que des œuvres destinées à la jeunesse ? Dans l'enquête de Hubert, parmi les œuvres citées comme ayant été fondatrices pour le lecteur, bon nombre appartiennent à la littérature

[33] On peut se reporter au premier chapitre de la deuxième partie.
[34] Précisons que dans l'enquête Canon, on ne sait pas quelle est la formation reçue en littérature de jeunesse.

de jeunesse, et ne sont pour autant pas citées comme devant figurer à l'école dans l'enquête d'Ulma (*Ibid.*), ni citées dans l'enquête de Butlen et Joole (*Ibid.*) comme étant ceux qui sont effectivement lus en classe. On peut émettre deux hypothèses. Ceci nous informe sur les finalités accordées à l'enseignement de la lecture des textes littéraires par ces futurs enseignants et/ou sur la légitimité culturelle apportée à la littérature de jeunesse : il s'agirait, selon eux, non pas de lire et faire lire des livres fondateurs, des livres permettant au sujet de se construire, mais plutôt de transmettre une culture « patrimoniale », « classique » dont la littérature de jeunesse ne ferait pas partie. Ou bien, les livres préférés ou livres fondateurs sont-ils tellement reliés au souvenir d'une expérience personnelle de lecture plus qu'au contenu même du livre (Louichon, 2010) que les étudiants souhaitant devenir professionnels, et projetant donc l'acquisition d'une nouvelle identité lectorale, mettent ces textes à distance. Notre enquête doit permettre de saisir ces finalités et le rapport qu'entretiennent les professeurs des écoles débutants avec la littérature de jeunesse et la culture supposée légitime ou illégitime. Elle doit également interroger les enquêtés sur les souvenirs de lecture et notamment les éventuels « souvenirs de soi lisant à l'école » (Louichon, 2010).

On retrouve les tendances dégagées par ces profils d'enseignants lecteurs identifiés par l'enquête d'Ulma dans les travaux de Falardeau et Simard (2011, pp.53-75). Menée au Québec, dans une approche interdidactique, cette recherche a permis de montrer comment le rapport à la culture d'enseignants du secondaire influence le « discours sur les œuvres » qu'ils tiennent auprès de leurs élèves. Ils montrent qu'existe une tension entre, d'une part, « la centration sur le texte et l'intention de l'auteur », et, d'autre part, « les réactions et les valeurs des élèves, et leur mise en écho avec des thèmes exploités dans les textes lus ». Ils mettent en évidence que le rapport à la culture des enseignants prend forme dans les « contenus disciplinaires » qu'ils proposent à leurs élèves. Ils mettent également en lumière un point qui nous semble extrêmement important et transposable au premier degré : une redéfinition de la tâche qui ne se fait pas forcément dans la recherche de l'équilibre entre « la centration sur le savoir littéraire et l'intention de l'auteur » et « le déploiement de la subjectivité des élèves » de la tâche prescrite, mais plutôt dans la continuité du rapport que ces enseignants lecteurs entretiennent avec la lecture. Même si ces résultats concernent les enseignants du secondaire, nous retenons ces résultats qui nous semblent pouvoir être questionnés dans le premier degré.
Par ailleurs, on peut s'interroger sur les raisons de ce que Falardeau et Simard identifient comme une difficulté professionnelle à passer d'une lecture personnelle à une lecture professionnelle.

Plusieurs recherches se sont intéressées aux fondements de ces écarts entre travail prescrit et travail réel. Dans la recherche menée par Butlen, Slama, Bishop et Claquin (2008, pp.197-226), menée à l'époque au sein de l'équipe INRP « Littérature et enseignement » sur l'application des programmes de Littérature de 2002, l'objectif est de comprendre les obstacles que les professeurs des écoles rencontrent dans ce qui est alors un nouveau domaine d'enseignement. Même si cette enquête porte sur des instructions qui ne sont plus en vigueur au moment de notre enquête, celle-ci nous semble tout à fait fondamentale à plusieurs égards : les axes de réflexion qu'elles développent ne sont pas dépassés du seul fait des changements d'instruction et ils doivent *a contrario* être pris en compte pour être interrogés au sein de notre propre enquête qui pourra peut-être permettre d'en actualiser les résultats. Cette enquête propose un cadre théorique et méthodologique sur lequel notre recherche prend appui : prise en compte du point de vue de l'enseignant sur l'élaboration de son activité et reconnaissance de la complexité de la tâche ; redéfinition de la tâche prescrite, du but déclaré de l'action à l'organisation de celle-ci. Cette recherche tend à identifier « des points de résistance » comme autant de facteurs internes et externes intervenant dans la redéfinition de la tâche : rapport complexé de l'enseignant à la lecture ; représentations du métier non conformes au genre professionnel de la tâche prescrite ; manque de formation à la pratique et à l'enseignement de la lecture littéraire ; besoin d'explicitation des attendus de la tâche prescrite. Autant de facteurs dont l'impact dans l'élaboration de l'activité des enseignants est questionné dans notre enquête. Les chercheurs se demandent également dans quelle mesure la formation que reçoivent les enseignants les dote des compétences leur permettant d'articuler lecture personnelle et lecture professionnelle. Si, écrivent-ils, « la réflexion didactique sur l'enseignement de la littérature semble largement présupposer une lecture personnelle de l'enseignant, acte singulier d'appropriation du texte, préalable à tout autre questionnement professionnel », leur analyse les conduit à se demander si les enseignants sont « armés » pour mener une lecture qui permette de préparer la classe et s'interrogent sur la nature qu'est supposée avoir cette lecture. Dans le même article, Butlen, Slama, Bishop et Claquin s'interrogent sur la capacité des enseignants à mener une lecture littéraire à laquelle ils sont censés mener leurs élèves. En d'autres termes, la tâche prescrite présuppose que l'activité des enseignants s'appuie sur une lecture à la fois impliquée et distanciée. Or, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de mener cette lecture et ils ne la jugent d'ailleurs pas nécessairement légitime. Les chercheurs pointent un paradoxe qui ne nous semble pas résolu avec la disparition de l'option littérature de jeunesse au concours :

> Comment conduire une lecture personnelle de caractère littéraire quand on dispose de peu d'outils, quand la formation universitaire de base n'a pas pu y préparer ou bien n'a jamais cherché à aborder la question ? (Butlen et al., 2008, p.207)

Ces chercheurs montrent que, dans ces conditions, les enseignants tâtonnent comme ils le peuvent :

> Ils emploient les quelques outils dont ils disposent, de manière répétitive : repérage du narrateur ; observation du schéma narratif, du champ lexical ; classement du texte dans un genre, examen du système d'énonciation, de la métrique pour un texte poétique, sans qu'ils soient finalement en mesure, au-delà des procédures techniques, de rassembler les informations éparses pour éclairer la compréhension et l'appréciation du texte. (Butlen et al., 2008, p.204)

Par ailleurs, comme de manière typique chez les enseignants débutants, prédominent les questions de pilotage et donc l'utilité potentielle de la lecture menée pour « faire classe » (Saujat, 2004, *op.cit*). On peut penser ici au type 3 proposé par Ulma dans l'enquête présentée précédemment. Ainsi, le souci didactique interfère avec cette première lecture :

> Le phénomène est récurrent, et peut être d'autant plus marqué chez les enseignants débutants. La préoccupation professionnelle surdétermine l'activité du lecteur, parasite le contact premier avec le texte, fait tourner court le monologue intérieur du lecteur, éliminant ses appréciations spontanées, ses éventuelles interrogations sur les enjeux du texte ou ses rapprochements avec d'autres éléments de sa propre culture. Il lui dicte impérativement une question très abrupte : « Qu'est-ce que je vais en faire en classe ? (Butlen et al, 2008, p. 205)

Butlen et al. (*Ibid.*) renvoient également à l'article de Chabanne, Dunas et Valdivia (2004, p.81), lorsqu'ils constatent que les réponses des enseignants sur les critères de choix des textes sont toujours didactiques « avant d'en venir – et c'est difficile – à l'expression d'un rapport personnel à l'œuvre » (Chabanne, Dunas et Valdivia, 2004, p.81). Cette articulation entre lecture à visée professionnelle et lecture personnelle est questionnée dans notre enquête.

Pour Butlen et al. (*Ibid*.), l'enjeu de transformation des pratiques apparait fondamental puisqu'il en va de la persistance de modèles d'enseignement qui ne sont plus nécessairement conformes avec les prescriptions officielles. Alors pour dépasser ces obstacles, ces chercheurs proposent plusieurs pistes pour la formation des enseignants lecteurs : dans le choix des corpus (lecture de textes résistants, inscription dans un réseau d'œuvres), dans les situations de lecture « favorisant la rencontre personnelle » avec des œuvres (participation à des situations de lecture auxquelles les enseignants ne sont pas habitués, pratique de la mutualisation), évitant la didactisation immédiate des œuvres et permettant de développer un regard critique sur des dispositifs de lecture et notamment le débat interprétatif. Notre enquête doit permettre d'analyser comment les dispositifs de formation initiale qui y sont analysés se situent par rapport à ces pistes de réflexion.

**Conclusion du chapitre 4**

Cet article de Butlen et al. (*Ibid*.) met donc en avant la nécessité de former les enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires pour éviter que ne perdurent les « résistances ». La complexité de cette formation nécessite du temps. Or, depuis, les temps de formation universitaire ont été réduits et rendent encore plus difficiles le développement de dispositifs visant ces déplacements professionnels, comme l'a montré le Colloque Scénarios de formation 2006-2016 qui s'est tenu à Gennevilliers en 2016. Selon cet article, c'est donc en formant les enseignants à être eux-mêmes lecteurs et à réfléchir sur les postures de lecteur impliqués dans la lecture des textes littéraires qu'on les aidera à mieux enseigner. Pour d'autres chercheurs, les points de résistance semblent également venir d'un défaut de formation sur les procédures de compréhension des élèves, et notamment celles qui permettent de saisir des composantes de l'écrit comme l'implicite contenu dans les récits fictionnels (Dumortier et Dispy, 2011). L'article de Dumortier et Dispy porte sur la formation en Belgique francophone. Ces chercheurs pointent les conséquences néfastes de la prédominance de référents théoriques mal maitrisés en matière de compréhension qui conduisent certains maitres à la confusion sur ce que serait l'implicite dans les récits fictionnels. De nouveau, la solution semble résider pour la formation dans le fait de questionner les enseignants sur leur posture de lecture et de les placer eux-mêmes en situation problème de lecture. Notre enquête doit permettre de vérifier si ces constats sont également valables dans notre échantillon.

Notre enquête doit préciser si les critères de redéfinition de la tâche et les corrélations entre profils de lecteurs et profils d'enseignants sont semblables pour les enseignants débutants interrogés dans ce contexte. Elle doit également permettre de préciser la place et le rôle de la formation des enseignants dans le rapport que les étudiants se destinant aux métiers du professorat et les stagiaires entretiennent avec la lecture et son enseignement, en quoi la formation fait évoluer les profils de lecteurs en même temps qu'elle voit émerger des profils d'enseignants.

**Conclusion de la première partie**

La première partie avait pour objectif de se doter des outils nécessaires pour saisir la façon dont les dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires évoluent ou pas chez les étudiants en Master MEEF, chez les stagiaires et chez les néotitulaires dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Elle a permis de mettre en évidence la façon

dont l'activité enseignante est analysée dans notre recherche, élaborée en fonction des prescriptions officielles et d'un cadre institutionnel de formation initiale évolutifs, déterminée notamment par le modèle d'enseignement de la lecture des textes littéraires dominant actuellement, centré sur le lecteur. Les recherches consacrées aux critères de redéfinition de la tâche et aux pratiques effectives mettent en lumière une diversité de conceptions et de pratiques qui à l'image de la diversité des lecteurs. Diversité des lectures et diversité des modalités d'enseignement et corrélation entre ces deux pans de l'identité professionnelle restent à confirmer dans le cadre de notre enquête.

# DEUXIÈME PARTIE : ENQUÊTE

## Introduction de la deuxième partie

Cette partie rend compte de l'analyse des données recueillies dans le cadre d'une enquête menée entre 2014 et 2018 auprès d'environ 300 professeurs des écoles en début de carrière. L'analyse du corpus constitué prend appui sur les fondements épistémologiques définis dans la première partie de cette thèse. Au regard de ce cadre, il apparait utile de développer une enquête mixte, à la fois quantitative et qualitative et longitudinale sur le développement professionnel des professeurs des écoles dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Celle-ci poursuit deux objectifs : apporter des données sur le rapport que les étudiants se destinant au professorat des écoles et les néotitulaires entretiennent avec la lecture des textes littéraires et son enseignement ; mieux comprendre les modalités de leur développement professionnel dans le domaine de la lecture des textes littéraires. L'enjeu est important puisqu'il en va de la capacité de l'école à permettre à chaque élève de devenir un lecteur compétent et appétant, et qu'il faut pour cela que les professeurs des écoles soient en mesure d'enseigner les postures et les compétences nécessaires à la lecture scolaire des textes littéraires. Une enquête a donc été menée afin de dégager des tendances générales sur les conceptions des professeurs des écoles débutants et de mieux comprendre les évolutions de leur activité au fil de la formation initiale ainsi que de leurs premières années d'expérience en classe.

Dans le premier chapitre, nous décrivons la méthode développée. Il s'agit d'une méthode mixte qui cherche à saisir les logiques d'arrière-plan (Bucheton et Soulé, 2009) impliquées dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Celles-ci sont approchées sous deux angles. D'une part, par une approche macroscopique et quantitative, nous cherchons à faire émerger les conceptions des enseignants débutants sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire : enjeux, corpus lus et enseignés. D'autre part, par une approche microscopique, qualitative et longitudinale, nous cherchons à saisir les modalités d'élaboration de l'activité par une analyse de la tâche à une échelle individuelle ou locale.

Dans le deuxième chapitre, il s'agit de rendre compte de l'analyse des résultats de cette enquête. Dans un premier temps, est présentée l'analyse des résultats de l'enquête

quantitative (1). Suit l'analyse des résultats du premier volet de l'enquête qualitative (2), puis celle du second volet (3). Dans une partie conclusive, sont envisagées les perspectives que ces résultats peuvent permettre de dégager pour la recherche et la formation des enseignants : sont évoqués les axes de recherche qui peuvent être envisagés à l'issue de l'enquête et les questions que ces résultats ouvrent pour la recherche sur la formation initiale et continue des enseignants et de leurs formateurs.

# CHAPITRE 1 : UNE MÉTHODOLOGIE MIXTE POUR COMPRENDRE L'ÉLABORATION DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

## Introduction du chapitre 1

Comme cela a été présenté dans la première partie de cette thèse, ce travail a pour objet la recherche des fondements collectifs et individuels de l'activité et vise à dégager tout à la fois des dispositions à agir et à lire typiques et singulières, partagées ou isolées d'enseignants débutants dans le premier degré.

Dans cette partie, est présentée la méthodologie retenue pour parvenir à dégager des régularités et des singularités dans le développement professionnel. À la suite de Bruner, nous considérons que « faire et dire constituent une entité fonctionnelle inséparable » (1990, p.34). Accordant tout autant de crédit à ce que l'enseignant dit de son activité qu'à ce qu'il fait, analyses extrinsèques et intrinsèques de l'activité (Goigoux, 2007) sont combinées. Une méthodologie mixte est donc développée. Afin d'aborder la complexité de l'activité enseignante telle qu'elle a été définie dans la première partie, il apparait nécessaire de combiner des méthodologies quantitative et qualitative, rattachées aux paradigmes nomothétiques et herméneutiques, au sein d'une même recherche. Selon la typologie retenue par Dufays (2006a, p.152), deux pans de la recherche sont en effet distingués : un versant nomothétique, qui vise à la mise en évidence de régularités concernant les enjeux assignés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et les corpus de référence des enquêtés ; un versant herméneutique qui vise la mise en évidence de la signification, l'interprétation de l'activité par l'enquêté et par le chercheur, en distinguant, à la suite de Leener (2012, p.131) et de Leplat (2000, p.17 et p.32), l'activité telle qu'elle est perçue par l'enseignant et par le chercheur. La dimension praxéologique est indirecte. Nous précisons avec Dufays (2006a, p.153) que le versant nomothétique de cette recherche est descriptif et non expérimental et que le versant herméneutique est bien centré sur l'analyse précise de séquences didactiques – il faudra d'ailleurs voir dans quelle mesure il s'agit de séances isolées ou de séquences permettant d'aboutir à des apprentissages chez les élèves –, analyse à laquelle les enseignants sont associés.

Afin de préciser le cadre méthodologique élaboré, deux parties sont développées. Sont expliquées les finalités et les modalités de la méthodologie quantitative mise en œuvre pour

saisir, à gros grain et au fil de la formation initiale, l'évolution des corpus d'œuvres que les enseignants déclarent aimer ou dont ils disent se souvenir, les livres qu'ils prévoient de (faire) lire à leurs élèves et les enjeux qu'ils accordent à cette lecture scolaire (1). Si cette méthodologie quantitative permet de mettre au jour des régularités, celle-ci n'est pas suffisante pour accéder aux manières de faire et de s'exprimer des enseignants sur leur propre activité et celle des autres. Est donc également développée une méthodologie qualitative s'appuyant sur des entretiens, des échanges électroniques avec les enseignants concernés et des observations directes ou indirectes – le recours à la vidéo étant alors employé pour observer la séance. Les visées de cette méthodologie et les modalités d'enquête sont précisées dans une deuxième section (2). Dans ce cadre, l'objectif est d'analyser, à grain fin, au fil des premières années d'enseignement, des parcours personnels de développement professionnel d'enseignants débutants, en prenant en compte les rapports respectifs à la culture, à la lecture, à la formation, au métier et à l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Sont également analysés la place, le rôle et l'ingénierie de dispositifs de formation initiale faisant place à la didactique de la lecture et impliquée dans le développement professionnel de ces enseignants.

L'analyse est fondée sur l'articulation des données obtenues dans le cadre de cette méthodologie mixte.

## 1. Une méthodologie quantitative pour saisir les représentations sur les enjeux accordés à la lecture des textes littéraires et les corpus

Le pan quantitatif de l'enquête vise à recueillir des données concernant les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires et les corpus privilégiés par les enquêtés.

La section1.1 détaille les conditions de recueil des données.

La section 1.2 définit les corpus concernés par l'enquête et les objectifs visés par ce volet de l'enquête quantitative.

La section 1.3 définit les catégories d'enjeux retenues pour classer les réponses des enquêtés et les objectifs visés.

### 1.1. Conditions de recueil des données

La méthodologie quantitative mise en œuvre vise à saisir les régularités dans les conceptions des enseignants. Celle-ci s'appuie sur trois corpus de données : des questionnaires (271 réponses[35]) ; des ressources et des échanges numériques synchrones et asynchrones dans le cadre d'un Enseignement à Distance en littérature de jeunesse en première année de Master 1 MEEF 1 (sur la durée d'un semestre)[36] ; l'analyse d'une base de données d'emprunts dans deux sites d'une bibliothèque universitaire (sur cinq ans pour un site, sur un an pour l'autre - en fonction des données disponibles dans la base de données lors de l'enquête)[37]. Une consultation effectuée en 2015 de 60 mémoires professionnels rédigés de 2007 à 2013 sur l'un des sites d'une bibliothèque universitaire de l'ÉSPÉ de l'académie dans laquelle se déroule l'enquête vient compléter ce corpus.

Le projet d'enquête par questionnaires était de saisir, au sein d'une cohorte, l'évolution des corpus et des conceptions à trois moments de leur parcours : en début de Master 1, en milieu de Master 1 et en Master 2. Il ne s'agit pas de revenir sur l'évolution des représentations à l'échelle individuelle, mais d'analyser comment, au sein de la formation, et par l'effet de la formation les corpus et conceptions des étudiants dans ces groupes évoluent. La méthodologie de passation et d'élaboration du questionnaire a été conçue de façon dynamique afin d'adapter les conditions de recueils au contexte de passation et au public concerné.

La particularité d'accès au terrain de l'enquête quantitative par questionnaire a tenu à la gestion et à la composition des cohortes d'étudiants et stagiaires entre l'année de Master 1 et l'année de Master 2. Deux facteurs de variation de la constitution des groupes doivent être signalés car ils mettent en lumière l'hétérogénéité du public concerné par la formation. D'une part, dans l'académie dans laquelle s'est effectuée l'enquête, les stagiaires sont répartis par site en fonction de leur rang de classement et de leurs vœux. Les étudiants de Master 1 ne sont donc pas nécessairement affectés sur le même site en Master 2. D'autre part, bon nombre de stagiaires ne sont pas d'anciens étudiants de Master 1 et peuvent donc avoir été interrogées en Master 2 sans avoir été interrogés en Master 1.

La continuité et la cohérence du panel reposent sur deux facteurs. D'une part, les formateurs qui ont relayé le questionnaire – et qui nous ont retourné les exemplaires

[35] Voir Annexes I (Les différentes versions des questionnaires), II (Tableaux synthétiques des réponses concernant les corpus) et III (Tableaux synthétiques des réponses concernant les enjeux). Afin de ménager de la place dans les annexes, les versions originales des questionnaires ne sont pas fournies.
[36] Voir Annexe IV (Données sur le corpus Enseignement à Distance).
[37] Voir Annexe V (Données de l'enquête sur les emprunts en Bibliothèque Universitaire).

complétés – sont membres des mêmes équipes, d'une année sur l'autre. La continuité est donc assurée par le fait que ces formateurs travaillent ensemble depuis de nombreuses années et partagent les mêmes référents théoriques, les mêmes programmations, allant même jusqu'à se répartir des cours au sein d'un même groupe en fonction des spécialités de l'un ou de l'autre. Le fondement de la formation, les références sont donc semblables d'une année sur l'autre et autorisent une analyse commune puisqu'on peut penser que, d'une année sur l'autre, ces formateurs utilisent sensiblement les mêmes corpus, transmettent les mêmes enjeux concernant la lecture des textes littéraires à l'école. Ce premier aspect de la continuité autorise l'analyse. D'autre part, la continuité tient à la stabilité relative des origines socio-professionnelles des étudiants et stagiaires au sein de la formation MEEF 1 de cette académie. Celle-ci tient aux caractéristiques générales de la population estudiantine et à la relative stabilité des origines socio-culturelles de la population enseignante[38]. En fait, il s'agit d'une stabilité dans l'hétérogénéité des parcours antérieurs et des origines socio-professionnelles. Cette stabilité est d'autant plus marquée par site : certains sites brassent une population d'étudiants provenant de banlieues et d'universités plus populaires que d'autres. Si ce ne sont donc pas nécessairement les mêmes personnes qui ont été interrogées – ce qui serait gênant dans une enquête qualitative -, on peut considérer que ce sont des étudiants et des stagiaires occupant symboliquement la même place au sein de l'institution et que ce sont des entités statistiques semblables. Ces groupes d'enquêtés de Master 1 et de Master 2 qui ne sont donc pas des cohortes au sens strict du terme revêtent bien des caractéristiques communes, et notamment la constance de la formation suivie, qui autorise une analyse comparative au fil de la formation initiale. À l'échelle quantitative de ce pan de l'enquête, la continuité est suffisamment assurée pour permettre la comparaison des réponses. La diversité des cohortes interrogées apporte des éléments de connaissances sur l'hétérogénéité des publics et des parcours et les conditions de recueil autorisent le traitement quantitatif (anonymat des réponses, nombre assez conséquent de réponses, groupes qui ne sont pas constitués exactement des mêmes étudiants pour les différentes raisons mais qui ont été formés par les mêmes équipes pédagogiques) sur l'évolution des corpus et des enjeux sur la lecture des textes littéraires au fil de la formation.

[38] Nous appuyons notre propos sur les savoirs informels des formateurs sur les étudiants et sur le Rapport Filâtre (2016) et les données disponibles sur le site de l'Observatoire des inégalités (2019).
Le recueil d'informations sur les conditions socio-professionnelles des parents des étudiants et stagiaires n'a pas été possible, en raison de l'organisation administrative cloisonnée entre l'ÉSPÉ et les universités qui se chargent des inscriptions administratives au cours desquelles de telles informations sont recueillies.

Adapter les conditions de passation et la formulation du questionnaire a permis d'optimiser le nombre et la qualité des réponses.

Le questionnaire a ainsi été distribué en version papier ou par mail par le biais de collègues formateurs de français au sein des sites de l'ÉSPÉ dans laquelle a été effectuée cette enquête. Il a été renseigné en début ou en fin de cours lorsque cela était possible, sinon il a été distribué et les enquêtés ont été invités à nous le retourner. Parfois, il a été transmis par mail[39]. Des néotitulaires ont également été interrogés par le biais de questionnaires. Sept personnes ont répondu au cours de leur troisième année de titularisation. Si leurs réponses sont prises en compte, leur faible nombre n'autorise pas de traitement quantitatif.

Par ailleurs, devant le faible nombre de réponses sur les premiers questionnaires longs utilisés lors de l'enquête exploratoire (Annexe I, p.7)[40], des versions plus synthétiques ont été composées. Le questionnaire a également été adapté lorsque le recueil des réponses s'est fait lors d'un cours auquel nous assistions dans le cadre d'une observation, afin d'interroger les stagiaires sur le module de formation que nous observions ce jour-là. (Annexe I, p.10). Ainsi, des points qui ont été questionnés dans certaines versions du questionnaire ne l'ont pas été dans d'autres. Les réponses concernant les enjeux et les corpus constituent l'essentiel des informations traitées, car ce sont les items les mieux renseignés. Les questions sur les usages des œuvres de littérature de jeunesse, moins renseignées, n'ont pas fait l'objet d'une analyse quantitative.

Concernant le recueil des données, précisons enfin que le questionnaire a connu des évolutions au fil de l'enquête et des questionnements soulevés par la constitution du cadre théorique et les premières analyses. Les différentes versions de ce questionnaire sont disponibles en Annexe I (Annexe I, p.7). Par exemple, dans une première version du questionnaire, une question était posée sous cette forme : « Avez-vous des livres de littérature de jeunesse que vous aimez particulièrement. Si oui, lesquels ? Pourquoi ? » Lorsqu'il a été constaté qu'une part non négligeable de personnes ne répondaient pas à cette question, nous avons cherché à augmenter le nombre de réponses. Cette question a été reformulée par une

[39] Il s'agit en partie du même panel d'étudiants puisque les questionnaires ont été passés aux mêmes groupes en début et milieu de Master 1. Les groupes de M2 interrogés étaient composés en partie d'étudiants ayant été interrogés en Master1. Le ratio ne peut être calculé avec précision. Certains étudiants de Master 2 ont été interrogés lors de la première année d'enquête et l'on sait donc qu'ils n'ont pas été interrogés en Master 1. Les autres ont pu être interrogés alors qu'ils avaient déjà été interrogés en Master 1 mais l'anonymat des réponses et les changements d'affectation de site pour certains étudiants entre le Master 1 et le Master ne permettent pas de garantir l'équivalence.

[40] Les annexes sont numérotées par des chiffres romains de I à XII. L'indication de la page permet de retrouver l'emplacement de l'annexe dans le tome 2. Dans les cas utiles, la ligne de début de la citation est précisée.

série de trois questions, formulées différemment : « Avez-vous des souvenirs d'enfance de lecture, de films ou de dessins animés, de sorties au théâtre, au cinéma. Lesquels ? » « Avez-vous des souvenirs scolaires de lecture, de films ou de dessins animés, de sorties au théâtre, au cinéma ? » « Y a-t-il des œuvres que vous avez hâte de pouvoir partager avec vos élèves ? ».

Cette méthodologie dynamique tant du point de vue des conditions de passation que du côté de l'élaboration même du questionnaire a permis un traitement quantitatif des réponses concernant les corpus et les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires à l'école.

Le deuxième corpus de l'enquête quantitative est composé de données recueillies sur une plateforme d'enseignement à distance (EAD) d'une université de l'académie dans laquelle se situe cette enquête. Pour accéder à ces données, nous avons obtenu les autorisations d'accès à cette formation à distance par le biais des gestionnaires universitaires de la plateforme. Au cours du premier semestre de l'année universitaire 2014-2015, nous avons analysé les ressources postées par les formateurs ainsi que les échanges synchrones et asynchrones effectués entre des étudiants et entre des étudiants et des formateurs, dans le cadre d'un module de littérature de jeunesse prenant place au premier semestre du Master 1 MEEF 1. L'enquête a porté sur l'ensemble des groupes, soit huit groupes d'environ 15-20 personnes, encadrés par cinq formateurs (trois formateurs ayant deux groupes).

Face à la masse de données, nous avons choisi de concentrer notre observation et notre analyse sur certains points. D'une part, nous avons analysé les corpus d'œuvres cités au fil de la formation : ceux qui sont proposés à l'étude par les formateurs, ceux qui sont cités par les étudiants. Comme avec les questionnaires, il s'agissait d'essayer de définir les points communs et les écarts entre les œuvres citées par les uns et les autres. D'autre part, à la frontière entre l'enquête quantitative et qualitative, nous avons commencé à analyser les modalités d'échanges entre formateurs et étudiants et les postures de lecture recherchées par les formateurs et mises en œuvre par les étudiants. Cette analyse s'est faite en comparaison avec les données recueillies par observation lors de cours de littérature de jeunesse en présentiel. Il s'agissait de voir dans quelle mesure les modalités d'échanges par voie électronique ou en présentiel pouvaient avoir un impact sur les postures de lecture développées par les étudiants et sur leur possibilité de développer une lecture littéraire.

Le troisième corpus est composé de l'analyse des emprunts d'albums faits sur deux sites d'une bibliothèque universitaire implantés sur des sites de formation consacrés alors exclusivement à la formation des maitres. Le traitement des données d'emprunt étant fait différemment sur les deux sites, nous n'avons pas pu accéder exactement aux mêmes données

sur un site et l'autre. Dans le premier site (codé S), l'analyse a porté sur les emprunts effectués sur une année (2012). Le recueil de données porte sur cette année en particulier parce que les données pour les autres années étaient incomplètes pour diverses raisons et que les modalités d'usage du logiciel sur ce site ne permettaient pas alors l'analyse sur plusieurs années. C'est une limite de l'intérêt de ce corpus puisqu'il aurait été intéressant de pouvoir comparer les données recueillies dans ce cadre avec celles recueillies par questionnaire sur la même année. Cela étant, les entretiens avec les documentalistes montrent que les emprunts présentent des caractéristiques relativement stables qui autorisent, dans une certaine mesure, à transférer les données obtenues pour une année sur les autres années. L'analyse des emprunts effectués sur le deuxième site (que nous coderons C) le confirme. Le traitement des données le montrera. Sur ce site, le recueil de données a porté sur les emprunts effectués entre 2008 et avril 2013. Il n'a pas été possible d'extraire les données propres à 2012 en raison des modalités d'usage du logiciel de gestion des emprunts sur ce site.

Là encore, face à la masse importante de données disponibles, l'observation a été orientée. Le choix s'est porté sur les ouvrages référencés dans la catégorie « album jeunesse », afin de permettre une comparaison avec les autres corpus et avec l'enquête de Butlen et Joole (2011). En 2012, sur le site S, 13 044 ouvrages classés « albums jeunesse » ont été empruntés, répartis en 619 titres. Entre avril 2008 et avril 2013, sur le site C, 27 902 exemplaires ont été empruntés. Ils portaient sur 1 248 albums. La différence d'effectifs des emprunts peut s'expliquer par la taille plus importante du site C.

L'analyse qui en est faite vise à analyser les répartitions des titres dans ces emprunts afin de voir s'il est possible 1) de dégager des tendances qui permettraient de savoir ce qui est massivement lu ou du moins massivement emprunté 2) de comparer ces tendances avec celles repérées avec les données recueillies par questionnaire et par analyse des ressources et échanges EAD.

Enfin, la consultation effectuée de 60 mémoires professionnels rédigés de 2007 à 2013 sur l'un des sites d'une bibliothèque universitaire de l'ESPE de l'académie complète ce corpus. Elle vise à identifier les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires à l'école dans les mémoires portant sur cet objet d'enseignement.

Dans les deux parties suivantes, sont présentés les objectifs poursuivis par l'enquête quantitative menée à partir de ce corpus de données.

### 1.2. Les « corpus de fond » et les « corpus redéfinis »

L'objectif est :

1) d'accéder à une partie de la « bibliothèque intérieure » (Louichon, Rouxel, 2010) de littérature de jeunesse des enseignants : connaitre leurs souvenirs de lecture, leurs gouts actuels ;

2) de dégager une « bibliothèque collective » (Bayard, 2007, p.74) : savoir quels sont les livres fréquemment cités ;

3) essayer de comprendre les facteurs participant de la constitution de ces bibliothèques : souvenirs de lecture d'enfance, lectures de formation, lectures faites sur les terrains de stage.

En somme, il s'agit d'interroger, pour la population des enseignants débutants, l'existence d'un « corpus scolaire », d'un « corpus de formation » (Louichon, Rouxel, 2010, p.10), le rapport au canon littéraire de l'école primaire (Bishop, 2010). Nous cherchons à voir, d'une part, si l'on peut « définir un corpus commun » (Dufays, 2010, p.19), d'autre part, ce que les recoupements et les écarts entre ces corpus révèlent sur les conceptions des enseignants. Pour cela, nous essayons de voir si un corpus commun de textes appréciés et/ou lus en classe se dégage et est susceptible de constituer le socle d'une culture commune. Nous observons les éventuels recoupements entre les corpus institutionnels – les listes ministérielles –, de formation – les œuvres lues à l'ÉSPÉ –, d'enseignement – celles qui sont lues en classe par les enseignants. Ces axes d'analyse appellent des questions plus précises auxquelles nous cherchons à répondre : le corpus d'œuvres constitué dans cette enquête a-t-il les mêmes caractéristiques que celui obtenu par l'enquête de Butlen et Joole (2011), à savoir un « double mouvement : éclatement du corpus vers un grand nombre de titres et resserrement du corpus autour d'un corpus partagé ? Le corpus présente-il des variations selon que les personnes interrogées sont en début, milieu ou fin de formation initiale ? Comment interpréter ces éventuelles variations ? Quel rapport pouvons-nous observer entre ce corpus et celui des listes de référence ministérielles ? Transposant les termes de l'ergonomie, nous pouvons formuler la question ainsi : quel écart y a-t-il entre le « corpus de fond », ce que nous pouvons appeler la « bibliothèque intérieure d'origine », celle des enseignants au début de la formation et le « corpus redéfini » au cours de la formation et des premières expériences en classe ? À partir d'un « corpus prescrit », qu'on peut définir comme celui constitué des listes ministérielles et des ouvrages auxquels se réfèrent les corpus de formation, peut-on déterminer les caractéristiques d'un « corpus redéfini », qui est donc celui que les enseignants débutants pensent pouvoir/devoir mobiliser avec leurs élèves ?

Afin de saisir quelle place la formation universitaire et professionnelle tient dans la constitution de cette bibliothèque intérieure, nous cherchons également à comprendre si l'attachement à ces livres est lié à des souvenirs de jeunesse ou bien à des souvenirs plus récents liés à la formation, par exemple. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons interrogé les enseignants à différents moments de leur parcours (début de Master 1, milieu de Master 1, Master 2 ou néotitulaires) sur les livres qu'ils aiment particulièrement. Par ailleurs, sont distinguées les réponses données par titre, par auteur ou par genre. Les réponses sont classées par fréquence afin de voir dans quelle mesure il est possible de dégager des œuvres, des auteurs, des genres qui seraient particulièrement cités. Ces corpus sont comparés en fonction du moment auquel les personnes ont été interrogées : en début, en milieu ou en fin de formation initiale.

Afin d'affiner l'analyse, des recoupements ont été effectués avec d'autres données que celles issues des questionnaires. D'une part, ces données ont été comparées avec celles des emprunts en bibliothèque universitaire et les résultats de l'enquête de référence (Butlen et Joole, *art. cit.*). Il s'est agi de voir quelle place ces titres ont dans la culture professionnelle des enseignants. L'analyse des écarts entre sites devait permettre de mettre en évidence la place de la formation dans la constitution de cette culture. Par l'analyse des écarts entre les réponses de la population de notre enquête – professeurs des écoles débutants – et celle de l'enquête de référence – enseignants sans distinction d'ancienneté –, il s'agissait de voir dans quelle mesure les corpus évoluent au fil de la carrière ou sont renouvelés par la formation. D'autre part, afin de dégager un éventuel corpus commun et d'interroger les liens entre « corpus prescrit » et « corpus redéfini », ont été comparés les ouvrages cités par les enquêtés et ceux présents dans les listes de référence du Ministère.

Le premier objectif concerne donc l'analyse des corpus d'œuvres et de leur évolution au fil de la formation initiale et des premières expériences d'enseignement. Le deuxième objectif concerne les enjeux assignés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et, de la même manière, leur évolution.

### 1.3. Les enjeux accordés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et leur évolution au cours de la formation initiale

Un autre objectif de l'enquête quantitative est de déterminer la tâche redéfinie à un niveau collectif et professionnel : comprendre ce qui constitue les enjeux de la lecture des textes littéraires à l'école primaire pour les enseignants débutants.

La question portant sur ce point dans le questionnaire a connu quelques évolutions au cours de l'enquête : « Selon vous, à quoi sert la littérature de jeunesse/l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école ? » ou « selon vous, quels sont les enjeux de la lecture des textes littéraires à l'école ? » Nous avons choisi d'introduire la question par « selon vous » afin d'éviter de produire une question qui pourrait être assimilée à une question de cours, et cela même si le contexte de passation induit nécessairement un biais dans la réponse. Nous avons veillé à ne pas définir ce que nous entendions par textes littéraires ou littérature de jeunesse pour ne pas orienter les réponses des enquêtés. Cela a permis de recueillir des données sur les conceptions des enseignants sur ce sujet.

Inscrivant cette analyse à la suite des travaux en didactique portant sur la définition des enjeux de la lecture, nous avons cherché à catégoriser ceux-ci afin de rendre compte de la manière dont les enseignants les conçoivent. Nous l'avons souligné dans le chapitre 3 de la première partie de cette thèse, la caractérisation des finalités de la lecture scolaire des textes littéraires apparait bien complexe d'un point de vue didactique. Comme le souligne Ahr pour le second degré (2015, p.57), la multiplicité des finalités assignées à l'enseignement et l'apprentissage de la littérature est sans doute l'une des sources de cette complexité. Ce constat nous semble tout à fait transposable au premier degré. Si elle s'appuie sur les axes retenus en didactique, la catégorisation que nous opérons vise avant tout à rendre compte des conceptions des professeurs des écoles interrogés. Pour ce faire, il est apparu pertinent de classer les réponses en deux catégories décomposées en trois sous-catégories. Nous précisons ainsi les catégories qui ont été établies dans nos écrits antérieurs (Fradet-Hannoyer, 2015, Fradet-Hannoyer, 2016b). Sont distingués les enjeux de transmission et les enjeux expérientiels. Si cette double catégorisation répond à la nécessité de traiter des données quantitatives[41], elle n'exclut nullement la complémentarité entre ces deux catégories d'enjeux : le développement de l'esprit critique ne peut se réaliser que si le sujet enrichit ses connaissances, de quelque nature qu'elles soient.

Nous nommons **enjeux de transmission** l'ensemble des enjeux qui visent l'acquisition de compétences lectorales et l'acquisition de la culture scolaire. Ils sont rapprochés des enjeux « rationnels » ( Dufays et al., 2015, pp.129-133), du développement de compétences en lecture et de celui de connaissances littéraires (Reuter, 1996, pp.16-20 ), de la « centration sur le texte et les intentions de l'auteur » (Falardeau et Simard, 2011 pp.54-55), des finalités techniques, culturelles, réflexives qui peuvent être assignées à la lecture (Simard

[41] Cette catégorisation est également utilisée dans le traitement des résultats de l'enquête qualitative.

et al., 2010, pp.236-237) ou encore des finalités culturelles et utilitaires identifiées par Ulma (2010, pp.44-53). Ces enjeux de transmission sont décomposés en deux sous-catégories. D'une part, sont distinguées les réponses mentionnant des enjeux que nous appelons « procéduraux », qui visent l'acquisition de compétences, telle qu'a pu les analyser la didactique de la compréhension[42]. L'enjeu se situe du côté de la compréhension, entendue alors comme ce qui relève de l'élaboration consensuelle – ou supposée comme telle par les enseignants – du texte. D'autre part, sont rassemblées des réponses mentionnant la transmission culturelle, la transmission – et non l'appropriation – d'une culture commune, de « valeurs », de « morale », de « messages » (termes très employés par les personnes interrogées) qui seraient inclus de manière plus ou moins implicite dans le texte, ce qui serait « l'intention de l'auteur » que se devrait de mettre au jour la lecture. Ces enjeux sont désignés par le terme d'« enjeux culturels ». Le terme « culture » est d'ailleurs souvent employé par les enquêtés.

Les enjeux procéduraux et culturels sont situés au sein d'un même ensemble car, dans les deux cas, le mouvement est celui qui va du texte vers le lecteur, de l'enseignant vers l'élève. Selon cette conception, l'élève est essentiellement perçu comme un « sujet épistémique (concerné par le seul rapport au savoir) » (Daunay 2007, p.43) qui lit pour développer des savoirs et des savoir-faire en lecture.

Les **enjeux expérientiels** peuvent être apparentés aux « enjeux passionnels » (Dufays et al., 1996/2015, pp.133-135), aux finalités d'ordre psycho-affectif (Simard et al. 2010, pp.236-237), à celles qui visent à aider les élèves à s'exprimer et à se construire comme personnes (Reuter, 1996, p.21), à la centration sur « les réactions et les valeurs des élèves, et leur mise en écho avec des thèmes exploités dans les textes lus » (Falardeau et Simard, 2011, p.55). Le terme « expérientiel » est choisi en écho aux « tissages expérientiels » (Chabanne et al., 2008, p.21) mobilisés « quand les élèves ne convoquent pas des savoirs, ni des éléments culturels, mais ce qu'on appelle, avec méfiance, leur vécu » (*Ibid.*). Si ces tissages sont des modalités plutôt que des finalités, on sait que le développement des dispositions à lire s'appuyant sur les capacités à tisser des liens entre les œuvres et entre des pratiques culturelles diverses est un des fondements de la culture légitime, que le « lecteur supposé » est désormais « censé articuler spontanément de l'éclectique » (Bonnéry, 2010b, p.3) . Il y a donc bien un enjeu majeur dans la prise en compte et l'apprentissage de tissages entre des expériences de vie, de lecture et de culture.

[42] Voir chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

Dans notre enquête, il s'agissait de comparer les réponses obtenues aux différents moments de la formation initiale et de saisir leur évolution, à l'échelle d'une cohorte. **Les enjeux expérientiels** regroupent les réponses mentionnant la construction psycho-affective, le développement de l'imaginaire, la créativité, l'émotion, le plaisir de lire, le gout pour la lecture, les valeurs des élèves questionnées par leur lecture, les échanges entre élèves portant sur leur expérience de lecture, les expériences de lecture particulières, la question de l'identification au personnage. L'ouverture d'esprit et le développement de l'esprit critique sont également classés dans cette catégorie. Le lecteur est ici considéré comme un sujet qui vit des expériences de lecture, qu'il peut en partie et seulement en partie, partager en classe[43] et c'est bien là tout le «paradoxe » (Dubois-Marcoin et al., 2005) de la situation de lecture en classe. Si la didactique conçoit que cette lecture subjective doit pouvoir faire l'objet d'un apprentissage scolaire – avec toute la complexité que cela soulève autour notamment de la notion de sujet lecteur[44] –, nous verrons que les discours des enquêtés sont ambigus sur ce point.

Au croisement de ces deux tendances, se situent les conceptions qui conduisent l'enseignant à considérer que les finalités de la lecture scolaire des textes littéraires sont multiples et corrélées, relèvent d'enjeux à la fois de transmission et expérientiels. À cette jonction, se trouve la lecture littéraire telle qu'elle a été définie dans la première partie de cette thèse, à la suite des travaux de Dufays (2015). L'élève est alors perçu comme ce que Daunay nomme « sujet didactique » (2007, *art.cit.*). L'analyse devra permettre de voir dans quelle mesure ce sujet qui « ne saurait être un simple calque du sujet épistémique (concerné par le seul rapport au savoir) mais intègre d'autres dimensions, sociales, affectives, psychologiques, cognitives » (Daunay, *Ibid.*) est présent dans les discours des enquêtés.

Les réponses ont été analysées en fonction du type et du nombre d'enjeux mentionnés en cherchant à déterminer ce que ces désignations disent du rapport à la lecture des enseignants afin de déterminer dans quelle mesure et à quel moment de leur parcours les enquêtés donnent la priorité à tel ou tel enjeu ou semblent chercher un équilibre entre diverses postures de lecture qu'on peut apparenter à la lecture littéraire telle que définie dans la première partie[45]. A également été questionné le rapport entre ces enjeux et leur évolution au fil des premières années d'expérience avec les modèles d'enseignement sédimentés (Bishop 2013) qu'ils peuvent révéler.

[43] Une partie de la lecture étant de l'ordre du privé, de l'intime, celle-ci n'est pas nécessairement amenée à être partagée à l'école (Demougin et Massol, 1999 ; Dubois-Marcoin, Le Manchec, Delahaye, 2005).
[44] Voir section 3.2. du chapitre de la première partie de cette thèse.
[45] Voir section 3.2. du chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

L'analyse de cette caractérisation des enjeux selon les enquêtés est un premier élément caractéristique expliquant l'écart entre la tâche prescrite – les enjeux assignés à la lecture scolaire des textes littéraires par les instructions officielles de l'école primaire en vigueur au moment de l'enquête – et la tâche redéfinie – les enjeux assignés à cette lecture par les enquêtés selon le moment de leur parcours auquel ils sont interrogés. L'enquête quantitative vise l'analyse, à gros grain et au fil de la formation initiale, de l'évolution des corpus d'œuvres et des enjeux que les enseignants accordent à cette lecture scolaire. Cette méthodologie quantitative permet de mettre au jour des régularités. Mais celle-ci doit être complétée par une enquête qualitative qui permette d'accéder aux manières de faire des enseignants et à leur manière de s'exprimer sur leur propre activité et celle des autres.

### 2. Une méthodologie qualitative pour combiner les analyses extrinsèque et intrinsèque

Dans la lignée des enquêtes qui, « en prise avec le terrain », sont « destinées à le comprendre en vue de la compréhension et de l'explication des faits d'enseignement/apprentissage » (Daunay et Dufays, 2007), l'enquête qualitative a une visée descriptive. Il s'agit de saisir l'évolution de l'élaboration de l'activité au fil de la formation initiale et des premières expériences en classe. La partie théorique de ce travail montre à quel point l'activité professionnelle est complexe : celle-ci est soumise à divers facteurs internes et externes, personnels et collectifs, historiques et sociaux ; elle est à la fois singulière et partagée ; elle est perçue et conçue différemment selon le contexte ; elle transforme l'enseignant autant que lui-même la transforme (Feyfant, 2015). Le dispositif d'enquête qualitative développé au fil des cinq années vise à saisir cette complexité, à comprendre l'élaboration de l'activité des professeurs des écoles débutants dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'échelle personnelle et collective. Il s'agit tout à la fois de comprendre ce que les stagiaires et néotitulaires observés font, essayent de faire, ce qu'ils disent de ce qu'ils font ou auraient voulu faire et la place de la formation initiale dans cette activité. Il s'agit également de repérer des régularités dans la redéfinition de la tâche de ces enseignants débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires.

Le dispositif d'enquête est développé en plusieurs volets organisés autour de principes communs (2.1.). L'enquête qualitative a été constituée en deux volets. Le premier volet est un suivi de stagiaires et néotitulaires autour de leur activité d'enseignement de la lecture des

textes littéraires (2.2). Le second volet consiste en un suivi de deux modules de formation initiale et d'un tutorat de terrain visant à accompagner les stagiaires dans leur enseignement de la lecture des textes littéraires (2.3.).

### 2.1. Principes du dispositif d'enquête qualitative organisée en deux volets

Le dispositif d'enquête qualitative a été conçu de façon à saisir l'évolution de l'activité de ces enseignants débutants. Le premier volet vise à saisir l'évolution de cette activité au fil des premières années d'expérience, de la formation initiale aux deux ou trois premières années d'exercice. Le deuxième volet vise à saisir l'évolution de cette activité au fil de modules de formation initiale et à comprendre la place que ces modules de formation peuvent prendre dans le développement professionnel des enseignants en ayant bénéficié.

Dans le cadre épistémologique de ce travail, l'évolution de l'activité est l'analyse du processus de régulation conduisant à l'élaboration de la tâche redéfinie : redéfinition de la tâche en amont – et notamment compréhension et appropriation de la tâche prescrite (avec distinction entre prescription primaire et prescription secondaire –, tâche effective, nouvelle redéfinition de la tâche en aval, nouvelle tâche effective. La redéfinition de la tâche est donc analysée ici dans son caractère dynamique, évolutif, selon un mouvement spiralaire. Comme le souligne Leplat, le processus est particulièrement complexe du fait de l'entremêlement de divers facteurs :

> L'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet mais elle peut contribuer, en retour, à la définition de la tâche et à la transformation du sujet. L'étude d'un tel système fait d'éléments en interaction est difficile car l'étude de chaque terme ne peut être conduite qu'en référence aux autres qui agissent sur lui et sur lesquels il agit. (Leplat, 1997, p.14)

La compréhension de ce processus de régulation nécessite la prise en compte des facteurs internes et externes entrant en jeu dans cette redéfinition (Leplat, 2000, 2008) et l'analyse de l'évolution des gestes professionnels ajustés (Bucheton, 2009). Aussi, dans la lignée du modèle d'analyse de l'activité enseignante développé par Goigoux (2007), la méthodologie construite mêle des analyses didactiques extrinsèque et intrinsèque. Celles-ci doivent permettre d'approcher au plus près l'activité, y compris ce qui peut échapper aux enseignants eux-mêmes quand ils font classe. Deux types de sources doivent alors être combinées : d'une part, celles qui permettent d'accéder à la réalisation des séquences ou séances de lecture des textes littéraires ; d'autre part, le discours des enseignants sur leur activité. La première partie de cette thèse rappelle en effet que les recherches portant sur

l'activité des enseignants débutants montrent que l'évolution est double au cours des premières expériences : non seulement la tâche évolue mais également les représentations sur l'activité. Or les représentations sur l'activité, ce que l'enseignant débutant croit devoir faire, essaye de faire, toutes ces organisations sous-jacentes de l'activité enseignante ne sont pas nécessairement visibles dans son action (Daguzon, 2010 ; Ria, 2012 ; Saujat 2002, 2004, 2007). Ceci est lié au fait que la personne transforme son activité et est transformée par son activité, que l'activité est productive mais également constructive (Samurçay et Rabardel, 2004). Lorsqu'on cherche à comprendre l'élaboration de l'activité et à saisir les différents facteurs qui interviennent dans son évolution, il faut donc développer des moyens d'accéder à cette double dimension de l'activité. D'une part, il faut développer des moyens d'accéder à l'aspect productif de l'activité, à son aspect visible. D'autre part, il faut se donner les moyens d'accéder à l'aspect constructif de l'activité. L'analyse extrinsèque s'appuie ainsi sur des sources qui permettent d'observer la tâche prévue et réalisée, la tâche redéfinie. L'analyse intrinsèque s'appuie sur le discours que l'enseignant tient sur son activité et doit permettre de saisir les représentations qu'il a de l'activité, du but qu'il vise et des moyens qu'il pense devoir utiliser. Centré sur l'activité telle qu'elle est perçue par l'enseignant, ce volet de l'analyse vise à prendre en compte la réalité de la séance de classe du point de vue de l'enseignant. C'est donc une démarche « énactive » qui est retenue ici. Celle-ci repose sur le concept d' « énaction », développé notamment par Varela (1989), et permet d'attirer l'attention sur les interactions qu'entretient une personne avec son environnement et, en particulier, sur les différents points de vue qui peuvent être développés sur une même situation. Ainsi, « s'il existe un environnement objectif, un déjà-là, il ne fait pas nécessairement partie du monde de tel ou tel acteur ou de son expérience » (Leblanc et al*.,* 2008, p.62). Si cette enquête ne s'inscrit pas dans le cadre théorique du programme de recherche du cours d'action qui vise à développer une approche énactive (*Ibid.*)*,* elle en retient donc ce concept qui est au fondement du deuxième volet de l'enquête.

Le cadre théorique développé montre également que l'évolution de l'activité des enseignants débutants prend sa source dans une histoire personnelle mais également dans une histoire collective qui se traduisent dans les premiers essais en classe. C'est pour tenter de saisir les éléments fondateurs de cette « double mémoire : celle, personnelle et subjective, de l'expérience professionnelle, et celle, collective, des milieux de travail » (Saujat, 2004b, p.97) décrite en clinique de l'activité (Saujat, Amigues et Faïta, 2007 ; Clot et Faïta, 2000 ; Saujat, 2002a), qu'ont été menés conjointement deux volets : des suivis individuels et des suivis de modules de formation. Nous intéressant particulièrement à la place de la formation initiale

dans la genèse de l'activité des enseignants débutants, il a semblé que ces deux volets pouvaient permettre de révéler 1) ce que les enseignants débutants perçoivent, comprennent, la façon dont ils s'approprient les ressources et le genre professionnel transmis en formation, à la fois personnellement et collectivement 2) la façon dont leur histoire personnelle interfère avec ce genre et découle sur des styles professionnels et un ethos professionnel, en partie partagés.

### 2.2. Premier volet de l'enquête qualitative : suivis individuels

Le premier volet du dispositif a été conduit auprès de huit stagiaires et néotitulaires : quatre enseignants débutants ont été interrogés ponctuellement (un à deux entretiens avec Olga, Anita, Amélie) ; quatre ont fait l'objet de suivis longitudinaux et ont été observés ou interrogés au fil de plusieurs années : deux ans avec Nicolas, trois avec Julia, quatre avec Angélique, cinq avec Mélusine.

Nous adaptons le modèle de l'analyse de l'activité enseignante qui propose de développer une analyse extrinsèque et intrinsèque (Goigoux, 2007) et le développons en trois pans. Premièrement, les vidéos de séance, le matériel pédagogique, les productions des élèves visent à accéder à une vision externe de l'activité en classe, à saisir l'évolution des gestes professionnels mobilisés et la coactivité de l'enseignant et des élèves. Deuxièmement, les échanges avec l'enseignant (en présentiel ou à distance) visent à lui donner la parole sur ce qu'il a voulu faire, pense avoir fait, aurait voulu faire. Troisièmement, nous croisons ces sources et analysons l'écart entre les différents points de vue développés sur l'activité (par l'enseignant, par le collègue), en procédant à des situations d'auto-confrontation simple et croisée, à la suite des travaux de Clot et Faïta (2001).

#### 2.2.1. Données sur la population concernée

Le groupe des stagiaires a été constitué sur la base du volontariat, suite à une présentation de l'enquête par le biais du questionnaire ou par le relais des collègues formateurs.

L'ensemble de la population interrogée a entre 20 et 30 ans au moment de l'enquête. Cette population est donc plus jeune que la population moyenne des professeurs des écoles du premier degré public en France dont l'âge moyen est de 41,8 ans pour l'année 2017-2018. Cela s'explique par leur entrée récente dans le métier. L'ensemble de la population interrogée

est détentrice d'une licence. Les diplômes obtenus avant le CRPE sont répartis dans différents domaines et rendent compte d'une diversité de parcours.

La répartition genrée, d'un homme pour sept femmes, est apparue pertinente comme base pour l'enquête qualitative, et ce pour deux raisons. D'une part, ce ratio est à l'image de la population enseignante française. Pour l'année 2017-2018, celle-ci compte en effet 84,4 % de femmes parmi les professeurs des écoles, selon les données fournies par le Ministère de l'Éducation nationale[46]. D'autre part, le fait que beaucoup plus de femmes que d'hommes aient souhaité s'engager dans une enquête qualitative portant sur l'enseignement de la lecture peut également s'interpréter à la lumière du rapport relativement contrasté des femmes et des hommes à la lecture. En 2017, le Centre National du Livre a rendu compte d'une enquête réalisée par IPSOS (CNL, 2017) sur le rapport des français à la lecture. La synthèse montre que les femmes sont toujours plus lectrices de livres que les hommes (93% pour 89%) et que leur part est majoritaire (57%) parmi les grands lecteurs de livres papiers (soit 20 livres et plus par an).

### 2.2.2. Données pour l'analyse extrinsèque

L'analyse extrinsèque repose sur trois types de sources : des enregistrements vidéo de séances de classe ; du matériel pédagogique ; des productions d'élèves.

#### 2.2.2.1. Corpus et traitement des enregistrements vidéo de séance

Dix-huit séances de classe ont été filmées dans le cadre de ce premier volet de l'enquête qualitative, entre décembre 2014 et décembre 2017. Les enregistrements vidéo fournis durent de quelques minutes à 45 minutes. Les séances se sont toutes déroulées dans des classes de la Toute Petite section au cycle 3, en REP ou REP[47]+. Les enregistrements vidéos ont tous été réalisés par l'enseignant lui-même, à l'aide d'un smartphone ou d'une caméra.

[46] DEPP-SIES (2018)
[47] Réseau d'éducation prioritaire (REP) et réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)

La présentation du contexte et des récits choisis permet d'évaluer la diversité des sources recueillies, tant du point de vue du niveau de classe que du point de vue des récits fictionnels choisis par les enseignants[48].

***Fig.5 – Répartition des enregistrements vidéo de séances de classe par enseignant, niveau, œuvre et année***

| | **Niveau** | **Titre** | **Date** |
|---|---|---|---|
| **Mélusine** | TPS-PS | *Roule-Galette* | Janvier 2015 |
| | TPS | *Trotro (1)* | Novembre 2017 |
| | | *Trotro (2)* | Novembre 2017 |
| | | *Trotro (3)* | Novembre 2017 |
| | | *Trotro (4)* | Novembre 2017 |
| | TPS | *Petit ours brun (1)* | Décembre 2017 |
| | | *Petit ours brun (2)* | Décembre 2017 |
| | | *Petit ours brun (3)* | Décembre 2017 |
| **Angélique** | CP | *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire (1)* | Décembre 2014 |
| | | *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire (2)* | Décembre 2014 |
| | CP | *Papa Coq* | Janvier 2015 |
| | CE1-CE2 | *Cœur de Lion* | Mai 2016 |
| | CE1-CE2 | *Cœur de Lion* | Mai 2016 |
| | CE1-CE2 | *Cœur de Lion* | Mai 2016 |
| Julia | CE1 | *Le joueur de flûte de Hamelin (Lectorino & Lectorinette)* | Décembre 2014 |

[48] L'ensemble du corpus est mobilisé pour l'analyse. Pour favoriser la lisibilité, seules les séances explicitement mentionnées dans l'analyse sont fournies en annexes.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | CE1 | *Le joueur de flûte de Hamelin (Lectorino & Lectorinette)* | Décembre 2014 |
| Nicolas | CE1 | *Le joueur de flûte de Hamelin (Lectorino & Lectorinette)* | Janvier 2016 |
| | CE1 | *Le joueur de flûte de Hamelin (Lectorino & Lectorinette)* | Janvier 2016 |

Huit vidéos ont été réalisées dans les classes où Mélusine a exercé en 2014-2015 et 2017-2018. La première a été réalisée dans sa classe de TPS-PS, en janvier 2015, en banlieue parisienne en REP+. Cette séance est dédiée à la lecture de l'album du Père Castor *Roule Galette*. Elle se déroule dans le coin de regroupement de la classe. Classique de cette période de l'année en maternelle, cet album en randonnée présente les aventures d'une galette qui roule jusqu'à se faire prendre par la ruse d'un renard. Lu et relu, raconté et joué très fréquemment en classe de maternelle, c'est un élément fondateur du corpus professionnel qui n'est pas sans présenter des difficultés de compréhension pour les élèves (Brigaudiot, 2008). Il fallait comprendre comment Mélusine se l'appropriait. Sept autres vidéos ont été réalisées dans cette même classe de TPS en novembre et décembre 2017. Ces séances sont organisées autour de la lecture d'épisodes de *Petit Ours Brun* et de *Trotro*. Ces « premiers récits du quotidien » (Terwagne, Vanesse, 2008, p.8), destinés aux plus petits, présentent une succession d'événements qui s'enchainent de façon routinière, sans complication qui vienne rompre cette routine. La connaissance de ces « scripts » (*Ibid.*) structure la perception du monde du petit. À l'école, plusieurs objectifs sont poursuivis autour de leur lecture. Il s'agit, d'une part, d'aider les élèves à anticiper et comprendre les intentions d'autrui – que ce soient des personnes réelles ou des personnages de récit. Les scripts servent aussi de référence pour les récits personnels des jeunes enfants. Ils sont un bon appui pour ensuite permettre aux enfants d'imaginer eux-mêmes des histoires. Les scripts constituent donc le socle des véritables récits. Si l'enfant n'a pas intégré le script, alors il ne perçoit pas la complication qui vient rompre la routine dans les récits plus élaborés. Passerelles entre l'univers de l'enfant et l'univers du livre, ce sont aussi les premières occasions de montrer aux enfants que les livres parlent de choses qui peuvent les intéresser et parler d'eux. En dialogue avec les récits d'imagination, qui présentent des péripéties, les scripts contribuent au développement des compétences narratives des enfants (comprendre un récit et être en mesure de le raconter). Pour ce faire, les élèves doivent être invités à participer à des scénarios qui permettent de

raconter, jouer ces situations en classe, en prenant appui sur ces scripts et sur leur vie quotidienne (Brigaudiot et Ewald, 1990, p.89 ; Boiron et Rebière, 2009, p.24). Ces situations peuvent aider les élèves « à la condition *sine qua non* que cette activité fasse l'objet d'un étayage soutenu de la part des maitres, que ce soit en amont de la lecture (résumé, lecture d'images...), au cours de la lecture (dramatisation, représentation des personnages par des marionnettes...) ou encore après la lecture (reformulation, questionnement...) » (Boiron, 2013, p.22). Nous avons analysé comment Mélusine mettait en œuvre ces situations d'apprentissage dans sa classe de Toute petite section. Une comparaison entre ces séances menées en 2017 et la séance autour de *Roule Galette* menée en 2014 a également été effectuée.

Angélique s'est quant à elle filmée à six reprises. Trois enregistrements ont été effectués dans sa classe de CP en 2014- 2015 : deux vidéos rendent compte de deux séances menées autour de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* (Baltscheit et Boutavant, 2007) et *Papa Coq* (Sarrazin, 2006). Ces deux récits ont pour point commun de mettre en scène des personnages engagés dans des parcours identitaires dont on peut supposer qu'ils résonnent avec ceux des jeunes lecteurs de la classe d'Angélique : découverte de l'amour, pour le premier ; besoin d'être reconnu comme un petit qui deviendra grand, pour le second ; rôle de la solidarité dans les deux cas. L'apprentissage du langage, qu'il soit écrit ou oral, est également au cœur des enjeux de ces deux albums, comme il l'est dans cette classe de CP. L'analyse vise à comprendre dans quelle mesure les séances observées ont pu permettre de prendre en compte la coexistence particulièrement complexe de ces enjeux identitaires et cognitifs agglomérés autour de ces personnages. Quoi que le lecteur « fasse » du personnage, « toute histoire est histoire des personnages » (Reuter, 2005) et « pour les petits, plus encore que pour tout autre lecteur, une histoire est d'abord l'histoire d'un personnage principal » (Butlen, 2014). Mais le personnage peut être perçu bien différemment selon le lecteur et selon le moment de la lecture, il peut produire des « effets » (Jouve, 1992) divers : il peut en effet l'être de manière distanciée comme un instrument au service de la narration ; ou bien, le temps de la lecture, le personnage peut être assimilé à une personne à laquelle le lecteur s'identifie plus ou moins et dont il évalue les actes et les états mentaux en s'appuyant plus ou moins sur ce qu'indiquent le texte et les illustrations ; ou bien encore, le personnage peut être le support au développement de l'imaginaire ou du système de valeurs du lecteur qui ne vérifie pas que les pensées qu'il développe sur le personnage sont cohérentes avec le texte. L'une des difficultés pour le maitre est alors de parvenir à faire coexister les différents rapports que les lecteurs peuvent entretenir avec les personnages – à faire coexister les

différents personnages, en somme – au sein de la classe. Il est intéressant de voir comment Angélique a développé son activité dans cette situation, conjointement à celle des élèves.

Quatre enregistrements ont été effectués dans les classes de CE1 de Julia et Nicolas en 2014 et 2016. Ces classes sont situées dans la même école classée en REP+ dans laquelle Julia intervient comme Maitre supplémentaire[49]. Ces quatre séances sont organisées autour de la lecture de versions du *Joueur de Flûte de Hamelin*, extraites de l'outil didactique *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux, 2013). Ces deux enseignants, qui ont chacun une classe en demi-groupe, essayent de mettre en œuvre les propositions faites dans ce support pour aider les élèves à apprendre à comprendre des récits. Les compétences particulièrement visées telles qu'annoncées par les auteurs sont des « compétences de décodage », « des compétences lexicales », « des compétences narratives » et « des compétences inférentielles ». Les objectifs sont travaillés de façon spiralaire au fil des séances et des modules. Il s'agit d'expliciter et de systématiser des procédures. Citons-en quelques-unes : « comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes », « fabriquer une représentation mentale », « s'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale », « reformuler pour mieux comprendre et mieux raconter », « raisonner sur les causes des actions des personnages », etc. Le module prenant comme support *Le Joueur de Flûte de Hamelin* vise à « apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long »[50]. Notre enquête doit permettre de voir comment ces enseignants débutants élaborent une redéfinition de la tâche : comment ils se l'approprient ; en quoi ils mobilisent ou non les autres ressources de la formation ; en quoi, dès lors, les différentes sources de formation sont mises en dialogue. Le recueil des enregistrements portant sur le même texte, utilisé à partir du même guide pédagogique permet d'analyser les points communs et les différences dans la tâche effective mise en œuvre par chacun.

Afin de permettre le traitement des données recueillies, ces séances ont été retranscrites et elles ont été soumises à un découpage selon une méthodologie inspirée du synopsis[51] mis au point par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006). Cette méthodologie a été conçue pour traiter des données filmées en vue de décrire et de comprendre des objets enseignés en classe de

[49] En décembre 2012 est parue une circulaire (n° 2012-201 du 18-12-2012) annonçant la mise en place dans le premier degré du dispositif « plus de maitres que de classes » dès la rentrée 2013 dans les Réseaux d'éducation prioritaire renforcés. Par l'affectation dans une école d'un maitre supplémentaire, « il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie. »

[50] Le support est disponible dans l'ouvrage de Cèbe et Goigoux (2013).

[51] Certains des synopsis établis sont reproduits dans les annexes VIII, IX , X.

français. Elle permet de faire apparaitre les phases essentielles d'une séance. Le cadre théorique de ce travail et les objectifs de recherche sont différents de ceux du GRAFE et le synopsis a donc dû être adapté. Néanmoins, la méthodologie du synopsis reposant sur « l'acceptation de la possibilité de reformuler des informations » (Blaser, 2009) qui sont tirées des transcriptions de séances et des autres documents qui lui sont éventuellement liés (notes préparatoires de l'enseignant, manuel ou support didactique, productions d'élèves, etc.) a été jugée pertinente pour traiter nos données. Elle implique « de fixer des critères de sélection des éléments essentiels [...] et de construire une sorte de macro-structure renvoyant à un modèle ou système cohérent permettant de restituer la logique générale de l'activité enseignante lors de l'évolution de l'objet enseigné » (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006, p.178). Les objectifs ici retenus – à savoir, mettre en évidence les tâches de lecture de l'enseignant et celles qui sont demandées aux élèves – ont déterminé les catégories de classement. Le tableau ci-dessous permet de les présenter. Il est adapté de celui proposé par Christiane Blaser (2009, p.121).

***Fig 6 : Adaptation du cadre méthodologique du synopsis***

| Catégories | Définitions |
|---|---|
| Gestion de classe | Interventions de l'enseignant visant à contrôler le groupe classe. |
| Explicitation (en amont et en aval) | L'enseignant annonce ce qui va être fait au long de la séance, précise parfois le projet d'apprentissage et les modalités de travail.<br><br>L'enseignant clôture la séance, revient sur les tâches ou l'activité, sur le projet d'apprentissage. |
| Tâche de lecture prise en charge par l'enseignant ou par les élèves seuls | L'enseignant lit ou fait lire le texte aux élèves. |
| Echanges et tâches de lecture et/ou d'écriture en rapport avec le texte qui vient d'être lu. | L'enseignant et les élèves échangent autour du texte qui vient d'être lu ou bien les élèves travaillent seuls, en binômes ou en groupes sur un support écrit ou à l'oral. |

Ces catégories servent à caractériser une partie de la séance en termes génériques et transversaux aux différentes séances. En regard, apparait une réduction du verbatim qui équivaut à un résumé des éléments clés de l'extrait correspondant. Est ajouté ce qui peut être assimilé à une sous-catégorie et qui permet d'entrer un peu plus dans le détail de la description de l'activité de l'enseignant et des élèves. Cela correspond à la méthodologie de découpage par épisodes et sous-épisodes, employée dans *Dur d'enseigner en ZEP* (Peltier-Barbier, Butlen et al., 2004). Il s'agit de donner un titre et un sous-titre aux différentes phases de la séance. Par exemple, pour la première séance consacrée à la lecture de *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire* dans la classe de CP d'Angélique[52], cela aboutit au tableau suivant :

***Fig. 7 : Exemple d'adaptation du synopsis***

| Minutage | Catégorie | Titre de l'épisode | Déroulement |
|---|---|---|---|
| 0 – 1'20 | Explicitation | Une introduction de la lecture orientée vers la tâche : projet de lecture et rappel du vocabulaire du paratexte | Rappel des règles de conduite.<br><br>Annonce du projet de lecture « tous ensemble on va commencer une nouvelle histoire. Ce n'est pas n'importe quelle histoire parce qu'on va travailler longtemps dessus. »<br><br>Rappel du vocabulaire paratexte (le livre est photocopié en couleurs et plastifié, non relié). |
| 1'20 - 13 | Gestion<br><br>Tâche de lecture par l'enseignant | Deux activités enchâssées : lecture magistrale et gestion du groupe des élèves | L'enseignante lit puis lève la page concernée pour la montrer aux élèves. La lecture est plusieurs fois interrompue par des rappels à l'ordre de l'enseignante. |
| 13'01-15 | Tâches de lecture/échange | Echange autour de la fin de l'histoire guidé par les | Lancement par l'enseignante : « j'aimerais |

[52] Voir Annexe VIII.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | questions de l'enseignante. Un débat entre l'interprétation de l'enseignante et les interprétations des élèves sur la suite de l'histoire | qu'on parle de cette histoire »<br>1ère question : « que se passe-t-il à la fin ? »<br>2ème question : « elle (la lionne) l'emmène où ? Elle l'emmène faire quoi ? »<br>3ème question : « que va-t-il se passer après ? ».<br>Voir transcription de la vidéo et entretien. |
| 15-16'54 | Tâches de lecture/<br>Explication lexicale | Rappel des animaux croisés dans l'histoire. Travail lexical sur le nom des animaux | L'histoire est reprise en entier et les élèves doivent retrouver le nom des animaux. |

Afin de synthétiser les données de l'enregistrement vidéo, est ajoutée la grille d'analyse du multi-agenda et des postures professionnelles (Bucheton, Soulé, 2009). Cet apport a paru nécessaire pour décrire de façon schématique la manière dont l'enseignant essaye tout à la fois de piloter, étayer, tisser, gérer l'atmosphère et la place accordée à l'objet de savoir, mais également de voir les postures qu'il développe et que la situation provoque chez les élèves (Bucheton, 2017). Par exemple, pour la même séance, cela aboutit au schéma suivant.

***Fig.8 : Exemple d'utilisation de la grille du multi-agenda d'après Bucheton et Soulé (2009)***

| | **Pilotage**<br>Élèves et enseignante assis par terre au fond de la salle, en regroupement.<br>Durée : 16min54<br>Organisation : présentation projet/lecture/échanges oraux | |
|---|---|---|
| **Tissage** | **Objet de savoir**<br>*L'histoire du lion qui ne* | **Atmosphère**<br>Espace dialogique organisé |

| | | |
|---|---|---|
| Néant | *savait pas écrire* | autour de l'enseignante<br><br>Reprises fréquentes sur le comportement des élèves |
| | **Étayage**<br><br>L'enseignante montre les illustrations au fur et à mesure de la lecture.<br><br>Elle montre de nouveau les illustrations au cours de l'échange.<br><br>Elle répète, questionne, valide, invalide, oriente. | |

L'objet de savoir tel qu'il est mentionné dans cette grille est à dessein sommaire puisque sa caractérisation fait précisément l'objet de l'analyse. Nous choisissons de noter le titre du récit étudié. La grille du multi-agenda permet de mettre en lumière tout ce que l'enseignant essaye de faire conjointement, alors que le synopsis implique une lecture linéaire de la séance. Le multi-agenda favorise la visualisation de la séance, quand le synopsis nous semble favoriser la dimension sonore.

#### 2.2.2.2. Documents de l'enseignant

L'analyse extrinsèque repose également sur les documents écrits, fournis par les enseignants. Ces documents ont été fournis ou évoqués par les enseignants au fil du suivi. Il peut s'agir de documents fournis dans le cadre de l'analyse d'une séance enregistrée ou bien de documents que l'enseignant a apportés dans le cadre d'un entretien destiné à recueillir des données sur les éléments de stabilité et de changements de son activité professionnelle selon les niveaux. Ces documents ont pour point commun de tous concerner des séances ou des séquences organisées autour de la lecture des textes littéraires. Ils présentent par ailleurs une certaine hétérogénéité dans la forme et dans la quantité fournie par chaque enseignant. Cette diversité rend compte d'un rapport aux préparations écrites très contrasté d'un enseignant à l'autre et doit donc être analysée. Cette diversité porte sur différents aspects des documents : la temporalité du projet d'apprentissage concerné ; l'origine du document ; le moment où

l'enseignant nous a transmis les documents par rapport à l'analyse de son activité. Ainsi, il peut s'agir de documents destinés à organiser un enseignement ponctuel (fiches de préparation de séances, notes préparatoires) ou organisé dans le temps (fiches de préparation de séquences, projets). Ces documents peuvent être le fruit d'un travail personnel ou collectif. On y retrouve parfois des traces explicites de séances ou de séquences proposées en formation initiale (cas d'Angélique) ou le fruit d'un travail collectif autour d'un projet de lecture ou de séquence d'apprentissage développé en circonscription ou extrait de guides pédagogiques (cas de Mélusine, Julia et Nicolas). La variété quantitative et qualitative et l'usage des documents rend compte d'un rapport à l'activité enseignante qui doit être analysée. Des travaux ergonomiques portant sur l'usage des fiches de préparation en formation et en milieu professionnel ont montré des tensions (Espinassy, Mouton, Félix, 2009) qu'il faut analyser dans le cadre de notre enquête. L'usage de ces outils préparatoires n'est en effet pas anodin et nous lui accordons une place importante dans l'analyse de l'activité de ces enseignants en tant que révélateur des moyens que l'acteur se donne « pour atteindre les buts de son action » (Rabardel, 1995). La place des documents préparatoires dans l'activité des enseignants, les traces d'appropriation par chacun d'outils conçus par d'autres en formation initiale ou continue sont conçues comme des éléments indicateurs du développement professionnel. Ainsi, afin d'accéder au travail réel des enseignants, nous avons veillé à ce que les enseignants ne préparent pas de documents préparatoires à notre intention. Ceci aurait orienté les résultats de l'enquête. Nous avons plutôt cherché à voir dans quelle mesure les enseignants constituaient des documents préparatoires ou s'appropriaient des séquences déjà constituées, quel usage ils en faisaient, quelles ressources ils utilisaient pour les constituer, le cas échéant. Aussi, les enseignants ont pu ou non fournir des documents préparatoires, faire référence à des guides pédagogiques qu'ils suivaient ou ne fournir aucun document en lien avec les séances observées[53].

Angélique a fourni un grand nombre de documents écrits tout au long du suivi. En aval des entretiens et des enregistrements vidéo, au gré des échanges, elle a fourni des documents préparatoires sur les séances menées autour de *Cœur de Lion* de Robert Boudet ou d'un projet autour de l'album *Quelle émotion !* de Cécile Gabriel. De plus, au cours d'un entretien destiné à saisir les continuités et discontinuités de son activité professionnelle en fonction des cycles et niveaux de classe dans lesquels elle a été amenée à enseigner au fil de ces premières années

[53] De façon à favoriser la lisibilité des annexes et de limiter leur taille, seuls les documents auxquels il est explicitement fait référence dans l'analyse des résultats sont fournis en annexes. Cela étant l'ensemble des documents a servi l'analyse.

d'enseignement, Angélique a également fourni son classeur de préparation intitulé « Littérature ». Il s'agit d'un classeur comprenant des notes préparatoires, des fiches de préparation de séances, de séquences pour divers niveaux, des fiches de travail à fournir aux élèves. Ces documents sont issus de formation initiale, de formations de circonscription, de sites internet académiques ou non référencés. Certains documents concernent le même ouvrage mais proviennent de sources différentes. Par exemple, *L'homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat (2003) fait l'objet de deux documents : d'une part, un polycopié de formation initiale fondé sur les séquences proposées dans *Lector & Lectrix* de Goigoux et Cèbe (2009) ; d'autre part, un document issu de l'Inspection académique d'Aix Marseille. Une partie des documents présente des traces d'appropriation par Angélique qui les a griffonnés, annotés, surlignés, complétés… Parmi ceux-ci, on trouve des traces de productions d'élèves. D'autres ouvrages ne présentent pas de traces permettant de penser qu'Angélique les a proposés à ses élèves ou qu'elle les a adaptés d'une manière ou d'une autre. L'ensemble des documents annotés ou dont on sait qu'ils ont été utilisés par Angélique accorde une large place à des documents de travail, du type fiches de travail vierges et prêtes à l'emploi pour les élèves. Les ressources de la formation initiale présentes dans le classeur proposent des mises en œuvre précises mais pas de fiches de travail pour les élèves. L'enquête doit permettre de déterminer dans quelle mesure le fait que les séquences prévoient non seulement des propositions de mise en œuvre précises mais également des documents prêts à photocopier entre en jeu dans leur emploi et leur appropriation par Angélique. Les ouvrages concernés par ces documents préparatoires illustrent la diversité des niveaux et la prédominance du récit fictionnel : *Pop mange de toutes les couleurs* de Pierrick Bisinski et Alex Sanders (PS-MS), *Dans mon école* de Delphine Dupré (CP), *Cœur de Lion* de Robert Boudet (CE1-Cycles 3), *Le journal d'un chat assassin* d'Anne Fine, *Histoires pressées* de Bernard Friot (cycles 3), *L'homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat (CM2), *Comment Wang-Fô fut sauvé* dans la version écrite par Marguerite Yourcenar et illustrée par Georges Lemoine. Dans ce classeur, se trouve également un projet d'écriture de haïkus proposé par l'équipe de circonscription dans laquelle Angélique exerce, un cours de formation initiale sur la fable ne comprenant pas de pistes pédagogiques mais plutôt des contenus disciplinaires sur le genre, un cours sur l'enseignement de la littérature en cycle 3, à partir de la lecture de textes courts et de textes longs et de situations diverses de lecture et d'écriture et axé autour d'une question professionnelle : « comment aider les élèves à mieux comprendre les textes ? ». L'ensemble de ces données permet d'analyser la redéfinition de la tâche

effectuée par Angélique, à partir de ces documents provenant en grande partie de la formation.

Mélusine a également fourni des documents écrits au fil des entretiens. Les premiers écrits présentés rendaient compte du travail mené avec ses élèves. Ainsi, lors de l'entretien mené en décembre 2014, elle a apporté les carnets de lecteur de ses élèves de CE1. Ils ont pu être consultés[54], commentés et Mélusine a envoyé le canevas qui lui avait servi de préparation pour constituer ces carnets de lecteur autour du *Coupeur de mots* de Hans Joachim Schädlich (2011) sur le même modèle que ce qu'elle a fait pour *Jack et le Haricot magique*[55] à un autre moment. Par la suite, Mélusine a fourni des préparations de séquences conçues autour de la compréhension des scripts, relevant de travaux collectifs : une fiche de séquence sur « les vêtements » réalisée par le groupe départemental maternelle 95 et une fiche de préparation TPS « se faire mal » réalisée par le groupe de circonscription des enseignants chargés de TPS. L'emploi de ces documents et la diversité des objectifs d'apprentissage qui leur sont liés doivent faire l'objet d'une analyse permettant de comprendre la cohérence de l'activité de Mélusine.

Julia et Nicolas n'ont pas fourni de documents écrits préparatoires mais ont fait plusieurs fois référence au support *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux, 2013) utilisé en classe pour travailler la compréhension avec leurs élèves de CE1 et CE2. L'absence de documents préparatoires en relation avec les séquences proposées dans ce guide pédagogique est révélateur de modalités de travail en équipe et d'un certain usage de cet outil qu'il faut analyser.

#### 2.2.2.3. Productions des élèves

Les productions des élèves fournissent des informations sur la coactivité du maitre et des élèves et les effets de cette coactivité sur les apprentissages réalisés par les élèves. Les productions des élèves recueillies sont de deux types : orales et écrites. Les productions orales ont été recueillies par le biais des enregistrements vidéo réalisés par les enseignants. Elles ont donc fait l'objet de transcription, comme l'ensemble des données obtenues par ce vecteur. Dans le cadre des suivis individuels, seules deux enseignantes ont fourni des productions écrites d'élèves : Mélusine a apporté les cahiers de lecteur de ses élèves de CE1 au cours de l'entretien de décembre 2014 ; Angélique a communiqué des productions d'écrits d'élèves de

[54] Il n'a pas été possible d'en garder de traces à placer en annexes mais ils ont été commentés au cours de l'entretien.
[55] Voir annexe IX, p.292.

cycles 2 et 3, tout au long du suivi sous forme de photocopies, adressées par voie électronique ou présentes dans son classeur de travail consacré à la littérature. Comme pour les documents préparatoires, nous avons laissé les enseignants nous communiquer ou pas les productions de leurs élèves de façon à être en mesure d'analyser la part que le travail des élèves prend dans le discours que l'enseignant porte sur son propre travail. Le rapport que l'enseignant entretient avec ces productions est en effet un révélateur de leurs préoccupations. Les recherches portant sur l'activité des enseignants débutants montrent que la première préoccupation des enseignants débutants est de « faire la classe » (Saujat, 2004 ; Beaumanoir et al., 2012), de parvenir à « agir » ou « ne pas agir » de façon à essayer de gérer le groupe (Ria, 2012). Les productions des élèves peuvent alors être reléguées au second plan dans les préoccupations et le discours de l'enseignant. À ce titre, le fait que deux enseignantes sur quatre ayant fait l'objet de suivis individuels n'aient pas fourni de traces écrites de productions d'élèves est notable. De même, le traitement accordé aux productions des élèves par Mélusine et Angélique doit faire l'objet d'une analyse car il rend compte d'un certain rapport à l'activité et à l'enseignement de la lecture en particulier.

Les productions orales et écrites des élèves ne sont pas analysées pour elles-mêmes puisque l'enquête ne porte pas sur les apprentissages à proprement dits. L'analyse porte sur ce que ces productions peuvent dire de l'activité de l'enseignant ayant conduit la séance et de la coactivité du maitre et des élèves. Dans une perspective didactique mobilisant les outils de l'ergonomie, les données sont analysées selon la méthode d'analyse de la tâche développée en analyse de l'activité (Leplat, 2000). Sont examinés les écarts potentiels entre ce qu'attend l'enseignant et ce que font les élèves, ce que cet écart dit de l'activité de l'enseignant. Les productions des élèves sont également observées pour comprendre en quoi elles produisent du changement dans l'activité de l'enseignant. Les conditions externes – le réel de la classe en l'occurrence – ayant une influence sur les conditions internes – la façon dont le maitre va envisager l'élaboration de son activité, la façon dont les élèves vont réagir aux activités conçues par le maitre –, il convient de cerner la place des productions des élèves dans cette régulation. Ainsi lorsque l'enseignant a prévu une activité pour ses élèves, est examinée la façon dont il reconfigure ou pas la suite de l'activité qu'il a anticipée pour la suite de la séance. Si, comme la première partie consacrée au cadre théorique permet de le montrer, cette activité d'ajustement est constitutive de la réalité de la classe (Bucheton et Soulé, 2009), cette régulation *in situ* est particulièrement difficile à opérer pour les enseignants débutants (Ria, 2004 ; Saujat, 2004 ; Daguzon, 2010). Ainsi, les productions des élèves renseignent-elles sur l'objet enseigné, fruit de l'interaction entre l'activité enseignante et celle des élèves.

### 2.2.3. Données pour l'analyse intrinsèque

L'analyse intrinsèque s'appuie sur le discours que l'enseignant tient sur son activité. Elle doit permettre de saisir les représentations qu'il a de l'activité, du but qu'il vise et des moyens qu'il pense devoir utiliser. Ce volet de l'analyse vise à comprendre la réalité de la séance de classe du point de vue de l'enseignant dans une démarche énactive (Leblanc et al., 2008). À ces fins, dix-sept entretiens ont été menés avec les enseignants ayant fait l'objet d'un suivi individuel au fil des cinq années d'enquête. Des échanges électroniques ont permis de compléter les échanges.

***Fig. 9 : Tableau synthétique des dates et lieux d'entretien***

| Enseignant | Date | Lieu |
|---|---|---|
| Olga | Novembre 2013 | Université |
| Amélie | Septembre 2013 | École de rattachement |
| Angélique | Novembre 2014<br>Janvier 2015<br>Décembre 2015<br>Février 2016<br>Mai 2016<br>Octobre 2017 | Université<br>École de rattachement<br>École de rattachement<br>École de rattachement<br>École de rattachement<br>Café |
| Mélusine | Octobre 2013<br>Décembre 2014<br>Février 2015<br>Septembre 2016 | Médiathèque<br>Médiathèque<br>École de rattachement<br>Téléphone |
| Julia et Nicolas | Décembre 2014 (Julia seule)<br>Mars 2015<br>Décembre 2015<br>Février 2016<br>Juin 2016 | Inspection de circonscription<br>École de rattachement<br>École de rattachement<br>École de rattachement<br>École de rattachement |

Deux types d'entretien peuvent être distingués : des entretiens ponctuels et des entretiens prenant place dans un suivi longitudinal.

Deux entretiens ont été menés de façon ponctuelle sans qu'une relation longitudinale ne soit ensuite développée (Olga, Amélie). S'il ne s'agit pas de suivis longitudinaux permettant l'analyse fine d'une évolution dans le temps, les données obtenues dans ce cadre peuvent néanmoins s'apparenter à des données exploratoires : ces rencontres ont permis d'acquérir de premiers savoirs sur la population interrogée et de préciser notre méthodologie. De plus, ces données permettent d'analyser un pan de l'identité professionnelle en

construction de ces enseignantes. Elles rendent également compte d'une réalité qui, par définition, n'a pu être saisie par des suivis longitudinaux et qui doit être analysée.

Dans quatre cas (Mélusine, Angélique, Julia et Nicolas), un suivi longitudinal a pu être engagé. La relation durable qui a été construite résulte de la méthodologie mise en œuvre. Celle-ci est construite au croisement de la sociologie et de la clinique de l'activité.

Au cours de cette enquête, l'enseignant a été invité à entrer en enquête sur son activité, par le biais d'entretiens composites inspirés de la démarche de Mouchet (2003). Afin d'accompagner l'enseignant dans la description de son activité et d'accéder à ses représentations ainsi qu'aux logiques d'arrière-plan qui guident son action, les entretiens ont toujours été conçus, sinon menés, selon différentes phases mobilisant des techniques diverses : entretiens semi-directifs, rappel stimulé, entretien d'explicitation, entretien d'auto-confrontation, entretien d'allo-confrontation. Ces différentes techniques ont été mobilisées en fonction de l'accord de l'enseignant, de notre capacité à conduire ce type d'entretien mais surtout en fonction des objectifs de l'entretien et de l'orientation qu'il a prise effectivement. Cette méthodologie est un moyen d'accéder à « l'expérience subjective » (Mouchet, Vermersch, Bouthier, 2011). Nous l'avons adaptée en fonction de notre cadre épistémologique et des besoins de l'enquête. Dans ce travail, la notion d'« expérience » est entendue dans le sens ergonomique que lui donnent Rogalski et Leplat :

> L'expérience désigne ce que le sujet acquiert par la pratique, c'est-à-dire par l'exécution de tâches d'un domaine *professionnel*, sur un temps plus ou moins long. Le domaine de l'expérience est à distinguer de celui des connaissances acquises par une formation systématique et aussi par diverses voies hors de l'exécution proprement dite du travail (consultation de documents, activités hors travail, etc.). (Rogalski et Leplat, 2011, p.5)

Il s'agit en fait de considérer que l'expérience s'acquiert par la répétition de tâches et de situations mais également par la constitution d'un répertoire de situations particulières :

> On défend l'idée qu'elle [l'expérience] présente deux modalités : les expériences¨sédimentées¨ sont centrées sur la répétition des tâches dans leur variabilité ; les expériences¨épisodiqueś sur la singularité des situations rencontrées, des cas hors norme aux cas paradigmatiques. (Rogalski et Leplat, 2011, p.1)

Le socle de l'analyse destinée à caractériser l'expérience s'appuie tout à la fois sur les faits objectifs qui ont pu être constatés (formation, années d'ancienneté…) mais également sur les données subjectives dont les enseignants ont fait part. Le caractère personnel de l'expérience n'est pas aisé à décrire du fait du « caractère implicite des connaissances pratiques » (Mouchet et al., *op.cit*.) : l'enseignant agit sans nécessairement savoir ce qu'il fait, du moins sans savoir l'expliciter. De plus, la proximité entre l'enquêté et l'enquêtrice fait en

effet courir le risque d'un implicite, un « allant de soi » qui peut empêcher l'essentiel de la signification de l'activité d'être exprimé (Bourdieu (dir.), 1993, p.1397).

C'est la raison pour laquelle, dans notre enquête, sont mobilisés des outils régulièrement utilisés en formation des enseignants. Cependant, ils sont adaptés aux enjeux de cette recherche doctorale, qui n'a pas de visée formatrice, qui ne vise pas une transformation de l'activité mais sa compréhension.

Plusieurs techniques d'entretien sont mobilisées à cet effet. L'entretien semi-directif (Beaud, Weber, 1997) permet d'interroger les enseignants sur leurs choix pédagogiques, sur leur rapport aux élèves, au métier, aux collègues… Cette technique permet également d'interroger les enseignants sur leur passé scolaire, universitaire, sur leur rapport à la formation, leur rapport à la lecture suivant un guide d'entretien différent selon la place de l'entretien dans le suivi. Les entretiens d'auto-confrontation (Clot et Faïta, 2000) sont mobilisés pour identifier ce que l'enseignant cherche à faire et ce qu'il perçoit de la réalité de la classe. Les enseignants sont incités à commenter leur propre activité restituée par l'enregistrement vidéo de la séance filmée précédemment. La méthode de la psychologie ergonomique (Goigoux, 2007) est adaptée et une alternance entre les moments où le chercheur pose une question visant à élucider un pan de l'activité, et ceux où c'est l'enseignant qui « verbalise les éléments qui lui semblent importants » (Goigoux, 2002a, p.127) est privilégiée. Si dans le cas d'un enseignant expérimenté, l'analyse peut porter sur les invariants de l'activité, la problématique de questionnement est différente dans le cas des enseignants débutants interrogés. Il s'agit plutôt ici de comprendre ce que l'enseignant cherche à faire, les raisons de ces choix, les obstacles qu'il a rencontrés. Il s'agit donc davantage de comprendre les modalités et les raisons de l'élaboration des schèmes en situation (Vergnaud, 1990) que d'analyser des invariants puisque l'activité des enseignants est en train de se construire au moment où il est observé. Est retenue la définition suivante du schème :

> Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :
> • un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
> • des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
> • des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;
> • des possibilités d'inférence. (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.152).

Ici, dans une logique développementale, l'entretien doit notamment permettre de comprendre : quels sont les « schèmes plus anciens » (*Ibid.*) sur lesquels s'appuient les nouveaux schèmes ? En quoi ceux-là peuvent faire obstacle ou être une ressource pour le

développement de ceux-ci ? Il s'agit alors de porter plus d'attention au « comment » qu'au « pourquoi », de se centrer sur les gestes professionnels mis en œuvre. L'écart temporel entre le moment du déroulement de la séance enregistrée et le moment de l'entretien[56] a nécessité une adaptation de la méthodologie. Comme le souligne Clot, et comme cela a été constaté au cours de l'enquête, l'expérience « se définit moins comme un fonctionnement que comme un développement » (Clot, 2007, p.88). Comme on pourra le constater dans la présentation des résultats, ce développement peut se faire de façon tellement rapide[57] qu'au moment où le stagiaire parle de son activité, il est déjà devenu un autre que celui-là même qu'il observe par le biais de la vidéo ou de l'entretien. Le *je* semble être devenu *un autre* en l'espace des quelques jours ou semaines qui séparent la séance commentée et l'entretien, et il semble que cet effet d'altérité soit renforcé par la situation d'entretien et le visionnage de la vidéo. Le dialogue avec lui-même peut donc s'opérer entre l'enquêté en train de s'observer et l'enquêté observé, l'enquêté en train de commenter son activité et l'enquêté dont l'activité est commentée. Afin d'accompagner ce regard sur *lui-même comme un autre*, l'enquêté a été invité à prendre du recul sur son activité. Pour étayer cette enquête, il lui a été demandé de commenter ce qui le satisfaisait, ce qu'il souhaiterait pouvoir refaire ou quelle situation il voudrait pouvoir provoquer à nouveau. Il lui a été demandé d'identifier des points saillants de son activité qui l'insatisfaisaient : « ce qui fait qu'il ne ferait plus comme cela», « ce qui fait qu'il aurait voulu que cela ne se passe pas comme ça », ce qu'il voudrait faire dans des circonstances semblables.

Cette altérité dont on suppose qu'elle permet l'explicitation de l'activité, et donc sa compréhension par l'enquêteur, a également été recherchée lors d'entretiens en autoconfrontations croisées (Clot et al., 2000). La technique d'autoconfrontation croisée prend place au cours du suivi de Julia et Nicolas (Annexe X). Julia est alors maitre supplémentaire. Elle intervient notamment auprès des élèves de la classe de Nicolas. Elle prend en charge un demi-groupe, deux fois par semaine : une fois pour mener une séance de mathématiques, une fois pour mener une séance de lecture-compréhension à partir d'un outil utilisé dans l'école *Lectorino & Lectorinette* développé par Goigoux et Cèbe (2013). Si les entretiens en autoconfrontations croisées sont utilisés en clinique de l'activité pour aider des collectifs de travail à « élargir leur propre rayon d'action, c'est-à-dire le développement de leur activité » (*Ibid.*, p.1), cette dimension praxéologique n'est qu'indirecte dans notre

[56] Nous avons toujours cherché à réduire le temps entre le moment de la séance et le moment de l'entretien. Étant donné les contraintes d'emploi du temps des enseignants, ces délais ont pu être de quelques jours à quelques semaines.
[57] Cela est peut-être d'autant plus vrai pour les professionnels débutants.

enquête. L'auto-confrontation croisée est plutôt un moyen d'accéder à des données qui ne sont pas accessibles autrement. Premièrement, l'auto-confrontation permet de soulever les implicites de cet « allant de soi » que semblent partager des collègues complices. Deuxièmement, l'auto-confrontation est un moyen de nous mettre en retrait de la relation d'enquête et de focaliser les échanges entre Julia et Nicolas. Plus sécurisant pour les enquêtés, ce type d'entretien a permis une meilleure verbalisation de l'activité.

Lors des différents entretiens, afin de contrôler la « violence symbolique » et la dissymétrie (Bourdieu, 1993, p.1393) qui s'exerce dans de telles enquêtes, est développée une « relation d'écoute active et méthodique » (*idem*.) reposant sur la capacité à nous adapter à la situation. Les termes choisis par Bourdieu semblent particulièrement justes pour décrire la posture du chercheur :

> associer la disponibilité totale à l'égard de la personne interrogée, la soumission à la singularité de son histoire particulière, qui peut conduire par une sorte de mimétisme plus ou moins maitrisé, à adopter son langage et à entrer dans ses vues, dans ses sentiments, dans ses pensées, avec la construction méthodique, forte de la connaissance des conditions objectives, communes à toute une catégorie. (Bourdieu, 1993, pp.1393-1394)

Afin de réduire l'écart des positions sociales, un effet de connivence avec l'enquêteur est recherché (Bourdieu (dir), *Ibid.,* p.1398). Comme en témoignent les verbatim placés en annexes[58], une adaptation du langage a également été recherchée. Les pronoms personnels « on » et « nous », impliquant à la fois l'enquêté et l'enquêteur, incluant tous deux dans un collectif de travail commun, celui des enseignants, sont utilisés à dessein. De plus, est écarté le lexique spécialisé qui pourrait renforcer l'effet de dissymétrie par un « effet d'imposition de langue » (Bourdieu (dir.), 1993, p.1396). De même, afin d'effacer autant que possible notre rôle de formatrice, aucune ressource pour la classe n'est proposée dans le cadre de l'entretien. Cependant, si ce cadre est souple, le cadre semi-directif donné aux entretiens permet de garder un relatif contrôle sur le déroulement des entretiens. Les objectifs sont toujours annoncés – accéder à leurs représentations, leurs manières de faire, de penser, de préparer la classe – ainsi que l'organisation prévisionnelle de l'entretien. Ainsi, tout au long du suivi, et peut-être plus encore au cours du premier entretien, l'objectif est que l'enseignant se sente pris en considération et valorisé, qu'il accède à une « reconnaissance professionnelle » (Jorro et Wittorski, 2013) par la participation à l'enquête et par le *feed back* de l'enquêtrice. Les réactions des enquêtés ont permis d'évaluer la pertinence de cette attitude.

[58] Voir Annexes VI à XII.

### 2.3. Second volet de l'enquête qualitative : suivi d'actions de formation

Deux actions de formation ont été observées entre 2014 et 2016. L'une prend place entre l'ÉSPÉ et des écoles accueillant ponctuellement des groupes de stagiaires encadrés par leurs formateurs (2.3.1). L'autre prend place dans une circonscription et est conduite par une conseillère pédagogique auprès de stagiaires, néotitulaires et maitres supplémentaires dont elle a en charge la formation (2.3.2). Ces actions de formation sont analysées en vue de saisir les objectifs de la prescription secondaire ainsi que les effets de la formation sur le développement professionnel des enseignants concernés.

#### 2.3.1. Suivi d'un module de formation universitaire

Entre 2014 et 2016, trois groupes de professeurs des écoles stagiaires (PES) ont été observés au fil d'un module de formation initiale organisé à l'ÉSPÉ. Ces trois groupes ont été observés au sein d'un même site de formation afin d'assurer une continuité dans la formation observée.

Ce module de formation a été observé avec deux objectifs : accéder à une partie de la formation initiale qu'avaient suivie Mélusine et Angélique[59] ; observer l'élaboration de l'activité de stagiaires au fil d'un module de formation initiale.[60]

Selon la typologie de formations en alternance formalisée par Jorro (2007), on peut qualifier ce module de «formation en alternance de type intégratif ». Il s'appuie en effet sur le lien entre pratique et théorie, sur l'expérience, les savoirs d'action et les savoirs théoriques, l'accompagnement réflexif, la problématisation des savoirs, la prise en compte des gestes professionnels, l'équilibre entre genre et style professionnels. À la suite des travaux de Clot et Faïta (2000), l'analyse qui est faite de ce module ne vise pas à mesurer un quelconque écart entre « le prescrit et le réel » dans le but de valider ou invalider l'activité des stagiaires, ni à évaluer l'efficacité de l'activité enseignante mais bien à saisir la complexité et le caractère dynamique de cette activité en construction, au fil du module et des mois et des années suivants. Plus précisément, à partir de la tâche prescrite lors de cette formation, à savoir « apprendre DES enfants pour construire son enseignement » (Bornaz et Sauneron, 2016), il s'agit de comprendre l'évolution de la redéfinition de cette tâche par les stagiaires et

[59] L'observation n'a pas eu lieu lors de leur année de formation mais les années suivantes.

[60] En 2015, deux modules de formation ont été observés au fil d'un dispositif de formation organisé en circonscription pour les néotitulaires et maitres supplémentaires. Ces formations ont été observées pour accéder à la formation reçue par Julia et Nicols, aussi ces données sont traitées en relation avec l'analyse de l'activité de ceux-ci.

néotitulaires, d'analyser les gestes professionnels et les postures développés par ceux-ci et les effets sur les postures et les travaux des élèves.

L'analyse de ces données vise également à comprendre les objectifs et l'élaboration du dispositif mis en œuvre : saisir les objectifs de formation des formateurs, les références théoriques mobilisées… Cette analyse structurelle peut permettre de comprendre les effets que le dispositif est susceptible d'avoir sur les formés, à la fois ceux observés au fil de ces modules et ceux qui les ont suivis précédemment, en l'occurrence, Mélusine et Angélique.

Sont présentés successivement le dispositif de formation (2.3.1.1), les données pour l'analyse extrinsèque (2.3.1.2), les données pour l'analyse intrinsèque (2.3.1.3).

#### 2.3.1.1. Présentation du dispositif de formation

Ce module est compris dans un dispositif de formation qui prend place tout au long de l'année universitaire de Master 2[61]. Le principe est semblable tout au long de l'année : les étudiants sont encadrés par des formatrices de lettres pour mener deux à trois séances en classe au fil de l'année, en cycle 1, cycle 2 et cycle 3 selon un protocole conçu par l'équipe de formation. Lors du premier module, la passation est prévue « clé en main » et les étudiants doivent la mettre en œuvre. Progressivement, lors des séances suivantes, la marge de manœuvre s'accroit et les étudiants prennent en charge une part croissante de la préparation. L'objectif est notamment de pouvoir s'adapter à l'hétérogénéité des stagiaires[62].

Le module observé dans le cadre de notre enquête vise à préparer les étudiants à mener une séance de lecture et d'écriture dans une classe entière de CE2, CM1 ou CM2, à partir de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles histoires pressées* (Milan, 1992) et *Encore des histoires pressées* (Milan, 2007) et du texte *Cœur de Lion* de Robert Boudet.

Cette partie de la formation dure douze heures dont neuf heures de cours à l'université et trois heures de séances en classe. Trois heures de cours en grand groupe permettent d'abord aux formatrices de présenter tout à la fois l'organisation et l'objectif du module, les textes qui feront l'objet des séances en classe et des trames possibles de séances. Répartis en petits groupes, les étudiants ont ensuite trois heures pour préparer la séance que l'un d'eux mènera

[61] Pour une présentation plus précise, on pourra se reporter à Bornaz, S. Sauneron, D. (2016).

[62] La population concernée à est à l'image de celle inscrite en MEEF 1 (*Voir.* 2.2.1). Si l'ensemble de la population interrogée est détentrice d'une licence, la situation des étudiants est extrêmement hétérogène : certains étudiants ont eu le concours CRPE et sont en M2 après un MEEF1 ; certains étudiants ont eu le concours CRPE, sont en M2 après un master autre que MEEF ; certains étudiants n'ont pas eu le concours CRPE à l'issue du M1MEEF qui a été validé et sont donc en M2 aménagé. Les anciens étudiants de M1 MEEF ont vu des classes lors de stages d'observation et de pratique accompagnée, les autres pas.

sous le regard de ses pairs, du titulaire de la classe et d'une formatrice. En somme, il s'agit de rédiger la fiche de préparation : chaque groupe choisit le texte qui servira de support à la séance, précise les modalités de travail retenues, rédige les consignes, prépare le matériel… Quelques jours plus tard, vient le moment de se rendre dans l'école. La demi-journée s'organise alors ainsi : mise en œuvre de la séance ; observation d'une séance menée par l'enseignant titulaire de la classe ; échanges informels enseignants/étudiants/formateurs sur la séance. Enfin, trois heures de cours à l'université permettent de faire un bilan de cette expérience. Une première analyse se fait en petits groupes et porte sur les écarts entre ce qui avait été prévu et ce qui s'est effectivement passé, les difficultés et les réussites rencontrées par l'étudiant qui a mené la séance, l'analyse des productions des élèves. À l'issue de cette première réflexion collective, une mise en commun animée par les formatrices permet d'échanger sur les différentes expériences, de synthétiser ce que cette expérience peut apporter comme savoirs transférables dans d'autres contextes, d'institutionnaliser les savoirs et de faire des liens avec des apports théoriques.

#### 2.3.1.2. Données pour l'analyse extrinsèque

L'analyse extrinsèque repose sur trois types de sources : observation des séances menées en classe dans le cadre du module de formation ; recueil de matériel pédagogique ; recueil de productions d'élèves.

Le recueil de données a été fait par observation. Cinq séances de classe ont été observées en 2014, 2015, 2016 dans des classes de CM1 et CM2. Les traces ont été conservées par enregistrement sonore (prise de son par dictaphone), simple prise de notes lorsque l'enregistrement n'était pas possible ou en complément de celui-ci. Lorsque l'enregistrement sonore a été possible, ces données ont fait l'objet de transcription (Voir Annexe XI). Dans le cas contraire, les traces sont constituées des notes prises par l'enquêtrice au fil de la séance observée.

Par ailleurs, les documents préparatoires distribués par les formatrices ont été recueillis, ainsi que certains documents préparatoires conçus par les stagiaires, et parfois relus par les formatrices[63]. L'usage des fiches de préparation au cours de cette formation doit être analysé car il est susceptible de mettre en lumière des tensions à l'œuvre dans l'élaboration de l'activité (Espinassy, Mouton, Félix, 2009). En particulier, sont ici analysées les traces d'appropriation par chacun des prescriptions faites lors de la première phase de cette

[63] Voir Annexe XI.

formation. Comme les stagiaires n'étaient pas contraints de transmettre leur fiche de préparation aux formatrices et que nous n'avons pas souhaité qu'ils réalisent des documents préparatoires à notre attention, des documents préparatoires n'ont pas été recueillis pour l'ensemble des stagiaires.

Les productions des élèves recueillies au fil des séances menées par les stagiaires ont été analysées en fonction de ces questions : qu'est-ce que les élèves ont produit en réponse aux questions de l'enseignant, en réaction à la lecture des textes, en collaboration avec l'enseignant et avec leurs camarades ? Si les productions des élèves et leurs interactions entre eux et avec l'enseignant sont donc prises en compte, l'analyse de ces données n'est pas fondée sur les apprentissages des élèves. Ceux-ci ne constituent en effet pas un objectif prioritaire du module. Les stagiaires n'intervenant en classe que pour une seule séance, il serait vain de chercher à mesurer les apprentissages induits. D'ailleurs, les formatrices invitent les stagiaires à opérer ce renversement et à relativiser l'objectif d'apprentissage de ces séances du côté des élèves. Elles insistent sur le fait que dans le cadre de ce module, et de façon générale pour construire leur enseignement, c'est bien à eux d'« apprendre des enfants » et non l'inverse. Les effets de cette consigne sur l'activité des enseignants observés sont analysés dans la partie consacrée à l'analyse des résultats.

Ces données écrites ont été rassemblées à l'issue de séances menées en CE2, CM1, CM2 par des M2-PES autour de la lecture de nouvelles de Bernard Friot. 196 copies ont été photocopiées à l'issue des séances[64] :

- 23 copies d'élèves de CE2 autour de *Je t'haine*. Les élèves devaient écrire la réponse du petit garçon à Virginie. Ils devaient ensuite indiquer des propositions tenues pour vraies concernant ce texte du type « c'est une histoire difficile à comprendre pour moi. », « c'est l'histoire d'enfants qui ont de la haine l'un pour l'autre ».
- 22 copies d'élèves de CM2 autour du texte *Le Martien*. Les élèves devaient écrire la lettre de réponse des parents à Félicien.
- 22 copies des mêmes élèves de CM2 autour du texte *Le Martien*. Les élèves devaient cette fois-ci répondre à la question suivante : «  A ton avis, quel âge pourrait avoir le personnage qui écrit la lettre ? Justifie ta réponse. »
- 22 copies d'élèves de CE2 autour du texte *Le Martien*. Les élèves devaient répondre à deux questions « que veut vraiment Félicien ? » et « Où est Félicien ? » puis essayer d'écrire la lettre de réponse des parents.

[64] Seules les copies citées explicitement dans le corps de l'analyse sont reproduites en Annexe XI.

- 24 copies d'élèves de CM1 autour du texte *Le Martien*. Les élèves devaient écrire la lettre de réponse des parents à Félicien.
- 22 copies d'élèves de CM1 autour du texte *Loup-garou*. Les élèves devaient écrire « ce que le maitre peut faire faire à Antoine » et pourquoi selon eux le maitre dit « je ne te louperai pas ».
- 25 copies d'élèves de CM1 autour du texte *Cœur de Lion*. Les élèves devaient inventer la suite de l'histoire, nommer les personnages de l'histoire, formuler ce que pourrait être la morale de cette histoire.
- 26 copies d'élèves de CM1 autour du texte *Roxy*. Les élèves devaient écrire ce que le petit garçon aurait pu dire en recevant Roxy, nommer les personnages, inventer la suite de l'histoire.
- 10 copies de binômes d'élèves de CM1 autour du texte *Histoire impossible* qui devaient compléter à leur manière des extraits de cette nouvelle.

Ces sources sont complétées par des données pour l'analyse intrinsèque.

#### 2.3.1.3. Données pour l'analyse intrinsèque

L'analyse intrinsèque repose sur deux sources : le discours des stagiaires au cours des préparations de séance et celui recueilli au moment des bilans. Ceux-ci sont de deux types : bilans rapides et informels à l'issue des séances de classe ; bilans formels et collectifs effectués l'après-midi suivant les séances en classe, à l'ÉSPÉ. Les traces ont été conservées par enregistrement sonore (prise de son par dictaphone) ou simple prise de notes lorsque l'enregistrement n'était pas possible ou en complément de celui-ci. Ces données ont fait l'objet de transcription. Les bilans ont été recueillis au fil d'échanges entre les formatrices et les stagiaires en petits groupes ou en groupe entier. Dans la majorité des cas, nous avons été simple observatrice. Dans deux cas, nous avons participé aux échanges pour faciliter la relation d'enquête et l'accès au terrain.

L'analyse de ces données se fait en lien avec l'analyse extrinsèque puisqu'il s'agit de suivre le chemin de la tâche : tâche prescrite en formation secondaire, tâche redéfinie en amont de la séance de classe, tâche effective et, enfin, tâche redéfinie en aval de la séance de classe. Cette analyse de l'élaboration de l'activité se fait à court terme dans le cas du suivi du module et à moyen terme lorsque nous transposons cette analyse aux cas de Mélusine et Angélique.

### 2.3.2. Suivi d'une action de formation en circonscription

Cette action de formation[65] est analysée afin de saisir sa place et son rôle dans le développement professionnel de deux enseignantes en ayant bénéficié en tout ou en partie et dont nous analysons l'activité dans le chapitre 2 de cette deuxième partie. Il s'agit de Julia et Jessica. Dans la monographie de Julia[66], qui a été PES puis maitre supplémentaire dans cette circonscription et qui a bénéficié de l'intégralité de cette action de formation, on analyse la place et le rôle de la formation dans les fondements de l'activité, dans la tâche redéfinie et la tâche effective. Jessica est PES dans cette circonscription et la conseillère pédagogique chargée de son tutorat de terrain est la conseillère pédagogique qui porte cette action de formation. Dans ce cas, une analyse de l'activité conjointe formatrice-stagiaire est conduite[67].

#### 2.3.2.1. Présentation du dispositif de formation

La formation dont il est ici question prend son origine dans la dynamique d'une équipe de circonscription. Entre 2013 et 2015, au sein de cette circonscription, a ainsi été mis au point un ensemble de formations auprès des maitres supplémentaires, mais aussi de l'ensemble des enseignants et des équipes volontaires. Il s'agit d'une formation continue initiée par l'Inspectrice de l'Éducation nationale (IEN) de cette circonscription et menée principalement par une conseillère pédagogique de circonscription (CPC). C'est en fait une équipe pluri-catégorielle de formateurs qui est mobilisée : un professeur du 2nd degré en mathématiques, devenu formateur REP+, deux PREC, des professeures des écoles maitres d'accueil temporaires MAT, des maitres formateurs, deux conseillères pédagogiques, une IEN.

Cette formation de circonscription concerne deux types de publics : de façon régulière les maitres supplémentaires de la circonscription. En 2013-2014, il s'agit de rencontres ponctuelles à l'Inspection ou dans les écoles, à raison de trois heures hebdomadaires à partir du mois de novembre. En 2014-2015, il s'agit d'une formation bimensuelle de trois heures, organisée de façon ponctuelle et regroupant la plupart des enseignants débutants de la circonscription.

Le scénario de formation est complexe et dynamique. Il est organisé autour de la formation des maitres supplémentaires (M+) et ouvert sur d'autres actions de formation plus

[65] La présentation et l'analyse de ce module prennent largement appui sur l'article de Fradet-Hannoyer, Le Gavrian, Deloménie (2016)
[66] On peut se reporter au chapitre 2 de cette partie.
[67] On peut se reporter au chapitre 2 de cette partie.

ponctuelles ou ouvertes à d'autres publics. C'est donc à la fois un dispositif de formation initiale, destiné aux néotitulaires T1 – T2, et un dispositif de formation continue destiné aux Maitres supplémentaires en formation continue.

Au sein de ce dispositif, l'observation porte particulièrement sur les formations en didactique de la compréhension et sur le suivi d'une conseillère pédagogique auprès d'une enseignante débutante autour d'une séance de lecture organisée à partir de la lecture d'*Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne.

#### 2.3.2.2. Données pour les analyses extrinsèque et intrinsèque

L'analyse extrinsèque repose sur deux types de sources : observation de séances menées à l'inspection de circonscription auprès de PES et de maitres supplémentaires autour de l'enseignement de la compréhension ; séances de classe filmées par la formatrice dans le cadre des visites de formation dans la classe de Jessie. Deux séances de formation ont été observées directement. Les traces ont été conservées par enregistrement sonore (prise de son par dictaphone). Comme dans le cas de l'autre formation, les données ont fait l'objet de transcriptions, puis d'une réduction par synopsis (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006) et épisodes (Peltier et al., 2004).

L'analyse intrinsèque repose sur deux sources : l'entretien de conseil entre la formatrice et la stagiaire suite à la séance de classe observée par la formatrice et filmée ; les entretiens conduits entre la formatrice et la chercheuse suite à la séance observée et l'entretien de conseil. L'analyse de ces données se fait en lien avec l'analyse extrinsèque puisqu'il s'agit de comprendre l'élaboration de l'activité de la formatrice et ses effets sur l'élaboration de l'activité de la stagiaire.

### Conclusion du chapitre 1

Un tableau synthétique permet d'étayer la présentation de la méthodologie retenue en dégageant le type de corpus, le traitement du corpus, les questions soulevées par ce corpus et le mode d'analyse retenue[68].

[68] Afin de favoriser la lisibilité et de limiter la taille des annexes, une sélection des corpus est opérée. Celles-ci sont organisées en regard de la présentation de l'analyse des résultats.

***Fig.10 : Tableau synthétique du type de corpus, types de données et traitement du corpus et questions de recherche***

| **Type de corpus** | **Types de données/Traitement du corpus** | **Questions de recherche** |
|---|---|---|
| **Enquête quantitative** | | |
| Questionnaires | -Anonyme<br>-Classement par typologie d'enjeux<br>-Relevé et analyse de corpus | Quels enjeux pour la lecture des textes littéraires ?<br>Quels corpus d'œuvres ? |
| Formation EAD | -Anonyme<br>-Relevé et analyse de corpus<br>-Analyse de discours | Quel rapport à la culture personnelle des enquêtés ?<br>Quel rapport aux corpus populaires/de formation/professionnel ? |
| Base de données d'emprunts BU | -Anonyme<br>-Traitement statistique des emprunts | Quels corpus d'œuvres ?<br>Quel rapport aux corpus populaires/de formation/professionnel |
| Mémoires professionnels | Anonyme | Quels enjeux pour la lecture des textes littéraires à l'école ? |
| **Enquête qualitative** | | |
| Suivis individuels ponctuels | Anonymisé<br>Questionnaire<br>Entretien ponctuel | Quelles dispositions à lire et quelles conceptions sur les dispositions à faire lire ? Autrement dit, quel rapport à la lecture et son enseignement, quel rapport à la formation ? Quel rapport aux corpus ? |
| Suivis individuels longitudinaux | Anonymisé[69]<br>Entretiens réguliers individuels/vidéos de séances/productions | Quelles dispositions à lire et à faire lire ?<br>Quelles modalités pour l'élaboration de l'activité ? |

[69] Après avoir demandé aux personnes intéressées – enseignants et formateurs –, il a été convenu que seraient conservés les véritables prénoms pour ceux qui le souhaitaient et que les prénoms seraient modifiés pour d'autres, en fonction des préférences de chacun.

| | | |
|---|---|---|
| | d'élèves | |
| | Anonymisé<br><br>Entretiens réguliers en binôme/vidéos de séances/productions d'élèves/autoconfrontation croisée | Quelles dispositions à lire et à faire lire ?<br><br>Quelles modalités pour l'élaboration de l'activité ?<br><br>Quelle redéfinition singulière de la tâche ? |
| Actions de formation | Anonymisé<br><br>Observation et enregistrement sonore<br><br>Productions d'élèves | Quelle place pour les lecteurs ?<br><br>Quelle place pour les œuvres ?<br><br>Quelles modalités et finalités de formation ? |

Une fois la présentation de la méthodologie établie, l'analyse des résultats de l'enquête peut être envisagée.

# CHAPITRE 2. ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

## Introduction du chapitre 2

Ce chapitre présente l'analyse des résultats de l'enquête.

Les résultats de l'enquête quantitative (1) montrent l'évolution du rapport aux corpus et aux enjeux de la lecture des textes littéraires à l'école.

Les résultats de l'enquête qualitative donnent lieu à deux sections : la première est consacrée à l'analyse des résultats du premier volet du dispositif de l'enquête qualitative, soit l'établissement de portraits de lecteurs-enseignants (2) ; la deuxième est consacrée à l'analyse de la place des lecteurs et des œuvres dans deux dispositifs de formation initiale et continue (3).

Une partie conclusive permet de dégager des perspectives pour la recherche en formation.

## 1. Analyse des résultats de l'enquête quantitative

L'enquête quantitative permet de dégager à gros grain le rapport que les étudiants entretiennent avec les corpus d'œuvres et les enjeux qu'ils assignent à la lecture des textes littéraires à l'école. L'analyse montre qu'au fil de la formation initiale, on assiste à l'émergence d'un « corpus professionnel » (1.1) et à l'omniprésence des enjeux de transmission et à la baisse de la part des enjeux expérientiels (1.2). Les données correspondant à ces analyses se situent en annexes I, II, III, IV.

### 1.1. Vers l'émergence d'un corpus professionnel

L'objectif est de saisir les constantes et les évolutions des corpus cités par les enseignants. Si l'évolution est intéressante en tant que telle, l'analyse porte également sur les corpus en eux-mêmes et la façon dont les enquêtés les évoquent. Ces éléments sont significatifs d'un rapport à la culture que nous cherchons à analyser. Aussi, dans un premier temps, est analysée la façon dont les enquêtés évoquent les corpus, passant d'un discours marqué par un complexe par rapport à la culture scolaire à un discours témoignant de l'appropriation d'un métalangage acquis en formation et d'une appropriation de la culture

professionnelle. Dans un deuxième temps, l'analyse vise à montrer en quoi le corpus évolue pour passer d'un « corpus de fond », la bibliothèque intérieure des étudiants lorsqu'ils arrivent en formation, à un « corpus redéfini », d'abord en formation puis lors des premières expériences en classe.

Ces discours sont la trace de conceptions sur la littérature et la culture en général qui sont analysés en mobilisant les apports de la sociologie et des recherches littéraires. L'évolution des corpus et des discours sur les corpus sont mis en lien avec le rapport que les étudiants et stagiaires entretiennent avec la lecture, la littérature et la culture. Il s'agit d'analyser en quoi l'appropriation de la culture scolaire par les étudiants et les stagiaires s'accompagne d'une évolution du rapport à leur culture personnelle, comment ces étudiants et ces stagiaires gèrent les tensions entre lecture privée et lecture scolaire, à la suite des questions déjà soulevées par l'ouvrage dirigé par Demougin et Massol (1999). En questionnant l'évidence de l'opposition entre ce qui serait une culture personnelle, « privée », et une culture scolaire, on s'interroge sur le statut et la légitimité accordée à chacune et sur les relations qu'elles peuvent ou pas entretenir à l'école, selon les enquêtés. Ce questionnement s'inscrit dans la lignée de celui soulevé dans cet ouvrage (*Ibid.*, 1999, p.9) et nous le transposons à notre recherche. Il s'agit de comprendre la place accordée dans les discours des enquêtés à ces différentes cultures. Là où la culture dominante favorise désormais un certain éclectisme (Coulangeon, 2004, p.60 ; Bonnéry, 2010b), comment les étudiants et les stagiaires se situent-ils par rapport aux évolutions des questions de « légitimité culturelle » (Coulangeon, *Ibid*., p.59) ?

Il convient par ailleurs d'apporter quelques précisions théoriques pour expliciter les fondements de l'analyse. D'une part, les recherches en littérature tendent à dépasser les clivages entre ce qui serait « la grande littérature et la culture de masse », entre la « culture lettrée » et la « culture populaire », littérature et paralittérature (Letourneux, 2015) et à s'intéresser davantage aux modalités de production et de réception des œuvres dans leur diversité (Letourneux, 2011). Les travaux des Québécois sur la « littératie médiatique multimodale » (Lebrun, Boutin, Lacelle, 2012) mettent en évidence les mutations des objets culturels contemporains et des compétences impliquées dans leurs usages. Ces travaux tendent à redéfinir les frontières entre culture scolaire et culture privée et à montrer en quoi l'école pourrait « mettre à profit les ressources de la littératie médiatique multimodale appliquée à la culture populaire » (Lebrun, 2012, p.41). Notons que la culture populaire est ici définie comme un ensemble constitué des « émissions de télévision, les films à effets spéciaux, une certaine musique, les revues grand public, les bandes dessinées, la mode, les

jeux vidéo et, enfin, Internet (sur divers supports), qui portent des coutumes et valeurs marquant fortement le style de vie des jeunes, car elles sont facilement accessibles partout et acceptées par tous » (Lebrun, 2012, p.40). Au regard des résultats de notre enquête, nous considérons que ce dernier terme « par tous » peut être discuté, notamment à l'école. Plutôt que le terme de littératie médiatique multimodale, le terme de culture médiatique multimodale est ici retenu pour évoquer les objets culturels – sachant que sont inclus dans cette catégorie des livres d'auteurs contemporains les plus vendus et les séries à grands tirages, tant en la littérature jeunesse qu'en littérature générale –, leur mode de réception et de production plutôt que les dispositions qu'ils supposent. Le terme de « culture populaire » pourra également être employé de façon équivalente.

Si la culture scolaire semble quant à elle définie par un ensemble d'œuvres scolarisables, appartenant au « canon scolaire » (Bishop, 2010), on peut poser cette série de questions pour interroger la définition de la lecture privée :

> Qu'en est-il de la lecture privée ? Est-elle seulement un produit de l'école qui désigne à travers elle, comme en miroir, une lecture non scolaire, plus ou moins hors d'atteinte ? Correspond-elle à un ensemble de pratiques hétérogènes ou homogènes, en dehors du champ scolaire ou à l'intérieur de lui dont certaines pourraient se définir comme lecture littéraire ? (Demougin, Massol, 1999, p.9)

Les relations entre lecture privée et lecture scolaire sont donc questionnées depuis plusieurs dizaines d'années et nous semblent devoir être discutées dans l'analyse des résultats de l'enquête quantitative.

D'autre part, les recherches en sociologie tendent à montrer que les conflits de « légitimité culturelle » (Bourdieu, 1979) mutent au fil de l'évolution des pratiques culturelles et du rapport à la culture. Quand Bourdieu montrait le profit symbolique qui pouvait être tiré de la proximité avec un patrimoine culturel légitime (*op.cit.*), Bonnéry (2010) montre que si les dispositions actuelles tendent effectivement vers un certain éclectisme des pratiques mêlant les objets culturels dans leur nature et leur provenance (Lahire, 2003), la distinction des classes dominantes et, par conséquent, la reproduction des inégalités culturelles, passent à la fois par la capacité à naviguer parmi des pratiques culturelles éclectiques mais également par la « transmission-appropriation » implicite d'un « patrimoine culturel, dont fait partie la culture enfantine patrimonialisée » (Bonnéry, *Ibid.*, p.9). « Culture et rapport à la culture se transmettent simultanément » (*Ibid.*), écrit-il. Selon ces approches que nous nous approprions, il ne s'agit pas tant d'opposer des cultures qui seraient plus ou moins légitimes et d'en chercher la trace dans les corpus cités par les enseignants que de comprendre le rapport que les enseignants entretiennent avec ces catégorisations et ces rapports de légitimité – quel(s)

usage(s) font-ils des oppositions grande littérature *vs* culture de masse, culture lettrée *vs* culture populaire, culture personnelle *vs* culture scolaire ? En somme, nous cherchons à comprendre en quoi les discours des enseignants s'inscrivent en continuité ou en décalage avec l'évolution des pratiques et du rapport aux pratiques culturelles constatées à la fois dans les recherches en littérature et dans les recherches sociologiques.

### 1.1.1. D'un rapport complexé à la culture scolaire au développement d'un discours sur les œuvres scolarisables

Entre le début de Master 1 et le Master 2, les modalités de discours sur les corpus évoluent au fil de l'acquisition de la culture professionnelle et l'analyse vise à montrer comment évoluent la réception et la lecture des œuvres littéraires chez les enseignants. Les discours des enquêtés sur les corpus témoignent d'une distance entre culture personnelle et culture scolaire qui se mesure à la lumière du conflit de légitimité entre ces deux cultures. Loin d'être perçues comme complémentaires et poreuses, celles-ci s'opposent dans les discours de certains formés au point que le recours au cadre théorique de la sociologie de la culture et aux recherches récentes sur la paralittérature parait incontournable, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette section. En début d'enquête, nous postulions que la culture des enseignants en littérature de jeunesse n'était pas celle que la formation et l'école cherchent à construire. L'enquête quantitative permet de vérifier en partie cette hypothèse et l'enquête qualitative doit permettre de mieux comprendre les tensions que ces rapports de domination symbolique - analysés par la sociologie critique - peuvent engendrer dans la façon dont les enseignants débutants enseignent la lecture des textes littéraires. Voyons d'abord comment s'exprime ce conflit de légitimité dans les discours des enquêtés.

Un premier marqueur du complexe culturel qui habite les étudiants en début de formation est la façon dont les enquêtés répondent à la question concernant les corpus : non réponses, réponses succinctes, jugements distanciés sur des objets culturels jugés illégitimes vont tous dans le sens d'un discours qui semble chercher à afficher une prise de distance avec cette culture dont les étudiants semblent vouloir signifier que ce n'est pas celle qui a sa place à l'école.

Tout d'abord, on peut noter une certaine difficulté à répondre à la question : « Avez-vous des œuvres de littérature de jeunesse que vous aimez particulièrement ? Lesquelles ? » Ainsi, en 2015, un tiers des personnes interrogées (n = 24/76) en début de Master 1 n'a pas été en mesure de citer un livre apprécié particulièrement. De plus, comme en témoignent les deux

exemples ci-dessous, les réponses sont parfois liées à l'expression d'une méconnaissance de la littérature de jeunesse ou d'un manque de souvenirs :

- Non, je n'en dispose pas. (M1-1-Q8)[70]
- Je ne connais pas assez de littérature jeunesse pour citer un quelconque coup de cœur. (M1-1-Q35)

Face à cette proportion importante de non-réponses – peut-être accrue par le fait que la question était la dernière du questionnaire –, nous avons fait l'hypothèse que l'implication affective et cognitive que nécessitait cette réponse avait pu constituer un biais dans les réponses. Nous nous sommes demandé (Fradet-Hannoyer, 2017) s'il n'y avait effectivement plus de souvenirs, si ces souvenirs étaient trop enfouis pour être cités ou encore si les références potentielles qui auraient pu être données étaient jugées trop illégitimes pour être citées. Cette hypothèse reposant donc sur trois facteurs pouvant induire des non-réponses – implication affective, souvenirs enfouis, place et légitimité de la « bibliothèque intérieure » – devait être validée. Mais dans ce contexte, quelles que soient les précautions apportées à l'élaboration du questionnaire, le fait même de questionner induit une « violence symbolique » (Bourdieu, 1993). Comme l'analysent Bonnéry et al. dans l'enquête portant sur le rapport à la musique des jeunes de banlieues populaires, connaissances des corpus et possibilité de s'exprimer à leur sujet sont liées :

> On constate ainsi une polarisation, où de chaque côté les relations de causalités ne sont pas linéaires, les choses étant en inter-relation : le fait de connaître beaucoup de musiques va de pair avec une plus grande aisance pour en parler sur le mode du savoir même quand on ne les apprécie pas ; et le fait de connaître peu de musiques est corrélé à l'extrême difficulté de parler de celles que l'on n'apprécie pas. (Bonnéry et al., 2012)

Nous transposons ce constat à notre objet : le rapport de connaissance entretenu avec les objets culturels que sont les œuvres de littérature de jeunesse semble faciliter ou entraver le discours des enquêtés. Dans le cadre de l'enquête quantitative, afin de vérifier cette hypothèse tout en réduisant l'effet de violence symbolique induite par le questionnement, nous avons modifié la formulation de la question, en axant le questionnement sur les souvenirs d'enfance. Nous avons alors posé deux questions : « Avez-vous des souvenirs d'enfance de lecture, de films ou de dessins animés, de sorties au théâtre, au cinéma ?

[70] Toutes les données correspondant aux réponses apportées aux questionnaires sont situées en annexes : Annexe I (Différentes versions des questionnaires), Annexe II (Tableaux synthétiques des réponses concernant les corpus), Annexe III (Tableaux synthétiques des réponses concernant les enjeux). Le codage choisi est le suivant (Moment de l'enquête : M1-1 = début de Master 1 ; M1-2 = Milieu de Master 1 ; M2 = Année de stage ; Référence de l'enquêté : Qx). La référence de l'enquêté et le titre courant indiqué en haut de chaque page du tome des annexes permettent de retrouver la page et la ligne correspondantes.

Lesquels ? » et « Avez-vous des souvenirs scolaires de lecture, de films ou dessins animés, de sorties au théâtre, au cinéma ? ». Il s'agissait de mettre à distance le présent de l'enquêté, et donc de lui offrir une protection symbolique liée au différé temporel. Il s'agissait également d'outiller le souvenir de l'enseignant en ciblant sa recherche cognitive sur des souvenirs d'enfance et des souvenirs scolaires plutôt qu'en lui demandant de solliciter l'ensemble des rayonnages de sa bibliothèque intérieure. En n'établissant pas de frontière entre les différents objets culturels, et en ne restreignant pas le questionnement aux seules lectures, il s'agissait tout à la fois de réduire les effets d'illégitimité culturelle qui peuvent être ressentis par les enquêtés dans les enquêtes de ce type et d'accéder à de nouvelles données : la part de la littérature parmi les objets culturels dans leur diversité, la part de souvenirs scolaires et leur type. Il s'agissait ainsi de dépasser l'opposition entre ce qui serait une culture « livresque » et patrimoniale d'un côté et une culture juvénile de l'autre (Bonnéry, 2003, p.75). Ce changement dans les modalités de questionnement a permis de réduire la violence symbolique de la situation d'enquête. Cela a permis d'accéder à une partie de la bibliothèque intérieure des étudiants mais nous n'avons plus eu alors accès de manière certaine à leurs œuvres préférées : il s'agit bien des souvenirs d'enfance, mais rien ne dit que les étudiants apprécient ces œuvres.

Sur les 61 personnes ayant répondu à la question concernant les souvenirs de lecture, toutes ont cité un objet culturel, dessins animés, films ou livres. Deux personnes seulement n'ont pas cité de livre. L'une a cité deux dessins animés : *Le roi lion* et *Pokémon*. L'autre a cité le film *Harry Potter*. Nous ne savons pas si les enquêtés apprécient ces œuvres : il s'agit bien des souvenirs d'enfance, mais rien ne dit que les étudiants apprécient ces œuvres. Ainsi, une étudiante cite Molière, un souvenir de lecture scolaire, et précise :

- Moliaire*[71] : *Le médecin malgré lui* (je n'aimais pas tellement) (M1-1-Q112)

L'accroissement du nombre de réponses permet d'apporter un premier palier de validation de l'hypothèse selon laquelle les étudiants perçoivent leur culture personnelle comme illégitime. L'enquête qualitative doit permettre d'apporter encore un autre palier de validation, mais l'hypothèse semble déjà se vérifier lorsqu'on analyse les réponses apportées aux questionnaires en milieu de Master 1, à l'issue d'un premier semestre de formation. Les étudiants qui ne citent plus ni livres ni auteurs ne sont plus que cinq. Une seule personne ne répond pas du tout à ces questions. Deux autres personnes répondent en fait par une formule

[71] L'astérisque * permet de signaler les erreurs de langue présentes dans les réponses des enquêtés. Le corpus EAD est retranscrit tel quel, les erreurs de langue et coquilles ne sont pas signalées.

générale qui manifeste un intérêt pour la littérature de jeunesse sans qu'on puisse rattacher leur réponse à une œuvre en particulier :

- Un peu toutes les œuvres car elles sont imagées, nous évade*, nous font penser à autre chose, nous font rêver ». (M1-2-29)
- Je n'aime pas particulièrement une œuvre. Mais la littérature de jeunesse me plait de manière générale. (M1-2-51)

Deux autres ne citent aucune œuvre ni aucun genre ou auteur mais prévoient tout de même d'utiliser la lecture dans leurs classes.

- Oui énormément car je pense que c'est un outil et un domaine formidable que ce soit pour le plaisir ou pour aller plus loin dans les apprentissage*. (M1-2-69)
- Oui pour réaliser des travaux d'écriture (M1-2-72)

Étant donné le caractère général de ces réponses, on peut se demander si ces étudiants n'ont pas simplement répondu ce qu'ils pensaient que l'enquêteur attendait. Ceci nous informe tout de même dans ce cas sur leurs conceptions. Ils considèrent que la littérature de jeunesse a sa place à l'école et que c'est un vecteur d'apprentissage interdisciplinaire. L'un conçoit le rôle de la littérature comme l'occasion d'une rupture avec le quotidien. L'autre affirme ou pense devoir affirmer un gout pour la littérature, ce qui peut laisser supposer que selon lui un enseignant doit apprécier la littérature.

Il n'en demeure pas moins que la plupart des commentaires sur les œuvres sont bien plus développés en milieu de Master 1 qu'en début de formation. Presque tous les enquêtés justifient leurs choix, ce qui n'était pas le cas au début du semestre. Certains lecteurs manifestent une implication importante dans la lecture, d'autres appréhendent les œuvres avec davantage de distanciation. D'autres encore semblent chercher un équilibre qui pourrait s'apparenter à celui de la lecture littéraire, telle que définie dans le chapitre 3 de la première partie de cette thèse. Il semble que certains enquêtés voient dans la réponse au questionnaire l'occasion de réinvestir ce qui a été appris en formation. On trouve ainsi dans leur réponse un lexique qu'on peut apparenter à des termes clés de la formation en littérature de jeunesse.

- À propos de *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos - Il s'agit d'un livre de littérature de jeunesse que je trouve très intéressant à travailler avec les enfants après avoir étudié les comptes* classiques au préalable. On y retrouve beaucoup d'humour, ce qui peut donner aux enfants ? envie de le lire. Les œuvres de Mario Ramos en général me plaisent énormément. C'est une écriture simple et accessible à tous. J'épprouve* un intérêt particulier pour les illustrations et le retournement de situation lié au personnage du loup. (M1-2 –Q3)
- J'aime les œuvres avec un univers esthétique travaillé, avec de la poésie et/ou de l'humour, avec une certaine subtilité, des jeux de mots et d'esprit. (M1-2-Q7)

- L'enfant Océan car il est riche en interprétation. Il s'agit d'une réadaptation contemporaine du conte du Petit Poucet de Charles Perrault, ce qui rend l'histoire intemporelle. (M1-2-Q12)
- J'aime beaucoup le travail de François David (Voir, Le croqueur de mots…) car il joue beaucoup avec le sens des mots. Cela rend ses textes résistants et donc intéressants. (M1-2-Q47)
- J'aime particulièrement les œuvres de Claude Ponti, pour la richesse tant des illustrations que des jeux sur la langue. Les histoire* ont souvent une dimension symbolique et poétique qui me touchent beaucoup. (M1-2-Q51)

Cette tendance se confirme en Master 2 où l'on observe des discours plus développés et argumentés au sujet d'œuvres faisant partie du corpus professionnel et de formation.

On peut donc conclure de façon transitoire que la formation dote les étudiants d'outils d'analyse et de commentaires des œuvres : davantage dotés de connaissances, les étudiants sont davantage en mesure de développer leur réponse. Là où en début de formation les étudiants semblaient démunis au point de « savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire » (Bourdieu, 1985, p.228), en seulement quelques mois la formation semble leur avoir permis de se doter d'un lexique leur permettant de développer leur discours, de se sentir suffisamment légitimes pour s'exprimer, y compris sur leur culture personnelle. Si les commentaires font parfois place à des projections d'usage pour la classe, en milieu de Master 1, plusieurs étudiants font encore référence explicitement à leurs souvenirs personnels :

- J'aime particulièrement les contes simplement parce que ce sont ceux de mon enfance et j'ai été bien (illisible) durant mon enfance et il s'agit de ceux que j'aimais écouter ou lire (plus tard). (M1-2-Q4)
- Je me souviens enfant avoir particulièrement aimé me plonger dans les livres de la collection de la Bibliothèque rose. Les malheurs de Sophie : Je m'identifiais soit aux personnages ou bien j'inventais par la suite des histoires. (M1-2-Q6)
- Chris Van Allsburg me transporte dans des univers qui me renvois* aux histoires de mon enfance. (M1-2-Q8)
- Je m'identifie à travers la petite fille, ça me rappelle mon enfance. (M1-2-Q18)
- J'ai retrouvé ce livre en cherchant dans ceux que j'avais étant enfant et il y a des histoires en rapport avec Paris qui ne m'avaient pas marquée à l'époque, mais qui me parlent plus maintenant. (M1-2-Q39)
- Lorsque j'étais enfant ma mère me lisait chaque soir une des aventures de Sophie, j'en garde donc un très bon souvenir. Barbe Bleue : c'était mon conte préféré lorsque j'étais enfant. Charlie et la chocolaterie : je me souviens l'avoir lu lorsque j'étais en CM2. (M1-2-Q43)

Les œuvres citées appartiennent souvent à la fois au répertoire de l'enfance et à celui de la formation, comme si les seuls livres qui permettent de manière légitime de parler de ses souvenirs d'enfance et donc de faire le lien entre le lecteur enfant et le lecteur adulte, futur enseignant, sont les œuvres présentées en formation. Il semble que la formation ait permis de réactiver ces souvenirs. Mais on constate également que les étudiants citent, non sans plaisir,

des souvenirs d'enfance dans les cas où la formation est en cohérence, du point de vue des étudiants du moins, avec la culture personnelle. On peut rapprocher ces citations d'un phénomène observé dans l'enquête qualitative lors de formations à l'ÉSPÉ : parfois, des étudiants s'exclament à la fois joyeusement et de manière nostalgique quand ils reconnaissent une œuvre, un souvenir dans le corpus proposé par l'enseignant. Et, parce qu'on peut faire l'hypothèse que ce sont là des points d'appui fondamentaux pour la formation, on aurait souhaité pouvoir capturer cette réaction et la décomposer, faire parler les enquêtés sur ce qui se passe alors en eux. Ceci n'a pas été possible dans notre enquête mais donne de nouvelles perspectives d'enquête sur la place accordée en formation aux souvenirs de lecture des futurs enseignants. Prenons simplement cet exemple dans le corpus EAD lorsque des étudiants de Master 1 sont amenés à comparer la série *Max et Lili*[72] avec des berquinades :

> - Je connais très bien les "Max et Lili" : j'en avais une belle collection quand j'étais petite, puis ma petite sœur a pris le relais et m'en a fait découvrir de nouveaux, par la suite ;) ! (Annexe IV., p.79)

Pour mesurer les points d'appui que peuvent constituer, au sein de la formation, les échanges entre lecteurs, à partir d'œuvres de leur « corpus de fond », prenons encore l'exemple d'un échange informel qui a lieu à l'issue d'une connexion synchrone en EAD. Le formateur demande aux étudiants s'ils ont encore le temps de lire, certains répondent par l'affirmative, d'autres regrettent de ne plus pouvoir. Puis il leur demande quels auteurs pour adultes ils apprécient. S'ensuivent des réponses diverses faisant place à des best-sellers policiers, à des adaptations cinématographiques ou télévisuelles, à des fictions historiques et de *fantasy*, proposant tous un pacte de lecture explicite. Sont cités Barjavel, Mary Higgins Clark, Agatha Christie, Stephan Sweig et Jean M. Auel. L'un répond par un titre de trilogie plutôt que par son auteur (ou ses auteurs, si l'on compte Stieg Larsson et David Lagercrantz). Il s'agit de *Millenium*, exemple même de culture médiatique multimodale. Sans doute encouragés par le commentaire sans jugement de la formatrice qui écrit simplement « C'est un panel varié » (Annexe IV, p.94, l.1039), les étudiants poursuivent l'échange avant de quitter la connexion. Celui-ci permet de mesurer la place que ces lectures ont pu prendre dans leur vie et la diversité de la littératie déployée. L'échange est entrecoupé des formules de politesse d'usage en fin de séance. Rebondissant sur le nom de Jean M.Auel, citée par une autre, une étudiante commence, avant que l'échange ne se poursuive :

[72] Nous évoquons plus bas la place de ces séries dans le corpus de formation (p.215).

- E : lol h ;) ah oui auel aussi mais j'ai lu le 1er tome des enfants de la terre
  E2: Profites F après avec les enfants tu cours après le temps
  E5: je lis tout ce qui me tombe sous la main
  E: j'ai appelé ma fille Ayla[73] ;)
  E8: lol
  E5: oui j'allais répondre ca aussi h. ^^
  E5: lol l. ;)
  E2: ;D
  E8: j'en connais beaucoup qui ont appelé leur fille comme ça au cause des livres
  E4: je lis un auteur mais je ne sais pas si vous connaissez c'est yasmina khadra
  E4: enfin bref comme vous dites il y a plus le temps
  E5: elle écrit quoi , i. ?!

  *F : On en reparle jeudi. Bonne soirée à vous.*
  E6: je connais !
  E4: c'est un homme en fait
  E6: c'est trop bien I
  E8: connais pas
  E4: c'est un pseudonyme
  E9: bonne soirée
  E2: Merci Bonne soirée!
  E8: Bonne soirée
  E6: J'aime tout ce qu'il fait
  E7: Bonne soirée
  E: connais pas :(
  E5: ok et c quoi ?
  E10: Bonne soirée
  E3: merci bonne soiréé
  E5: bonne soirée
  E6: tu as vu les adaptations de ses livres en films ?
  E6: Bonne soirée
  E6: Merci
  E4: je ne sais pas si tu connais le film ce que le jour doit à la nuit
  E10: on a rien en soirée 2
  E4: et bien à la base c'est un livre et c'est lui l'auteur (Annexe IV, p.94, l.1016-1049)

Loin de gêner l'échange, les modalités d'écriture impliquées par l'échange synchrone et le caractère informel de cette discussion de fin de séance laissent place à une liberté de ton et à des habiletés caractéristiques de la littératie médiatique multimodale : les lecteurs s'impliquent personnellement dans le commentaire, effectuent des liens entre des textes et leurs adaptations cinématographiques. La fluidité de ces échanges contraste d'autant plus fortement avec les difficultés que certains enquêtés ont pu avoir à répondre au questionnaire.

Ces échanges et les réponses des enquêtés aux questionnaires apportent ainsi des informations sur l'hétérogénéité du public inscrit en Master MEEF 1. Même si l'on peut supposer que pour certaines personnes la situation d'enquête, et notamment en ce début d'année universitaire, ne favorise pas la possibilité de répondre, les réponses ou les non-réponses nous informent sur les profils de lecteur. En début de Master 1, quand certains

[73] Nom de l'héroïne des *Enfants de la terre*, roman fantasy historique

étudiants ne sont en mesure de mentionner qu'un ou deux titres de films ou de dessins animés et ne citent aucun livre, d'autres en mentionnent plus de dix ou accompagnent leur réponse de commentaires qui illustrent un rapport à l'écrit moins complexé et à des pratiques qui témoignent parfois d'un plaisir certain de lire pour soi en tant qu'adulte et/ou avec des enfants de l'entourage :

- J'aime beaucoup les livres de C. Ponti. Ils sont originaux, les enfants adorent et pour les adultes il y a plein de subtilités. (M1-1-Q4)
- Je trouve que ce sont de très beaux livres. Les enfants sont souvent très captivés par les histoires du fait des illustrations qui sont assez attrayantes. De plus, les histoires sont attrayantes et permettent d'échanger avec les élèves. (M1-1-Q28)

Certains témoignent d'une certaine analyse des va-et-vient possibles entre postures d'implication et de distanciation :

- J'ai beaucoup aimé lire les livres de la Contesse* de Ségur presque plus que tout ce que j'ai pu lire en devenant adulte. J'aimais m'identifier aux personnages et souvent il y avait des morales dans ces histoires qui donnaient à réfléchir. J'aime parfois relire des livres de l'Ecole des loisirs, je n'ai pas forcément de titres en tête. Les histoires sont souvent bien écrites et illustrées pour les plus petits enfants. J'aime également une série de livres en bibliothèque verte, orientée science-fiction, je crois que les titres sont "Le disparu de l'an II" et "la grande peur de l'an 2117". Je n'ai plus le nom de l'auteur en tête. (M1-1-Q56)

Si les écarts sont importants en début de Master 1, une analyse numérique conduit à penser que la formation semble permettre de réduire les inégalités entre les enquêtés. Le nombre par personne d'œuvres déclarées comme aimées augmente en effet au fil de la formation : au début du semestre, 75 personnes avaient répondu citant en tout 38 œuvres. À la fin du semestre, 53 œuvres sont citées par 50 personnes.

Au fil de la formation, on note également une homogénéisation, une réduction des écarts : au début de la formation certains étudiants n'ont pas d'œuvres à citer, tandis que d'autres en citent plus de dix. À la fin de la formation, la plupart des étudiants et stagiaires répondent par trois, quatre, cinq œuvres  en milieu de Master 1 et en Master 2.

En milieu de Master 1 puis encore davantage en milieu de Master 2, les discours sont marqués par une didactisation des choix. Un premier glissement s'opère : l'enquêté ne cite pas tant une œuvre qu'il apprécie en tant que lecteur qu'une œuvre qu'il apprécie parce qu'il pense qu'elle lui sera utile en classe pour aborder tel ou tel thème, et cela, alors même que l'option de littérature de jeunesse n'a pas d'orientation didactique.

- Les œuvres théâtrales car elles offrent la possibilité de travailler le genre et la mise en voix parfois, la mise en scène. (M1-2-Q54)

- L'Afrique de Zigomar : Elle offre beaucoup de possibilités quant à l'exploitation de celui-ci. On peut travailler en découverte du monde, par rapport à l'Afrique, au Pôle Nord, découverte de différents animaux. Le texte et l'image sont complémentaires, l'histoire est amusante. (M1-2-Q55)

Peu à peu dans les discours, les œuvres citées deviennent des œuvres potentiellement scolarisables, la littérature est perçue à travers ses potentialités pour l'enseignement, se transformant en « littérature sur objectifs spécifiques » (Demougin 2010, p.28) : on assiste à une fusion entre choix des œuvres appréciées et choix des œuvres qui seront sont lues en classe.

Nous verrons qu'une corrélation peut être établie entre ce glissement vers une orientation professionnelle des gouts culturels et le glissement des enjeux accordés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Trace de préoccupations professionnelles émergentes, cette transformation est aussi la trace d'une scolarisation des corpus. Les livres qu'on peut rattacher à la culture médiatique multimodale disparaissent presque tout à fait des discours. Certains enquêtés prennent soin de montrer qu'ils ont intériorisé les codes de légitimité, distinguant les pratiques culturelles légitimes de celles qui ne le seraient pas :

- J'aime lire des articles de journaux mais rarement de la grande littérature. (M1-2-Q 18)
- De manière générale, je n'aime pas trop lire mais je m'y efforce et j'essaye de remplacer la télévision par la lecture. (M1-2-Q36)
- J'aime lire dans l'absolu mais aujourd'hui je ne lis plus beaucoup. Je recherche la même exaltation que lorsque plus jeune j'ai été transporté par des récits comme « l'insoutenable légèreté de l'être » « Martin Eden » « l'étranger »,« cent ans de solitude » ou les récits de Michel Tournier. (M1-2-Q56)
- C'est très difficile pour moi de choisir, j'aime simplement la littérature de jeunesse, la douceur et la réflexion qu'elle implique. J'ai beaucoup de mal à trouver des livres qui m'intéressent donc j'aime lire mais j'ai du mal à être captivé* par un livre (adulte du moins). (M1-2-Q63)

La littérature valorisée est celle qui comprend une dimension édificatrice :

- De façon générale, sans préférence particulière, j'aime les contes traditionnels et les œuvres de littérature de jeunesse auxquelles je peux m'identifier. C'est l'atout premier des albums de jeunesse selon moi, de pouvoir permettre aux enfants de s'identifier à une situation à laquelle ils pourraient être confrontés au même qu'ils ont déjà vécu et de mieux l'accepter, la comprendre, trouver des solutions. (M1-2-30)

- Au sujet du *Petit Prince* – c'est un conte philosophique complexe mais dont on peut faire une première compréhension avec les enfants de CM2 et de le situer dans son contexte historique et découvrir également l'auteur qui sera éventuellement étudié au collège. (M1-2-31)

- Au sujet de *Deux graines de Cacao* – c'est un livre assez difficile en cycle 3 mais cela permet d'aborder des sujets difficiles et débattre avec des élèves de CM2 pour lever des idées reçues et mieux comprendre les enjeux de l'éducation civique. (M1-2-31)

L'analyse des données de l'enquête montre que le rapport à la culture scolaire dite légitime qui parait dans les discours des enquêtés dès le milieu de Master 1 peut s'expliquer notamment par le rapport que le discours de formation tient sur la culture médiatique multimodale. D'une part, celle-ci est absente des corpus de formation (Annexe IV). Ceci peut laisser penser que les œuvres auxquelles on peut les rattacher n'ont pas leur place à l'école. D'autant que certains discours de formation laissent entendre que les étudiants arrivent sans culture en matière de textes littéraires et que le descriptif du cours de littérature de jeunesse précise que l'objectif est d' « avoir une première connaissance des œuvres pour la jeunesse» (ÉSPÉ, 2017). En début d'année, lors d'un échange synchrone, un formateur explique ainsi les objectifs du cours :

> - L'enjeu de cette option est de commencer à se constituer une culture de LJ utile pour le concours et indispensable à la pratique à venir. (Annexe IV. échanges synchrones, l.67)

D'autre part, l'analyse du corpus EAD montre que la formation peut se faire le relais d'une catégorisation entre les œuvres, entre des œuvres qui seraient « de qualité » (Annexe IV, p.84, l.160), de « bons textes » (Annexe IV, p.96, l.4107) et des œuvres qui ne le seraient pas. Si les distinctions, les dissemblances, les dispositions diverses impliquées par la lecture de telles ou telles oeuvres ne sont pas évoquées de façon explicite dans le corpus de formation EAD auquel nous avons eu accès dans le cadre de l'enquête, le rapport distancié avec la culture populaire peut se lire de deux manières : d'une part, par l'absence d'œuvres de la culture médiatique multimodale dans les corpus de formation ; d'autre part, par des commentaires sur les œuvres établis par certains des formateurs de l'enseignement EAD. Quelques exemples issus d'un échange synchrone en témoignent. Il s'agit d'un échange autour des lectures d'albums. Le formateur (F) questionne les étudiants sur les différences qui peuvent être établies entre deux catégories qu'il identifie : des séries et l'album *Bébés chouettes*, « un classique absolu de l'école maternelle » selon ses termes. Le formateur invite notamment les étudiants à réfléchir aux choix qu'il faudrait effectuer pour la classe. Il participe à l'échange en effectuant une distinction entre ce qu'il identifie comme la simplicité des séries et la complexité de *Bébés Chouettes* :

> - *Petit Ours Brun* est "généralisable" comme *Martine, Tchoupi*, qui sont des héros représentatifs des enfants qui vont à l'école.... En quoi Bébés chouettes est (pour moi) meilleur? […] Avec les séries, on est invité à se reconnaître, puis à régler les problèmes d'une façon simple... ici, les bébés chouettes sont plongés dans un univers angoissant, celui des contes, de la forêt des peurs, des dangers nocturnes des fantasmes... […] (Annexe IV, p.83, l.119)

L'emploi du qualificatif « meilleur », minoré par le caractère personnel de l'appréciation marqué par l'incise « (pour moi) », ne laisse pas de doute sur la hiérarchie effectuée entre deux types d'albums. Ce jugement est renforcé quelques lignes plus loin, lorsque le formateur compare encore les séries (en l'occurrence *Petit Ours Brun, Tchoupi et Martine*) :

> o Oui, mais le problème n'est pas présenté de façon simpliste, avec une solution immédiate... ici, il s'agit pour chacun de réagir selon son niveau (c'est pour ça qu'ils sont trois), de trouver une solution, de la chercher avant, pendant, après.... qu'en pensez-vous ? (Annexe IV, p.84, l.149)

Le formateur justifie son choix au regard des caractéristiques de ces récits :

> o Avec les séries, on est invité à se reconnaître, puis à régler les problèmes d'une façon simple... ici, les bébés chouettes sont plongés dans un univers angoissant, celui des contes, de la forêt des peurs, des dangers nocturnes des fantasmes... Il leur faut réagir, à la fois personnellement et en groupe. Et une question leur est posée : comment faire? Il n'y a pas immédiatement de réponse, ils sont placés en situation-problème en quelque sorte. (Annexe IV, p.84, l.144)

Les travaux de Brigaudiot (2000), Brigaudiot et Ewald (1990), Terwagne et Vanesse (2008) distinguent en effet les récits du quotidien et les récits d'imagination et, si le formateur n'y fait pas explicitement référence, on ne peut douter qu'il y fasse ici allusion. Selon ces chercheurs, les deux types de récits ont des caractéristiques bien différentes. Selon la leur définition,

> le script est une succession courante d'évènements dans une situation de la vie quotidienne, comme le coucher, le lever, le restaurant, le magasin, etc. Nous stockons dans notre mémoire de nombreux scripts, car leur connaissance nous aide à répondre à des questions fondamentales comme « Que se passe-t-il autour de nous ? » et « Que va-t-il se passer ? » (Terwagne et Vanesse, 2008, pp.8-9)

On mesure l'importance de ces scripts du quotidien dans le développement de la personne puisque, comme le soulignent encore ces chercheurs, de la connaissance des scripts « dépend notre capacité à anticiper les événements, à comprendre les intentions des gens qui nous entourent de manière à pouvoir négocier avec eux » (*Ibid.*). Les histoires fondées sur les scripts apparaissent dès lors fondamentales dans la structuration du tout petit et dans sa capacité à rencontrer ensuite d'autres récits, présentant des complications. « Sans routine, pas de complication venant rompre la routine ! » (*Ibid.*), concluent-ils.

Selon Terwagne et Vanesse, ces récits du quotidien et récits présentant des complications doivent donc prendre place à l'école maternelle, selon des modalités

différentes. Tant que les enfants en éprouvent le besoin, l'un ne saurait prendre le pas sur l'autre à l'école, et il n'est pas question, ici, d'établir une quelconque hiérarchie entre ces deux types de récits. En maternelle, entre récits simples, sans complication, et récits plus complexes, un équilibre est donc nécessaire, du point de vue des recherches en didactique. Pourtant, la hiérarchie que le premier qualificatif semblait établir est confirmée lorsque le formateur évoque le type de lecture à favoriser pour la classe en caractérisant ce qu'il appelle des « ouvrages de qualité » :

> o je choisis des livres qui permettent à mes élèves de devenir des lecteurs, sachant que je leur présenterai essentiellement des ouvrages de qualité, c'est-à-dire complexes, qui leur permettent de réfléchir, et de se souvenir de leur émotion de lecteurs. (Annexe IV, p.84, l.160)

Finalement, dans la continuité des recherches en didactique, le formateur indique que la série des *Petit Ours Brun* doit prendre sa place à l'école. Cela étant, de son point de vue, il n'est pas nécessaire de lui consacrer une séquence comme pour *Bébés chouettes*.

> o […] pour POB, on peut aussi leur lire en classe, mais moi, je ne ferai pas une séquence sur POB, je ferai une entrée de PS pour familiariser avec le livre, et une grande séquence sur Bébés chouettes en MS/GS. (Annexe IV, p. 174, l.175)

Un autre formateur évoque la nécessité pour les étudiants de lire des œuvres de littérature de de jeunesse pour être en mesure de choisir de « bons textes » (Annexe IV, *Ibid*.) pour la classe. Il ne semble pour autant pas établir de hiérarchisation entre des œuvres appartenant au corpus scolaire et les autres : quelques lignes après l'emploi de ce terme, alors qu'un étudiant mentionne la découverte de la pièce de théâtre *Erwin et Grenouille*, il recommande de montrer un extrait de *Schrek* aux élèves (Annexe IV, p.96, l.4117).

Alors que des lecteurs s'enthousiasment pour *Tom Tom et Nana* et pour *Max et Lili* – et l'on voit comme cette série fait réagir positivement les lecteurs étudiants -, un autre formateur valorise la diversité des productions pour la jeunesse et des récepteurs potentiels :

> o c'est l'avantage de la LJ, il y en a pour tous les gouts (…)et c'est super varié ! (…) Et Max et Lili c'est très bien aussi. (Annexe IV, p.96, p.476)

S'il émet un jugement, il semble que cela soit davantage au service d'un enrôlement des étudiants, pour leur montrer que leurs gouts peuvent être dans la continuité des œuvres citées dans le cours, que pour faire part d'un avis personnel ou professionnel puisqu'elle ne fait pas part elle-même de ses propres gouts ou jugements sur les œuvres.

L'analyse du corpus ne permet pas de conclure de façon certaine sur les effets des discours des formateurs sur les œuvres puisque les jugements sont très isolés, émis dans des contextes différents et mus par des finalités différentes. Il n'en demeure pas moins que le choix des corpus de formation dessine un type de corpus à privilégier et invite sans doute les étudiants à éliminer certaines œuvres dans les réponses qu'ils formulent dans les questionnaires. Ceci peut expliquer les tendances qui se dessinent entre le début de Master 1 et le Master 2, qui vont être analysées dans les sections suivantes.

### 1.1.2. Le recouvrement du corpus de fond par le corpus professionnel

Entre le début de Master 1 et le Master 2, le corpus évolue de manière significative. L'analyse vise à montrer en quoi ce corpus passe d'un « corpus de fond », de la « bibliothèque intérieure d'origine », à un « corpus redéfini », d'abord en formation puis lors des premières expériences en classe. Le rapport à l'œuvre – et notamment le rapport aux fictions qui sont omniprésentes – est analysé en fonction du pacte de lecture que le lecteur semble entretenir avec les œuvres citées. L'évolution de la place accordée aux séries, à certains titres éponymes qui laissent penser à un attachement fort lié à l'identification au personnage, ou à des auteurs renseignent sur le rapport à la fiction.

#### 1.1.2.1. Un corpus de fond marqué par la culture médiatique multimodale

Le « corpus de fond » est constitué des lectures privées et des lectures scolaires. La littérature de jeunesse y rime avec fiction et une place importante est accordée à la culture médiatique multimodale.

Sont présentés dans le tableau ci-dessous les œuvres et auteurs les plus cités en début de semestre. Sont mêlés à dessein titres et auteurs en fonction de la manière dont les enquêtés eux-mêmes les ont cités. Le fait que la réponse mentionne le titre d'une œuvre ou un auteur est par ailleurs signifiante car elle révèle un rapport à l'œuvre centré sur un personnage ou bien un réseau, une série d'œuvres – d'un même auteur, d'une même collection – qui peut laisser penser que le lecteur effectue des liens intertextuels et entretient un pacte de lecture différent avec l'œuvre.

***Fig. 11 : Auteurs et titres les plus cités (≥ 3) en début de Master 1***

| | | |
|---|---|---|
| Perrault/*Le Petit Chaperon rouge* (12) | *Max et Lili* (5) | *Roule Galette* (4) |
| La comtesse de Ségur/ *Les malheurs de Sophie* (6) | Nadja/*Chien bleu* (5) | Corentin/*Plouf* (4) |
| Roald Dahl/*Mathilda* (5) | *Tom Tom et Nana* (4) | Browne/*Le Tunnel* (4) |
| *Martine* (5) | La Fontaine (4) | *Boucle d'or* (3) |
| *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* (5) | Molière (4) | *Harry Potter* (3) |
| Ponti (5) | *Le petit prince* (4) | Pennart/ *Le loup est revenu* (3) |
| Ungerer (5) | Disney (4) | |

On retrouve ici des points communs avec les corpus obtenus dans d'autres enquêtes précédemment citées (Bishop, 2010 ; Butlen et Joole 2011) et, notamment, l'omniprésence des fictions. Mais on peut noter une différence significative : la présence de séries que l'on retrouve d'ailleurs parmi les « livres fondateurs » de l'enquête de Hubert (2010) qui concerne également des étudiants en première année de Master MEEF1 en Master 1.

Ces titres apparaissent parfois au côté de titres de films ou de dessins animés de la culture sérielle, cinématographique et télévisuelle des années 1990-2000 : les films Disney et Pixar, *Harry Potter, Tarzan, le Roi Lion, Pokémon, Peter et Eliott le dragon, Astérix et Obélix*…sans qu'on ne puisse toujours savoir si l'enquêté pense aux adaptations cinématographiques ou à la série littéraire. Non seulement le questionnaire vise à ne pas distinguer les objets culturels par type, pour les raisons évoquées plus haut, mais en plus, on sait que les souvenirs sont parfois flous au point qu'il n'est pas possible de savoir si l'œuvre a été connue par le livre ou par le film.

La présence de ces œuvres est tout à fait notable car lorsqu'on réinterroge les étudiants ultérieurement, elles ont disparu. Cet effacement qui accompagne l'entrée dans la culture professionnelle sera analysé plus bas.

Les réponses apportées montrent par ailleurs un rapport contrasté aux différents genres, avec une domination des fictions narratives (albums, romans). Sur les deux années d'enquête, ce sont près de 24 % des personnes interrogées qui mentionnent les contes parmi

leurs œuvres préférées ou leurs souvenirs de lecture : parmi les personnes ayant répondu en 2015, 14 personnes sur 76 donnent comme seule réponse, un genre « les contes », 20 personnes mentionnent des contes dans leurs œuvres préférées. En 2016, aucune personne ne donne pour seule réponse les contes. 13 sur 61 mentionnent ce genre ou des œuvres rattachées à ce genre. Le genre du conte est fréquemment mentionné en tant que tel, ce qui n'est pas le cas pour les autres genres. Les personnes semblent attachées à des contes en particulier (ex : *Le Petit Chaperon rouge, Boucle d'or*…) mais aussi au genre en lui-même :

- (M1-1-Q24) J'aime tout ce qui est conte.
- (M1-1-Q65) Les contes russes. Je pense qu'ils sont liés à mes souvenirs d'enfance. Je les affectionnes* particulièrement alors que cela fait des années que je ne les ai pas relu*. Je les trouve différents des contes traditionnels étudié* dans les écoles françaises. Dans certaines éditions ils sont magnifiquement illustrés.
- (M1-1-Q71) Essentiellement les contes. Rappel d'enfance, univers riche ; personnages archétypaux stimulent mes souvenirs et mon imaginaire ; dimension morale intéressante.
- (M1-1-Q74) J'apprécie les contes d'Andersen ou de Charles Perrault car ils permettent une réflexion "de vie" chez l'enfant (la distinction entre le bien, le mal), ils les font réfléchir sur des valeurs, ou les initient à une morale.

Par ailleurs, les propos illustrent la prise en compte d'une grande variété générique[74] (albums, récits illustrés, romans, bandes dessinées, poésie, théâtre) mais selon des variations importantes. Les albums sont surreprésentés. Si l'on ne peut fournir un nombre exact puisque le titre ne suffit pas toujours à déterminer le genre (quand un enquêté mentionne *Boucle d'or* pense-t-il au conte ou à un album en particulier ?), on peut dire qu'environ 45 albums sont cités. La poésie et les fables sont très peu citées puisque seuls 6 stagiaires les mentionnent. Domine La Fontaine qui est cité 4 fois, à côté d'Eluard (1) et Baudelaire (1). Pour le théâtre et les romans, la domination de la littérature générale sur la littérature de jeunesse est notable. Pour le théâtre, les auteurs cités sont Molière et Ionesco – qui sont probablement des souvenirs de lecture de collège et de lycée. Pour le roman et les récits illustrés, la Comtesse de Ségur, Roald Dahl, *Le Petit Prince* et les bibliothèques roses et vertes arrivent en tête. Sont également mentionnées des bandes dessinées – y compris et surtout en séries : *Babar, Tom Tom et Nana, Astérix, Tintin…* Aucune corrélation n'a été établie entre les parcours universitaires des étudiants et ces réponses : les étudiants ayant fait des études littéraires ont des réponses semblables aux autres[75].

[74] Dans la section 1.4 du chapitre 2 de la première partie de cette thèse, cette catégorisation générique est discutée.

[75] Le caractère générique du terme « études littéraires » est sans doute en cause. Par études littéraires certains entendent un baccalauréat littéraire, d'autres des études de langue, d'autres une licence de lettre moderne. Ces parcours présentent une diversité qui ne permet pas de dégager une tendance commune.

On peut également noter la présence d'ouvrages qui ne seraient pas classés par les théoriciens de la lecture dans la littérature de jeunesse, à savoir les manuels de lecture : *Ratus* (Hatier), qui est cité par six personnes et Gafi (Nathan) par une personne. Ces citations témoignent d'une représentation des supports de lecture qui ne distingue pas les œuvres créées par des auteurs de jeunesse et celles dédiées à l'apprentissage de la lecture. On peut sans doute voir dans ces citations un attachement au personnage.

Cet attachement au personnage apparait en effet lorsqu'on analyse les titres cités par les enquêtés. Beaucoup sont en fait constitués de personnages éponymes : on peut alors supposer que le souvenir de lecture est davantage lié à l'identification au personnage qu'au contenu narratif, ce qui est le propre de la fiction, comme l'a montré Schaeffer (1999). En effet, les textes fictionnels sont d'abord des histoires de personnages pour les jeunes lecteurs (Reuter, 1988 ; Butlen, 2014). Ceci semble être aussi le cas pour les étudiants et enseignants. Mais la surreprésentation des noms de personnages dans les titres de la littérature de jeunesse, si elle renforce l'idée de l'importance du personnage pour les jeunes lecteurs, ne nous permet pas d'affirmer à coup sûr que si les enquêtés ont cité ces titres c'est parce qu'ils se souviennent particulièrement de ces personnages ou qu'ils y sont particulièrement attachés.

Notons également la présence d'auteurs ayant écrit des œuvres de littérature pour adultes ou jeunes adultes qui témoigne de la prégnance des lectures de collège et de lycée (Molière, Maupassant, Baudelaire, Éluard, Colette, Tolstoï, Rimbaud, Balzac…), mais aussi et probablement du souhait des enquêtés de montrer qu'ils connaissent les références littéraires qu'ils supposent peut-être être celles qui sont attendues dans le cadre de l'enquête et les citent en priorité par rapport aux références de leurs lectures privées. Les enquêtés se situent alors comme de futurs enseignants qui citent un corpus scolaire en contexte professionnel et laisse de côté le corpus de fond, considéré moins légitime à l'école.

La première caractéristique est donc l'exclusivité des fictions et l'on y trouve une corrélation avec les enjeux de transmission d'une morale attribués à la lecture par certains enquêtés, comme cela sera montré en 1.2, et une prégnance des modèles d'enseignement attribuant ce rôle à la littérature. Ce corpus est également à l'image du corpus de formation de l'EAD qui confirme cette tendance : en dehors des cours spécifiques consacrés au théâtre pour la jeunesse et à la fable, la quasi-totalité des références citées dans les cours sont des albums ou des romans. Nous verrons qu'on peut mettre cet élément en rapport avec les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires à l'école.

Une deuxième caractéristique tient à la diversité du « corpus de fond ». Comme l'ont montré Lahire (2004) et Bonnéry (2010), les pratiques culturelles d'une même personne

peuvent concerner des objets très divers, rencontrés dans le cadre de pratiques privées et scolaires. Le fait d'interroger les personnes sur des souvenirs de pratiques culturelles portant sur des objets divers et à des périodes différentes de leur vie met en avant la variété de certains curriculums. Ainsi, par exemple, une personne (M1-1-99) cite pêle mêle *: la septième compagnie, Harry Potter, Arc-en-ciel*, Perrault, *Les fleurs du mal, Cyrano de Bergerac*, Molière, Racine, La Fontaine, *les liaisons dangereuses*, Rimbaud, Hugo, Balzac dans son corpus personnel. Elle déclare par ailleurs souhaiter lire *Verte* et *Arc en ciel* avec ses élèves.

Environ un tiers des auteurs et œuvres cités par les étudiants en début de Master 1 (87 sur 290) appartiennent aux listes de référence du Ministère de l'Éducation nationale. En tête de ceux-ci, on trouve les contes de Perrault, Roald Dahl, La Fontaine, Ungerer, *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, La Comtesse de Ségur, Ponti, Desplechin (*Verte*), Browne mais aussi *Elmer l'éléphant* (David Mc Kee) et *Spot le petit chien* (Eric Hill). Les trois cycles de l'école primaire sont représentés. Les cycles 2 et 3 sont surreprésentés.

Quant au corpus que les étudiants disent souhaiter lire avec leurs élèves, on peut d'abord noter que seule une personne sur trois est en mesure de répondre à cette question en début de semestre (22 personnes sur les 62 à qui cette question a été posée). Pour la moitié d'entre elles, leur réponse est corrélée à leur « corpus de fond » ou leurs premières expériences en classe.

- M1/2016/77 cite ces œuvres parmi ses souvenirs d'enfance : *Le complexe d'Œdipe, Max et Lili, Vipère au poing, Le Messager d'Athènes*. Puis il/elle indique qu'il/elle aimerait toutes les lire à ses élèves.
- M1/2016/85 dit se souvenir de la lecture *Mathilda* de Roald Dahl à l'école. Il/elle précise que cela a été un « gros coup de cœur ». C'est le seul livre qu'il/elle indique pour les lectures qu'il envisage de faire lire à ses élèves sur le ton de l'évidence : « Matilda*, évidemment ».
- M1/2016/94 écrit : « Un livre qui m'a marqué* et que j'ai toujours "au lit petite taupe"

Parfois, il semble que le corpus professionnel projeté soit corrélé au « corpus de fond » non par choix mais parce que c'est le seul référent possible. Cela semble d'ailleurs inquiéter les enquêtés qui mentionnent ce qu'ils considèrent comme une insuffisance de leur répertoire.

- Je ne possède pas de livre jeunesse mais j'aime particulièrement les compte* les plus connus tel que "le petit poucet", "le chaperon rouge". Etant EAP, ma tutrice avait un livre avec plein de petites histoires mais je ne me souvient* plus du nom. (M1-1-21)
- Non, je n'en n'ai* plus. Mais plus jeunes* j'avais les livres des dessins animés Walt Disney et certains contes tels que Boucles d'or et le Petit chaperon rouge. J'ai aussi les tomes de la serie* Twighlight (littérature* de jeunesse ?) (M1-1-Q31)
- Je n'en connais que très peu ! Mais j'aime Otto, autobiographie d'un ours en peluche (le "concept" d'apprendre l'Histoire grâce à une histoire me plaît). (M1-1-Q48) :

- Je ne connais pas assez d'œuvres mais un de la collection Juliette (par exemple, "fais des bêtises") (M1-1-Q92)

Deux étudiants font déjà référence à leurs premières expériences en classe :

- Lors de mon stage en 1ère année (L3 pluridisciplinaire) j'ai eu la chance d'être une classe de maternelle ou* j'ai pu découvrir des session* de lecture faites par l'institutrice et les enfants aimaient particulièrement les œuvres d'Anthony Browne j'ai pu * qu'ils * intéressé et les apprécier tout autant. Il y avait des détails dans les illustrations, comme des "indices" que l'on pourrait retrouver dans d'autres histoires. (M1-1-Q50)
- Les livres que j'ai partagé* avec mes élèves et qui ont été un moment de plaisir. (M1-1-Q82)

En début de parcours les enseignants s'appuient donc plus majoritairement, et logiquement, sur leurs souvenirs personnels et scolaires pour envisager leur enseignement. Au fil de la formation, les corpus évoqués évoluent et l'on assiste progressivement au remplacement du « corpus de fond » par le « corpus redéfini ».

#### 1.1.2.2. Au fil de la formation : domination des albums et émergence de corpus de formation et de corpus professionnel

La question est ici de savoir dans quelle mesure la formation reçue au fil de ces quelques premiers mois implique des changements dans les corpus cités par les étudiants. Avant de présenter les résultats, précisons que, si nous avons décidé d'interroger les étudiants à ce moment de leur formation universitaire, c'est parce qu'au cours de ce premier semestre les étudiants ont bénéficié d'un enseignement portant sur la littérature de jeunesse dans le cadre des enseignements optionnels d'une durée de 27 heures. Ceux-ci sont, de fait, obligatoires étant donné l'offre de formation dans les sites concernés. La littérature de jeunesse est également présente dans le programme du premier semestre des enseignements de français qui indique les axes suivants : la question de la spécificité du champ ; la distinction entre littérature de jeunesse et littérature patrimoniale ; les enjeux et les valeurs des œuvres de littérature de jeunesse. La maquette précise que les enseignements s'appuieront notamment sur « le conte traditionnel et son évolution, dans une perspective intertextuelle ». La didactique de la lecture des textes littéraires, les notions de compréhension et d'interprétation sont au programme du semestre 2. Lorsque nous interrogeons les étudiants, ils n'ont pas encore été sensibilisés à cette entrée didactique. Ils ont fait un stage de 15 jours d'observation et de pratique accompagnée dans l'un des trois cycles de l'école primaire qui a

pu être l'occasion d'une première expérience dans ce domaine : les étudiants ont pu mener de premières lectures, entendre le maitre d'accueil temporaire ou le formateur lire ou faire lire un ou des textes aux élèves, ou observer les livres présents dans la classe ou dans la bibliothèque de l'école.

72 personnes ont répondu au questionnaire à l'issue du premier semestre de formation de Master 1. Les réponses se caractérisent par un recentrage progressif des corpus autour du corpus professionnel.

Le rapport aux fictions évolue. Les albums dominent largement ce corpus. On compte environ 77 références qu'on peut rattacher à des contes – le caractère relatif du dénombrement est lié à l'intergénéricité de certaines œuvres qu'on peut hésiter à classer parmi les contes, les récits illustrés, les albums voire le théâtre. Si les contes « patrimoniaux », « traditionnels » et leurs auteurs de référence continuent à être très cités (22 occurrences), seules cinq personnes citent ce genre sans donner d'exemple d'œuvre ou d'auteur et, il faut noter que, par ailleurs, elles citent d'autres œuvres. Quand ces étudiants mentionnent les contes, il semble que leur répertoire se soit précisé par rapport au début du semestre : ils mentionnent des titres, des auteurs, accompagnent ces citations de commentaires.

- M1/2016/4 J'aime particulièrement *Roule Galette, Poule rousse*, les contes classiques. Simplement parce que ce sont ceux de mon enfance et j'ai été bien (illisible) durant mon enfance et il s'agit de ceux que j'aimais écouter ou lire (plus tard).
- M1/2016/11 *Boucle d'or et les sept ours nains*, un mélange de contes que je trouve intéressant.
- M1/2016/30 De façon générale, sans préférence particulière, j'aime les contes traditionnels et les œuvres de littérature de jeunesse auxquelles je peux m'identifier.
- M1/2016/33 Les contes divers, revisités ou non : petit chaperon rouge, la petite fille aux allumettes, poule-rousse, roule galette

Sont également cités des récits illustrés (16), les romans (8), la poésie et la mythologie (6), le théâtre (2), les contes « étiologiques » (1). Comme l'a constaté Bishop (2010, p.149) dans les corpus scolaires depuis quelques décennies, on assiste à une prédominance de la littérature de jeunesse. Celle-ci s'exprime dans notre corpus.

Le corpus cité par les enquêtés au fil de la formation est donc marqué par une professionnalisation rapide. Une majorité des œuvres ou auteurs cités (au moins 78 sur 159) font partie du corpus de formation. Pour le savoir, nous avons effectué un recoupement avec les bibliographies distribuées en cours. Au moins une œuvre sur deux fait partie du corpus de formation et c'est sans doute davantage puisque nous n'avons pas pu recueillir toutes les bibliographies. De plus, la grande majorité des œuvres citées (102) fait partie des listes de référence du Ministère pour les trois cycles.

Le resserrement vers un « corpus professionnel » s'accompagne d'un effacement : celui des œuvres appartenant à une culture médiatique multimodale non légitimée à l'école (les Disney en tête) pourtant citée massivement quelques mois plus tôt, en début de Master 1. Nous avons pu cependant rencontrer ces œuvres dans les propos des stagiaires et néotitulaires dans le cadre d'entretiens. Elles étaient alors évoquées comme des souvenirs de jeunesse et leur référence était accompagnée de commentaires dévalorisants à l'égard de cette culture populaire, comme nous le verrons dans les monographies (section 2 de ce chapitre).

Chez les stagiaires et les néotitulaires, les auteurs les plus cités sont Ponti, Browne, Dahl, Ramos, Ungerer, Solotareff et Corentin. Ils sont encore plus cités proportionnellement qu'en Master 1 en milieu de semestre. On note aussi la prédominance d'œuvres courtes qui peuvent se lire rapidement en classe : les albums, les contes, les récits illustrés.

L'enquête effectuée sur les emprunts d'albums dans deux bibliothèques de sites de formation universitaire des futurs professeurs des écoles (Voir Annexe V) confirme la constitution d'un corpus spécifique élaboré au cours de la formation, qui ne recouvre pas en totalité le corpus professionnel bien qu'il ait le même aspect d'éclatement et de fermeture : quelques auteurs et titres prédominent largement, d'autres ne sont empruntés qu'une fois parmi des dizaines de milliers d'emprunts. Dans l'un des sites, l'enquête a porté sur les emprunts en 2012. Dans l'autre site, les données disponibles ont permis d'effectuer une recherche sur les emprunts d'albums effectués de 2008 à 2013.

En 2012, dans le premier site, 13 044 albums jeunesse ont été empruntés. Ils se répartissent en 619 titres. La moitié des ouvrages empruntés est constituée de cent titres. Les dix titres les plus empruntés sont : *La soupe à la souris* d'Arnold Lobel[76], *Les petits bonheurs du pré : un imagier très nature* de Marianne Maury et Anne Weiss, *Ce que mangent les maitresses de* Christian Bruel et Anne Bozellec*, La poule qui voulait pondre des oeufs en or* d'Hanna Johansen et Käthi Bhend, *L'île du monstril* d'Yvan Pommaux, *Bébés chouettes* de Martin Waddell et Patrick Benson, *Une nuit, un chat* d'Yvan Pommaux, *Cromignon* de Michel Gay, *Les cinq sens* d'Hervé Tullet, *Rouletapir le petit détective* de Jean Baptiste Baronian et Laurence L. À eux seuls, ces dix titres représentent un sixième des livres empruntés. Étant donné leur large prédominance (plusieurs centaines d'emprunts sur une année), on peut penser, et les agents de bibliothèque le confirment, qu'il s'agit au moins en partie d'exemplaires multiples empruntés par des formateurs pour leurs groupes d'étudiants.

[76] Notons que sur l'un des sites, *La soupe à la souris* est classée dans les albums alors qu'elle apparait dans la catégorie « romans et récits illustrés » de la liste ministérielle indicative – indication de classification suivie dans le centre d'un autre site. Cela soulève la question du classement générique des œuvres et celle de la classification en bibliothèque dont nous reparlerons plus loin.

Six des dix œuvres les plus empruntées étaient inscrites sur les listes d'œuvres de référence du Ministère de l'Éducation nationale de 2007 pour les cycles 2 et 3. Les autres œuvres sont plutôt destinées au premier cycle et l'une d'entre elles, *Bébés chouettes*, est un des grands classiques du cycle 1 et du début de cycle 2. La présence de ce qui peut paraitre un outsider, *Les petits bonheurs du pré : un imagier très nature,* est expliquée par une magasinière de l'un des sites qui rappelle qu'il était cité dans le sujet n°1 de la première partie de la seconde épreuve orale d'admission du concours masterisé des professeurs des écoles en 2011. Or, étant donné sa forme canonique, ce sujet aurait depuis servi de référence et aurait alors été largement utilisé dans le cadre de la préparation au concours.

Dès lors une question se pose quant à l'existence d'un corpus commun, qui traverserait les strates du monde scolaire, des listes ministérielles aux œuvres présentées dans les classes en passant par celles lues en formation. Constatant que plus de la moitié des œuvres les plus empruntées est mentionnée dans les listes ministérielles et que les autres sont alors plutôt destinées à des lecteurs du cycle 1 – pour lequel il n'existe pas de liste à ce moment-là – on pourrait conclure à l'existence d'une culture commune. Mais si culture commune il y a, il s'agit alors d'une culture de formation, qui n'est pas nécessairement semblable à la culture professionnelle des enseignants : on note en effet que, parmi les auteurs dont les livres sont les plus empruntés dans ce site, seuls Yvan Pommaux et Arnold Lobel sont cités par les enseignants interrogés dans l'étude menée par Butlen et Joole (*op.cit*.). Notre recherche doctorale doit chercher à saisir les fondements de ces écarts.

Dans l'autre site, l'étude a porté sur les emprunts faits entre 2008 et avril 2013. Il n'a pas été possible d'extraire les données propres à 2012. Sur la période étudiée, 27 902 exemplaires ont été empruntés et portent sur 1 248 albums. Les dix titres les plus empruntés sont : *Otto : autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, *Une histoire à quatre voix* d' Anthony Browne, *Loulou* de Grégoire Solotareff, *Little Lou* de Jean Claverie, *La reine des fourmis a disparu* de Fred Bernard et François Roca, *L'île du monstril* d'Yvan Pommaux, *Plouf !* de Philippe Corentin, *Touchez pas au roquefort !* de Bernard Stone et Ralph Steadman, *Les derniers Géants* de François Place, *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de Lane Smith. À nouveau, six ouvrages sur dix figurent dans les listes ministérielles de référence. L'un d'entre eux fait partie de la liste cycle 2 et cinq titres font partie de la liste cycle 3. Pour ce site, on note donc une orientation vers les cycles 2 et 3 avec une légère prédominance pour le cycle 3. La domination de L'école des loisirs est confirmée puisque quatre ouvrages sur ces dix livres les plus lus sont édités par cette maison d'édition. Le resserrement autour des auteurs cités par les enseignants dans l'enquête de référence est

beaucoup plus fort que sur l'autre site. Sachant que Butlen et Joole ont mené leur étude dans le département où se situe le site de la bibliothèque universitaire, cette coïncidence serait-elle la trace de tendances de lecture par département ? L'état de l'enquête ne permet pas de le déterminer mais elle ouvre à un questionnement, celui de l'existence d'une culture commune de formation et de terrain existant à l'échelle locale.

Il demeure un point commun entre le choix des albums à l'école et celui fait en formation qui réside dans l'éclatement et la fermeture. Dans tous les corpus présentés, beaucoup d'œuvres ne sont citées ou empruntées qu'une fois, quand, dans le même temps, se dégage un peloton de tête qui semble être élu par consensus et qui confirme le « double mouvement : éclatement du corpus vers un grand nombre de titres et resserrement du corpus autour d'une base culturelle partagée », constaté par Butlen et Joole (2011). Que ce soit par l'analyse des questionnaires ou par l'analyse des emprunts d'ouvrages, se dessinent un corpus de formation et un corpus professionnel dont sont absents les œuvres de la culture médiatique multimodale.

### 1.1.3. Conclusion partielle : un corpus à la fois éclaté et resserré organisé autour des fictions

Il faut noter que beaucoup d'étudiants précisent dans les questionnaires en début de semestre qu'ils n'ont pas vraiment pu choisir cette option. Aucun ne se déclare pour autant insatisfait à la fin de la formation et l'immense majorité des sondés déclare spontanément (la question n'était pas posée) avoir apprécié voire beaucoup apprécié cette formation parce qu'elle leur a permis de découvrir ou redécouvrir la littérature de jeunesse. Certains précisent que cette option les a enrichis personnellement et professionnellement. L'analyse des résultats de l'enquête qualitative montre les effets de ce rapport à la formation et au champ de la lecture des textes littéraires sur l'activité des enseignants. Les réponses apportées viennent en partie confirmer les éléments qu'avaient permis d'apporter les enquêtes précédentes et viennent répondre aux hypothèses initiales.

L'analyse met en évidence l'existence d'un corpus de classiques de la littérature de jeunesse scolarisés. Ce corpus est composé de classiques d'œuvres pour la jeunesse tellement scolarisées ou courantes que même les gens qui n'ont pas encore commencé la formation initiale les citent. Comme dans l'enquête de Butlen et Joole (op.cit.), on retrouve les caractéristiques de l'éclatement et de la fermeture du corpus autour d'auteurs et d'œuvres très

connues. Certains auteurs sont ainsi cités à la fois dans l'enquête de Butlen et Joole et dans cette recherche doctorale : Dahl, Ponti, Ungerer, Pennart, Corentin.

Un deuxième point notable réside dans l'effacement rapide et durable des œuvres de la culture médiatique multimodale. Nous postulions que l'origine socio-culturelle des étudiants les dotait d'une culture peu légitimée et peu prise en compte par la formation. L'effacement très rapide des œuvres de la culture populaire le confirme. Il semble ainsi que s'opèrent en quelques mois seulement une distanciation avec la culture personnelle de l'étudiant, « le corpus de fond », et un glissement vers l'acquisition d'un nouveau capital culturel qui s'inscrit en lieu et place de l'ancien dans le discours enseignant.

Cette absence d'œuvres de la culture populaire marque également le corpus de formation auquel nous avons eu accès par l'analyse des données issues de l'Enseignement à Distance. Parmi l'ensemble des références faites dans les cours[77], on trouve très peu de mentions d'oeuvres pouvant se rattacher à la culture médiatique multimodale :

- Une mention de *Neverland, s*ans référence à la version cinématographique de *Peter Pan*.
- Une mention à la série des *Max et Lili* dans un exercice où les étudiants sont invités à les comparer à des berquinades.
- Dans le cours consacré au roman, une note fait mention de la domination actuelle des dystopies et des *fantasy* mais aucun ouvrage n'est cité.

Les pratiques culturelles s'inscrivant dans une culture populaire marquée par une littératie médiatique multimodale sont donc absentes du corpus de formation. L'analyse des données révèle également l'absence de problématisation autour de cette question, dans les discours des enseignants et en formation. Celle-ci doit être prise en compte dans les perspectives de recherche[78].

Dans notre enquête, cette émergence d'un « corpus professionnel » est effectivement liée à une évolution des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires au fil de la formation initiale et des premières expériences en classe qui va dans le sens de l'acquisition de savoirs culturels et langagiers.

[77] Le relevé des références (Annexe IV, p.75) porte sur les données postées dans les ressources de cours et non sur l'ensemble des échanges asynchrones et synchrones. Le cours EAD n'est pas fourni dans les annexes car sa reproduction n'est pas autorisée.
[78] On peut se reporter à la synthèse effectuée dans le chapitre 3 de cette partie.

### 1.2. Vers l'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels

L'analyse de l'évolution des enjeux assignés par les étudiants, stagiaires et néotitulaires, à l'enseignement de la lecture des textes littéraires permet de dégager des mouvements très caractérisés entre le début et la fin de la formation initiale. Comme cela a été montré dans la première partie de cette thèse, les conceptions des enseignants en matière de lecture sont liées aux parcours personnels et scolaires de lecture et à des modèles d'enseignement sédimentés. Pour chaque phase du développement professionnel, nous nous attachons à saisir ce que les conceptions révèlent de ces parcours et de l'appropriation de ces modèles. La présentation successive de ces phases permet de saisir l'évolution rapide des enjeux et les étapes d'un développement professionnel qu'il faut analyser par étape pour pouvoir mieux le comprendre. La conclusion permet de synthétiser l'analyse, d'émettre des hypothèses sur les facteurs entrant en jeu dans cette évolution. L'interprétation des résultats dans une perspective historique et sociale met en relation ces évolutions avec les modèles d'enseignement sédimentés dans la mémoire collective.

Pour permettre le traitement des données quantitatives, les enjeux sont classés en deux catégories : les enjeux expérientiels et les enjeux de transmission. Ces derniers comprennent à la fois des enjeux de transmission procéduraux et des enjeux de transmission culturels[79]. Bien que complémentaires et indissociables, la distinction entre ces enjeux est rendue nécessaire par l'analyse des discours des enquêtés : dans un cas il s'agit plutôt d'un mouvement du texte ou du maitre vers le lecteur (les enjeux de transmission), dans l'autre il s'agit d'un mouvement du lecteur vers le texte, vers les autres lecteurs, vers le monde (les enjeux expérientiels).

#### 1.2.1. Pluralité des enjeux et prédominance des enjeux expérientiels en début de Master 1

En début de Master 1, à la question « selon vous, à quoi sert la littérature de jeunesse à l'école », les réponses (n = 130)[80] se caractérisent par la pluralité des enjeux mentionnés et la prédominance des enjeux expérientiels.

[79] Voir Partie 2, chapitre 1, section 1.3.

[80] Sur 138 personnes ayant rendu ce questionnaire en début de Master 1, 6 personnes n'ont pas répondu à cette question. Parmi les 132 réponses, 2 personnes font une réponse qui porte sur l'enjeu de la formation en littérature de jeunesse et non sur l'enseignement en classe.

***Fig. 12 : Tableau synthétique des réponses concernant les enjeux en début de Master 1***

| Enjeux | Nombre de personnes mentionnant ces enjeux | % |
|---|---|---|
| ***Types d'enjeux*** | | |
| **Enjeux de transmission** | **95** | **73** |
| Enjeux procéduraux | 59 | 45 |
| Enjeux culturels | 62 | 48 |
| **Enjeux expérientiels** | **107** | **82** |
| ***Nombre d'enjeux*** | | |
| **Un seul type d'enjeu cité** | **41** | **32** |
| Enjeux procéduraux seuls | 5 | 4 |
| Enjeux culturels seuls | 9 | 7 |
| Enjeux expérientiels seuls | 29 | 22 |
| **Deux types d'enjeux cités** | **71** | **55** |
| Citent des enjeux procéduraux et des enjeux culturels sans citer d'enjeux expérientiels | 19 | 15 |
| Citent des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels | 32 | 25 |
| Citent des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux | 31 | 24 |
| **Trois types d'enjeux cités** | **15** | **12** |

| ***Corrélation par types d'enjeux sans distinction du nombre d'enjeux*** | | |
|---|---|---|
| Citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels (sans distinction du nombre d'enjeux (n=2ou3)) | 80 | 62 |
| Citent seulement des enjeux de transmission *(soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels)* et pas d'enjeux expérientiels | 20 | 15 |
| Non réponse | 6 | 5 |

La grande majorité des étudiants interrogés en début de Master 1 (67%) citent plusieurs types d'enjeux. 55% citent deux enjeux : à proportion égale (25% et 24%), on trouve des personnes qui citent des enjeux procéduraux et expérientiels ou des enjeux culturels et expérientiels. Les personnes mentionnant des enjeux procéduraux et culturels sans citer d'enjeux expérientiels sont minoritaires (15%). 12% des personnes citent trois types d'enjeux en début de formation initiale. Seul un tiers des personnes ayant répondu ne cite qu'un type d'enjeu. Les deux tiers des personnes citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Parmi les 86 personnes citant plusieurs types d'enjeux, presque la totalité (n= 80) cite à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Les réponses montrent que, dans les conceptions de ces enseignants, ces enjeux sont liés. Quelques exemples :

- Développer une base de culture littéraire ; donner envie aux enfants de lire, les familiariser avec les livres ; traiter/étudier des sujets avec les enfants. (M1-1-Q13)
- Cela permet tout d'abord l'éveil de l'enfant, ensuite le gout de la lecture. L'enfant apprend que ce qu'il lit n'est peut-être pas forcément la réalité. Cela lui permet de découvrir le monde. (M1-1-Q22)
- Elle [la lecture des textes littéraires] permet de commencer, dès le début de l'école maternelle, d'initier la culture littéraire de l'enfant pour qu'il adopte une "technique d'analyse" des livres, des groupes de livres qui l'entoure*. Participe également au développement de son imagination. (M1-1-Q26)

L'analyse par type d'enjeu révèle une prédominance des enjeux expérientiels.

Ceux-ci sont cités par 82 % des enquêtés. 71% des personnes mentionnant un seul type d'enjeu dans leur réponse les mentionnent exclusivement. Dans les propos de ces étudiants en début de formation, la lecture des textes littéraires peut permettre de favoriser le développement psycho-affectif par :

- les possibilités offertes par l'identification et l'immersion :

  - dépasser certaines angoisses (M1/1/Q1)
  - éveiller l'enfant (M1/1/Q5)
  - permettre à l'enfant de se développer : faire face à ses peurs, comprendre certains "événements de la vie" : divorce... (M1/1/Q 48)
  - permet d'aborder des problèmes que peut* rencontrer les enfants, par exemple. Je me souviens d'un livre lu au CP qui parlait d'un petit garçon qui adorait ses poux. Le livre était très drôle. Avec le recul, je pense que c'est une manière de dédramatiser ce fait qui peut arriver et être source de moqueries. (M1/1/Q34)
  - d'éveiller les sens chez les touts* petits (M1/1/Q74)
  - Elle permet également à l'enfant de pouvoir s'identifier et se projeter dans diverses situations (M1/1/Q25)
  - S'immerger dans des histoires (M1/1/Q46)
  - Par exemple, l'ors d'un de mes stages en maternelle, j'ai pu observer que la maitresse lisait un livre sur le départ d'un papa ours après avoir déposé son fils à l'école. C'était une des situations qu'elle avait en fait pu rencontrer au cours de la matinée avec un des enfants qui pleurait. (M1/1/Q3)
  - Des émotions où l'enfant peut se reconnaitre (M1/1/Q3)

- le développement de l'imaginaire, de la créativité :

  - Développer l'imaginaire et la réflexion de l'enfant de façon ludique » (M1/1/Q18)
  - Faire développer le sens de l'imaginaire et la curiosité intellectuelle (M1/1/Q36)
  - Permettent à l'enfant de rêver. (M1/1/Q47)
  - Elle l'incite à s'éveiller, développer sa créativité et son imaginaire. ( M1/1/Q68)
  - De favoriser leur imaginaire, leur créativité. (M1/1/Q74)

- le plaisir de lire, le gout pour la lecture,

  - « Susciter le gout pour la lecture » (M1/1/Q 22)
  - « en leur donnant envie de lire » (M1/1/Q42)

Selon ces enquêtés, la lecture des textes littéraires peut également aider les enfants à trouver leur place dans le monde, « devenir adulte et citoyen à travers les histoires lues » (M1/1/Q17)

- En échangeant avec les autres

  - échanger avec les enfants (M1/1/Q73)
  - La littérature de jeunesse permet à mon sens : (…) de les "socialiser" en partageant des moments d'échange autour du livre ; (M1/1/Q74)

- En développant un esprit critique,

  - amener l'élève à remettre en question des savoirs/idées (M1/1/Q48)
  - ouvrir l'esprit des enfants (M1/1/Q 15 – M1/1/Q53)
  - l'enseignement de la littérature de jeunesse est, selon moi, primordial car il va permettre aux élèves de s'émanciper en (…) développant un esprit critique (M1/1/Q120)

La prédominance des enjeux expérientiels dénote une prise en compte de l'enfant en tant que personne. Les étudiants conçoivent la lecture des textes littéraires comme l'occasion

de développer des expériences de lecture et, plus généralement, des expériences de vie qui déterminent un rapport au monde. Cette réponse en est un exemple :

- S'ouvrir à la littérature c'est pour moi s'ouvrir à de nombreuses lectures au monde, s'est* partager les émotions des autres. RENCONTRE+CULTURE+LIBERTE+PACIFISME (M1/1/Q95)

Les expériences de lecture telles qu'elles sont décrites dans ces propos sont véritablement incluses dans la vie des personnes. Elles prennent appui sur les expériences antérieures et peuvent constituer un point d'appui pour le développement de la personne. Selon les conceptions des étudiants en début de Master 1, la lecture des textes littéraires est susceptible de renvoyer des échos distincts selon les préoccupations de chacun mais également être l'occasion de découvrir l'Autre lors des échanges autour des lectures.

Mais ces enjeux expérientiels ne sont pas conçus isolément puisque, comme cela a été montré au début de cette section, la grande majorité des étudiants interrogés en début de Master citent plusieurs types d'enjeux, à la fois des enjeux expérientiels et des enjeux de transmission.

Ceux-ci sont mentionnés dans ces propos, selon la répartition suivante : 45% des personnes mentionnent des enjeux procéduraux tandis que 48% mentionnent des enjeux culturels. Dans ces propos, par la lecture des textes littéraires, il s'agit de former le lecteur dans un mouvement qui va du texte vers le lecteur. Dans les discours en début de Master 1, les caractéristiques des enjeux procéduraux se situent essentiellement du côté des compétences lexicales et de décodage. Si les compétences lexicales occupent une place importante et que les compétences de décodage sont citées par plusieurs personnes, les compétences inférentielles et narratives sont quasiment absentes des réponses.

Il s'agit de développer :

- Des compétences lexicales

- enrichir leurs* vocabulaire (M1-1-Q15)
- Permet à l'enfant d'acquérir du vocabulaire (M1-1-Q51)
- Enrichir son vocabulaire et d'apprendre (à force de voir les mots) l'orthographe. (M1-1-Q121)
- Aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de la langue française. (M1-1-Q126)

- Des compétences de décodage

- aider les élèves * se familliariser* avec les lettres et les mots. (M1-1-Q7)
- Cela sert à découvrir les lettres, les mots. (M1-1-Q31)

Quand les propos des étudiants mentionnent des enjeux de transmission, il peut également s'agir de commencer à transmettre une culture littéraire scolaire. Cette culture

scolaire est fondée sur des corpus et les valeurs que les œuvres véhiculeraient, comme en témoignent ces réponses :

- apprendre aux enfants des histoires adaptées à leur niveau et d'en tirer un enseignement universel (M1-1-Q12)
- elle permet de commencer, dès le début de l'école maternelle, d'initier la culture littéraire de l'enfant pour qu'il adopte une "technique d'analyse" des livres, des groupes de livres qui l'entoure*. (M1-1-Q25)
- selon moi, la littérature de jeunesse permet de familiariser les enfants avec la lecture et la littérature grâce à des livres imagés et simplifiés. (M1-1-Q38)
- à développer le langage, à faire passer un message, transmettre des valeurs et une morale. (M1-1-Q39)
- c'est une étape, selon moi, par laquelle tous les enfants doivent passer car elle est nécessaire à l'apprentissage à* la lecture et d'une autre part pour qu'ils aient une référence culturelle de base en passant par la "case" littérature de jeunesse pour ensuite étudier par la suite la littérature en général. (M1-1-Q50)
- transmettre des messages spécifique* à un public spécifique (aborder le sujet de l'hygiène à* de jeunes enfants) (M1-1-Q60)
- Améliorer la culture littéraire des élèves. Cet enrichissement est un bon moyen de faciliter la compréhension d'un texte lu par l'enseignant (cycle 1) et apprentissage à la lecture et écriture (cycle 2 et 3) (M1-1-Q103)
- Cela permet avant tout aux enfants qui n'ont pas accès à la littérature dans le cadre de leur vie personnelle de pouvoir en bénéficier (M1-1-Q129)
- apprendre aux enfants des histoires adaptées à leur niveau et d'en tirer un enseignement universel (M1-1-Q12)

Si l'enquête ne permet pas de connaitre les facteurs intervenant dans les conceptions de ces étudiants, on sait que, lorsqu'ils répondent à cette question en début de parcours, les étudiants s'appuient sur leur propre expérience de lecteur et sur des conceptions construites lors de leur propre parcours scolaire, plutôt que sur une formation spécifique dans le domaine de l'enseignement qu'ils n'ont pas encore reçue. Ces conceptions, fondées sur le « déjà-là, l'histoire personnelle, sociale, scolaire » (Bucheton, 2017) et pas encore sur « la rencontre avec la culture professionnelle » (*Ibid.*) – si ce n'est celle qu'ils imaginent à travers celle développée par les divers professeurs qu'ils ont connus au cours de leur scolarité – vont dans le sens de la prise en compte de la personne, des échanges entre élèves, de la transmission d'une culture scolaire et de compétences permettant d'apprendre à lire. Il semble bien que les

étudiants dépeignent globalement un « sujet didactique » (Daunay, 2007, *art.cit.*), considéré dans son rapport au savoir mais également dans ses dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives.

Ainsi, alors même que ces enquêtés n'ont pas encore reçu de formation particulière dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires, leur discours s'inscrit majoritairement dans une relative cohérence avec les enjeux déterminés par les instructions officielles et avec les finalités complémentaires de l'enseignement de la lecture des textes littéraires analysées par les recherches en didactique de la lecture des textes littéraires[81]. Cela étant, la faible proportion (12%) de personnes mentionnant à la fois des enjeux de types procéduraux, culturels et expérientiels constitue un défi pour la formation initiale.

Voyons précisément la façon dont cette tendance évolue au fil cette formation.

### 1.2.2. Une augmentation de la part des enjeux de transmission culturelle en milieu de Master 1

72 personnes ont répondu à la question concernant les enjeux lorsqu'elles ont été interrogées en milieu de Master 1. Ces personnes font partie de celles qui ont été interrogées en début de semestre[82]. À l'issue de seulement quelques mois de formation, les réponses apportées par les enquêtés sont sensiblement différentes de celles apportées en début de Master 1, ce qui témoigne d'une première transformation rapide des conceptions des enseignants au contact de la culture professionnelle. D'une part, davantage de personnes citent plusieurs types d'enjeux, d'autre part ces enjeux se situent davantage du côté de la transmission.

[81] Finalités évoquées dans la première partie de cette thèse, chapitre 3.

[82] Le nombre de personnes ayant répondu en début de semestre et en fin de semestre ne se recoupe pas pour des raisons liées à l'accès au terrain. On sait donc néanmoins qu'environ la moitié des personnes interrogées en début de semestre l'ont également été à la fin du premier semestre de formation. La quasi-totalité des personnes répondant en fin de semestre (à l'exception de celles qui étaient absentes lors de la première passation) sont incluses dans le panel de début de semestre.

*Fig. 13 : Tableau synthétique des réponses concernant les enjeux en milieu de Master 1.*

| | M1-2 | |
|---|---|---|
| Enjeux | N | % |
| ***Types d'enjeux*** | | |
| **Enjeux de transmission** | 61 | 85 |
| Enjeux procéduraux | 32 | 44 |
| Enjeux culturels | 52 | 72 |
| **Enjeux expérientiels** | 56 | 78 |
| ***Nombre d'enjeux*** | | |
| **Un seul type d'enjeu cité** | 20 | 28 |
| Enjeux procéduraux seuls | 3 | 4 |
| Enjeux culturels seuls | 7 | 10 |
| Enjeux expérientiels seuls | 10 | 14 |
| **Deux types d'enjeux cités** | 35 | 49 |
| Citent des enjeux procéduraux et des enjeux culturels sans citer d'enjeux expérientiels | 6 | 8 |
| Citent des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels | 6 | 8 |
| Citent des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux | 23 | 32 |
| **Trois types d'enjeux cités** | 17 | 24 |
| ***Corrélation par types d'enjeux sans*** | | |

| ***distinction du nombre d'enjeux*** | | |
|---|---|---|
| Citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels (sans distinction du nombre d'enjeux (n=2ou3)) | 46 | 64 |
| Citent seulement des enjeux de transmission *(soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels)* et pas d'enjeux expérientiels | 16 | 22 |
| Non réponse | 0 | 0 |

L'analyse du nombre d'enjeux montre que davantage d'enquêtés citent plusieurs types d'enjeux après quelques mois de formation. Tandis que seulement 12 % des personnes interrogées en début de Master citaient les trois types d'enjeux, elles sont 24% en milieu de Master 1. Il y a donc doublement du nombre de personnes considérant que les enjeux procéduraux, culturels et expérientiels sont liés. 73 % des personnes interrogées citent plusieurs enjeux (2 ou 3). Les enjeux apparaissent liés et les réponses témoignent encore de la recherche de dialogues entre textes et lecteurs :

- Selon moi, la littérature de jeunesse, à l'école, sert avant tout à constituer une culture commune à tous les élèves. Elle constitue plusieurs références et permet d'aborder de nombreux sujets avec les élèves, qui sont traités dans la littérature de jeunesse. Cette dernière permet donc de les amener en classe afin de les aborder avec les élèves et les faire parler si besoin est. En se mettant à la place du personnage, certains élèves peuvent s'identifier, se reconnaitre ou reconnaitre une situation vécue et en parler, l'extérioriser, la comprendre, l'accepter. (...) Apprendre à lire (comme apprendre à écrire) et savoir lire est indispensable pour chacun, pour leur vie future et leur insersion* scolaire et professionnelle. De plus, elle permet de parler de tout avec tous. (M1-2-Q30)
- La littérature de jeunesse est utile à l'élève car il* lui permet de s'évader, d'avoir un lien avec la lecture (permet de vouloir lire seul), de réfléchir à diverses situations et de débattre avec ses camarades. (M1-2-Q32)
- Cela sert à aborder des sujets qui peuvent faire écho à des situations vécues par les enfants ; à faire découvrir d'autres univers ; développer l'imagination ; enrichir le vocabulaire. (M1-2-Q35)

Dans le même temps, les types d'enjeux cités conjointement se modifient en certains points. La part des personnes citant à la fois des enjeux de transmission et expérientiels reste stable. Mais parmi les personnes qui citent deux types d'enjeux, on note une augmentation de la part des personnes citant à la fois des enjeux culturels et expérientiels (de 43 à 66 % des personnes citant deux types d'enjeux). Cette tendance s'accompagne d'une baisse des

réponses mentionnant à la fois des enjeux procéduraux et culturels sans mention d'enjeux de type expérientiels (de 27 à 17%) et d'une baisse des réponses mentionnant à la fois des enjeux procéduraux et expérientiels sans mention d'enjeux culturels (de 45 à 17%).

L'analyse par type d'enjeux montre que la part des enjeux de transmission augmente, passant de 73% à 85% des personnes les mentionnant. Plus précisément, la part des enjeux culturels augmente fortement tandis que la part des enjeux procéduraux reste stable et que la part des enjeux expérientiels amorce une légère baisse (de 82 à 78 %). Si, en début de Master 1, moins de la moitié des personnes (48%) citaient des enjeux de type culturel, près des trois quarts (72%) les mentionnent en milieu de Master 1.

Dans ces discours, la lecture de littérature de jeunesse à l'école peut permettre la constitution d'une culture commune, d'une culture littéraire, l'ouverture à d'autres cultures… Quelques exemples :

- Sensibiliser les enfants à une culture commune (M1-2-Q5)
- La littérature de jeunesse permet aux enfants de développer une culture commune, se constituer un patrimoine culturel leur permettant de devenir petit à petit de futur* lecteur* expert*. (M1-2-Q6)
- Elle sert à construire une culture littéraire chez l'enfant. (M1-2-Q14)

Il peut s'agir également de la transmission de « valeurs », de « morale », de « messages » qui seraient inclus de manière plus ou moins implicite dans le texte, la compréhension de ce qui serait « l'intention de l'auteur ». Autant d'éléments dont l'École devrait se faire le relais, selon ces enquêtés. Certaines réponses peuvent laisser penser que, dans les conceptions de ces étudiants, il s'agit bien d'utiliser la lecture des textes littéraires – et en particulier de fictions qui ont, en l'occurrence, le bénéfice de l'illusion référentielle – pour transmettre des valeurs, une morale :

- Permet de faire passer des messages (M1-2-Q20)
- A faire entrer les enfants dans différents mondes, différentes valeurs. (M1-2-Q28)
- La littérature de jeunesse à l'école sert à [...] faire passé* des morales et des règles de vie tout* les jours aux enfants. (M1-2-Q50)

Mais la lecture des textes littéraires peut encore être un moyen d'accompagner les lecteurs dans leurs questionnements, de façon plus indirecte, plus sous-jacente :

- La littérature est un support très riche pour aborder de nombreuses questions indirectement (la vie, la mort, l'amour, l'amitié, la colère, le chagrin etc.). […] (M1-2-Q1)

Dans ces conceptions, qui font une large place à la transmission d'une culture commune et aux enjeux qui seraient en question dans ces œuvres, on peut sans doute voir la trace des objectifs assignés à l'option littérature de jeunesse que suivent les étudiants au cours

du premier semestre de Master 1 dans l'université où se déroule l'enquête. On peut en effet lire dans la fiche descriptive de l'Unité d'enseignement concernée que

> l'objectif de cette unité d'enseignement est de permettre aux étudiants de se doter de repères essentiels concernant le champ de la littérature de jeunesse (y compris la littérature patrimoniale accessible aux enfants). Les étudiants devront acquérir une culture personnelle en littérature de jeunesse […]. Ils s'interrogeront sur les enjeux des œuvres lues et les obstacles qu'elles peuvent opposer à leur compréhension par un jeune public. (Fiche descriptive de l'UE 161)

Acquisition d'une culture et compréhension des enjeux apparaissent comme deux objectifs centraux dans les propos des étudiants interrogés : ceux-ci semblent ainsi transposer les objectifs de formation en objectifs d'enseignement dans les classes. « Saisir les enjeux des œuvres lues », c'est, selon eux, se doter des moyens d'accompagner les lecteurs dans leur lecture. Or, comme l'ont montré les recherches portant sur l'interprétation et la transmission de la littérature (Butlen et Houdart-Mérot (dir.), 2009) la frontière est mince entre un enseignement qui suscite une lecture susceptible de questionner les valeurs mobilisées dans la lecture et un enseignement fondé sur la dimension édificatrice que le maitre souhaite donner à la lecture.

À court terme, la formation initiale conduit à une transformation des discours des enquêtés qui va dans le sens d'une augmentation de la part des enjeux culturels et d'une augmentation de la part des personnes citant plusieurs enjeux. Si la part des enjeux de transmission augmente, la part importante que conservent les enjeux expérientiels montre que l'élève n'est pas, pour autant, considéré comme un « sujet épistémique (concerné par le seul rapport au savoir) » (Daunay 2007, p.43). Cette augmentation est liée à une augmentation des enjeux culturels et une grande majorité des personnes continue à citer les enjeux expérientiels. De façon générale, l'augmentation de la part des personnes citant trois enjeux va dans le sens d'une compréhension des enjeux de la lecture des textes littéraires assignés par les prescriptions. Cette tendance doit être analysée au regard des résultats de l'enquête menée auprès des stagiaires.

### 1.2.3 L'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels chez les stagiaires

Dans les réponses des 61 stagiaires qui se sont prononcés sur les enjeux de la lecture des textes littéraires à l'école, on note une omniprésence des enjeux de transmission et une baisse de la part des enjeux expérientiels.

***Fig. 14 : Tableau synthétique des réponses données par les stagiaires concernant les enjeux***

| | stagiaires | |
|---|---|---|
| Enjeux | N | % |
| ***Types d'enjeux*** | | |
| **Enjeux de transmission** | 56 | 92 |
| Enjeux procéduraux | 40 | 66 |
| Enjeux culturels | 40 | 66 |
| **Enjeux expérientiels** | 40 | 66 |
| ***Nombre d'enjeux*** | | |
| **Un seul type d'enjeu cité** | 14 | 23 |
| Enjeux procéduraux seuls | 4 | 6,5 |
| Enjeux culturels seuls | 6 | 8 |
| Enjeux expérientiels seuls | 4 | 6,5 |
| **Deux types d'enjeux cités** | 34 | 56 |
| Citent des enjeux procéduraux et des enjeux culturels sans citer d'enjeux expérientiels | 9 | 15 |
| Citent des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels | 11 | 18 |
| Citent des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux | 9 | 15 |
| **Trois types d'enjeux cités** | 13 | 21 |
| ***Corrélation par types d'enjeux sans distinction du nombre d'enjeux*** | | |
| Citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels (sans distinction du nombre d'enjeux (n=2ou3)) | 30 | 49 |
| Citent seulement des enjeux de transmission *(soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels)* et pas d'enjeux expérientiels | 20 | 33 |
| Non réponse | 0 | 0 |

On peut noter, tout d'abord, l'exacte équivalence de proportion entre les trois types d'enjeux. Les enjeux procéduraux, culturels, expérientiels sont mentionnés chacun par 68% des personnes interrogées. Une lecture rapide peut laisser penser que la formation initiale

conduit donc à l'équilibre recherché entre les trois enjeux. Il n'en est rien. Cette égalité est plutôt le reflet d'une relative uniformisation des réponses : elle révèle une répartition des réponses faisant place à une équivalence entre les trois enjeux. Mais la tendance qui se dessine est plutôt celle d'un déséquilibre, dans des proportions inverses à celles du début de la formation.

Ce sont en effet désormais 92 % des personnes qui mentionnent des enjeux de transmission. Seules 5 personnes ne les mentionnent pas, et les réponses se situent résolument du côté des enjeux expérientiels. Selon eux, la lecture des textes littéraires sert à :

- À développer l'imaginaire, l'ouverture au monde, la réflexion et le gout de la lecture chez les élèves. (M2-Q4)
- À se poser des questions sur l'existence à trouver certaines réponses, à explorer son imaginaire, confronter les points de vue de chacun. (M2-Q25)
- S'ouvrir sur le monde, développer l'imagination. (M2-Q35)
- À se projeter dans les personnages, à mieux appréhender le monde, leurs craintes, etc. (M2-Q52)

Une cinquième personne précise dans le questionnaire qu'elle n'a pas encore de classe en charge « pour des raisons personnelles ». Selon elle, la littérature de jeunesse « est utile car elle permet à l'enfant d'appréhender ses peurs à travers les personnages d'une histoire » (M2/Q47). En dehors de ces cinq personnes, tous les enquêtés mentionnent des enjeux de transmission et 33% ne mentionnent même que des enjeux de ce type, alors qu'ils n'étaient que 15 % en début de Master 1.

De plus, l'omniprésence des enjeux de transmission est liée à la forte augmentation des enjeux procéduraux, passant de 45 puis 44% en début et milieu de Master 1 à 66% en Master 2. Il s'agit majoritairement de favoriser l'entrée en lecture, d'acquérir des savoirs sur la langue :

- Aider à entrer dans le lire et l'écrit (M2- Q3)
- Travailler la lecture, acquérir du vocabulaire, des automatismes de syntaxe, travailler la structure, les genres de récits. (M2-Q5)
- A apporter des connaissances aux élèves sur la lecture mais aussi sur le monde, à travailler des points précis (implicite…) (M2-Q16)
- Il habitue les élèves à différents types de textes, à différents niveaux de compréhension de ces textes. De plus, les élèves baignent dans la langue (M2-Q50)

Dans le même temps, la part des enjeux culturels connait une baisse sensible. Après avoir connu une hausse notable entre le début et le milieu de Master 1 (de 48 à 72%), elle passe de 72 à 68%. La part des enjeux expérientiels continue quant à elle la baisse amorcée en milieu de Master 1, passant de 82% de personnes les citant en début de Master 1 à 66% les citant durant l'année de stage.

Cette tendance marquée par la prédominance des enjeux de transmission est confirmée par l'analyse des mémoires professionnels rédigés en fin de Master 2 MEEF 1. Sur les soixante mémoires professionnels consultables en 2015[83] sur l'un des sites d'une bibliothèque universitaire de l'ÉSPÉ de l'académie dans laquelle se déroule l'enquête, douze sur soixante concernent de près ou de loin la littérature de jeunesse. À l'exception de trois mémoires centrés sur la réception et la créativité des élèves, que nous rattachons à des enjeux expérientiels, la littérature de jeunesse y apparait comme l'occasion de travailler des compétences essentiellement langagières. Les auteurs y développent une analyse évaluative et normative des travaux des élèves et les enjeux sont principalement cognitifs, voire exclusivement techniques.

Par ailleurs, la part des personnes citant trois enjeux est stable avec le milieu de Master 1 et reste minoritaire : seuls 21% des personnes mentionnent les trois enjeux dans leurs réponses. Dans le même temps, la part des personnes mentionnant à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels ne cesse de diminuer, passant de 62% en début de Master 1 à 49% en Master 2. Cela étant, les trois quarts des personnes citent désormais plusieurs enjeux (deux ou trois) lorsque seulement les deux tiers le faisaient en début de Master 1. Le détail de la répartition des enjeux au sein de ce panel va dans le sens de ce qui est perçu par l'ensemble des réponses. La part des personnes mentionnant à la fois des enjeux procéduraux et culturels sans citer d'enjeux expérientiels augmente à nouveau en Master 2 pour revenir au niveau initial de début de Master 1. En parallèle, la part des personnes mentionnant des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels augmente en Master 2 après avoir connu une baisse en milieu de Master 1. À l'inverse, la part des personnes mentionnant des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux baisse après avoir connu une hausse en milieu de Master 1.

Les réponses apportées par des néotitulaires qui ont été interrogés[84] montrent que les conceptions sont encore différentes après quelques mois ou années d'expérience en classe. Ceux-ci citent tous des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels et plus aucun ne cite que les uns ou que les autres. 90% mentionnent des enjeux procéduraux, 80% des enjeux culturels, 90% des enjeux expérientiels. On peut considérer qu'il s'agit d'un équilibre entre

[83] Mémoires rédigés de 2007 à 2013.

[84] Ce panel étant très restreint (n=7), il appelle à la plus grande prudence dans l'analyse et les résultats ne peuvent être généralisés, d'autant qu'on peut penser que les personnes répondant à ce stade sont peut-être celles qui sont les plus impliquées ou les plus sensibilisées à cet enseignement dans l'activité. Cela étant, l'homogénéité de leurs réponses autorise l'analyse. Ces résultats doivent tout de fois être recoupés avec ceux de notre enquête qualitative et des enquêtes de référence (*Voir* partie 1 chapitre 4).

les enjeux puisqu'ils sont omniprésents chez tous les enquêtés, même si le plus faible nombre de réponses ne permet pas de déduire un résultat certain.

Après avoir analysé les réponses à chaque moment de l'enquête (début de Master 1, milieu de Master 1 et Master 2), il convient d'analyser les mutations au fil de la formation initiale et des premières expériences de terrain.

### Conclusion de la section 1 : éléments de stabilité et mutations

Entre le premier mois de formation et les premières années d'expérience, on assiste à la fois à une relative stabilité et à une mutation rapide des enjeux assignés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires par les enquêtés. Sont-ce les traces de l'organisation de la formation initiale, de l'évolution des préoccupations professionnelles, d'une sédimentation des conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires ?

La proportion de réponses mentionnant plusieurs enjeux augmente entre le début de Master 1 et le Master 2. Cela tend à montrer que la formation conduit les étudiants et stagiaires à percevoir le caractère complémentaire et indissociable des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires par les prescriptions. Mais demeurent majoritaires les personnes mentionnant un ou deux enjeux et la part de personnes mentionnant les trois types d'enjeux reste très minoritaire (passant de 12% à 20%). La formation initiale ne permet pas de faire évoluer significativement cette proportion.

Les enjeux de transmission - procéduraux et culturels - prennent une place de plus en plus importante tandis que les enjeux expérientiels baissent jusqu'en M2, avant de connaitre chez les néotitulaires une nouvelle hausse, qui doit être vérifiée par l'enquête qualitative. La part des personnes ne citant que des enjeux de transmission – soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels – double entre le début de Master 1 et le Master 2, tandis que la part des personnes citant à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels baisse.

En conclusion, l'analyse des réponses des enquêtés révèle une distance avec le modèle actuel de la lecture des textes littéraires et cet écart n'est pas réduit dans le temps court de la formation initiale. L'analyse des questionnaires renseignés au fil de la formation montre que les futurs enseignants accordent davantage de place aux textes – les procédures pour les comprendre, les corpus à connaitre et les valeurs axiologiques qu'ils véhiculeraient – et moins de place à l'élève lecteur en tant que sujet se construisant, vivant des expériences par la

rencontre avec des œuvres et les échanges autour de celles-ci. Ces résultats ne s'expliquent pas par la proportion de personnes arrivant en Master 2 et n'ayant pas suivi de Master et dont on pourrait penser *a priori* que leur parcours pèse dans l'orientation des réponses. D'abord, seules sept personnes sur 61 sont des stagiaires en « parcours adaptés », c'est-à-dire des personnes ayant accès à l'année de stage sans avoir suivi la formation de Master 1 MEEF. Ensuite, leurs réponses sont sensiblement semblables à celles des autres personnes interrogées. Notamment, elles sont 3 sur 7 à mentionner à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Plusieurs axes d'explication peuvent alors être proposés, selon que l'on observe les facteurs entrant en jeu dans une perspective plus ou moins diachronique.

Premièrement, on peut supposer que cette évolution s'explique par l'organisation même de la formation. Au premier semestre de Master 1, la maquette ne formation ne comprend quasiment pas de didactique – pas de didactique dans l'option littérature de jeunesse et quelques heures seulement dans les EC de français –. Au deuxième semestre de Master 1 et en Master 2, l'orientation didactique de la formation est plus marquée. L'enjeu de la formation semble être de former des lecteurs dans un premier temps puis de former ensuite des enseignants qui formeront des lecteurs. Les enseignants comprennent-ils alors les différents types d'enjeux au fur et à mesure de la formation, donnant ponctuellement le primat à l'un ou à l'autre des enjeux selon leurs apprentissages du moment ?

Deuxièmement, on peut se demander dans quelle mesure le type de formation reçue joue un rôle dans l'évolution des enjeux. L'analyse des échanges synchrones de l'EAD apporte des éléments et révèle une centration sur les textes lors des analyses étayées par des formateurs divers. De façon générale, l'accent est mis sur les « données objectives » du texte (Ahr et Moinard, 2019, sous presse), plus que ce qui peut résulter de l'appropriation que les lecteurs pourront en faire. Les formateurs peuvent faire appel à ce qui est appelé « l'interprétation » qui semble être alors entendue comme la compréhension des enjeux symboliques du récit programmés par l'auteur. Il n'y a ici pas de place pour les « utilisations » (Eco, 1979)[85]. L'étudiant doit, en quelque sorte, décrypter alors ce que le formateur pense que l'auteur a voulu dire. L'exemple de *Bébés chouettes*, qui a déjà été traité plus haut sous un autre aspect, illustre ces propos de formation qui tendent à construire chez les étudiants l'idée que leur rôle d'enseignant sera, à leur tour, d'aider les élèves à comprendre ce qui seraient les enjeux axiologiques du récit. Évoquant *Bébés chouettes*, le formateur essaye de mener les étudiants sur la piste de la symbolique de la chouette. Comme ceux-ci ne

[85] Les différences références qui sont faites ici aux théories de la lecture et aux recherches en didactique de la lecture des textes littéraires sont développées dans la première partie de cette thèse (chapitre 3).

trouvent pas la référence à l'oiseau de la sagesse, à Minerve, il finit par la leur donner. Il précise ensuite l'écart entre cette compréhension intertextuelle des adultes et ce qu'en retireront, selon lui, les jeunes lecteurs :

> o De fait, les enfants ne vont pas faire cette association, mais ils vont penser, oui, que c'est bien grâce à la réflexion- et non grâce une consolation physique, maternante- qu'ils vont se tirer d'affaire lorsqu'ils seront seuls à l'école. (Annexe IV, p.82, l.83)

Or, on peut également voir cette histoire comme un exemple de « fiction d'expérience personnelle » dans laquelle les personnages « ressemblent » aux enfants destinataires de l'histoire, vivent des événements qui sont des « doubles » de ce qu'ils vivent eux-mêmes (Brigaudiot, 2015, p.125). *Bébés chouettes* serait alors une proposition de lecture parmi d'autres activités en lien avec la problématique de la séparation-retrouvaille avec un parent, en lien avec le jeu de « caché-le voilà » décrit par Bruner (1987). Ces pistes sont évoquées par les étudiants et validées par le formateur :

> o F – (…) Maintenant, je crois que vous pouvez me dire pourquoi ce livre est un classique absolu de l'école maternelle, qu'il faut détrôner, car il est maintenant très vieux !!!
> E -il aide à la séparation de la maman lors de l'entrée en maternelle
> E- il fait réfléchir les enfants
> E- Un mélange des réponses de s et i: il permet aux enfants d'apprendre à se séparer de sa maman pour aller apprendre à l'école les bienfaits de la réflexion!
> E- parce qu'il permet de travailler sur la séparation, notamment celle que l'enfant est en train de vivre en allant à l'école. il permet de faire comprendr eà l'enfant qu'il faut rationnaliser, et développe l'autonomie
> E- sur la nécessité d'agir par soi meme pour avancer dans ses expéreicnes
> E- il leur permet de s'identifier aux bébés chouettes, et de se séparer de leur maman tout en étant rassurés avec la fin de l'histoire
> F- Parfait, je n'ai rien à ajouter. (Annexe IV, p.82, l.92)

Quand le formateur en vient à conclure sur *Bébés chouettes*, il reprend l'essentiel de ces propositions, tout en évoquant « l'interprétation finale », comme si celle-ci était unique, comme ci celle-ci était close, comme s'il n'y avait finalement qu'une signification possible :

> o l'interprétation finale : un livre qui permet aux élèves de MS et de GS de savoir pourquoi ils sont à l'école, pour réfléchir, oui, se séparer de ses parents et avoir de belles histoires qui les aident dans cette motivation de lecteurs. (Annexe IV, p.85, l.192)

Cette conclusion peut laisser penser que le maitre doit transmettre cette interprétation, aider les élèves à comprendre cette histoire dans ce sens.

Un autre exemple, issu d'un autre groupe EAD encadré par un autre formateur, permet d'illustrer la part importante accordée à l'analyse textuelle plutôt qu'aux réceptions des

lecteurs. Il s'agit d'un échange synchrone, ce qui explique les nombreuses coquilles qui se glissent dans les échanges :

- F – (…) ce soir nous allons analyser Hululul
  E - BONSOIR
  F - puis nous alons esayer d'élaborer une grille d'anlyse littéraire qui pourrait s'appliquer à n'importe quel texte de LJ (Annexe IV, p.82, l.85)

S'ensuit un échange dans lequel le formateur cherche à orienter la réflexion des lecteurs vers l'analyse des procédés d'écriture tandis que certains étudiants situent spontanément leur analyse du côté des impressions que la lecture peut susciter chez le jeune lecteur :

- F - Que diriez-vous de cet album??
  E - c'est très court
  E - dommage il manque des pages,
  E - il est orienté
  E - Mais il n'y a pas besoin de plus finalement
  E - il y a des rimes
  E - plus d'illustration que d'écriture
  E - ca parle de peurs que pourait avoir un petit enfant
  F - il est orienté?? Que voulez-vous dire?
  E - il a un sens bien précis
  E - il veut faire voir au lecteur quelque chose
  E - Les images sont insérées dans le texte
  E - il ya des images
  E - j'aurai bien aimé savoir ce qu'il se passe entre la page 23 et 28
  E - moi je trouve que les images suffisent
  E - ci mportant pour les petits
  F - On coupe les textes pour les pb de droit d'utilisation d'ouvrages
  E - ah d'accord
  E - ok
  E - ok
  E - les images expliquent bien le livre on comprend sans même lire le texte de quoi cela parle
  E - ok
  E - on peut lire cette ouvrage aux enfants qui ont des terreurs nocturnes
  F - cet extrait est tiré d'un album où il arrive des petites aventures à ce hibou
  E - je l'ai lue à mon fils qui dit qu'elle est trop petites
  E - (l'histoire ^^)
  F - Comment analyse-t-on une histoire???
  E - on regarde le titre
  E - la structure narrative ?
  F - Oui
  E - l'objet du livre
  E - on regarde si il y a des tournures particulières (répétitions, vocabulaireetc...)
  E - dsl l'objet livre
  E - On regarde la manière dont c'est écrit
  E - situation initiale, l'élément perturbateur, situation finale
  E - situation initiale
  E - on regarde l'illustration du livre

F - Quelles sont les structures narratives possibles d'une histoire pour enfants ???? (Annexe IV, p.97, l.80)

L'échange continue ainsi et le formateur demande aux étudiants d'établir une grille d'analyse qui fonctionnerait pour tout type de texte de littérature de jeunesse. Les jeunes lecteurs sont tout de même évoqués par le formateur une fois :

- F - On a un personnage ridicule qui est dessiné avec tendresse pour que les enfants puissent s'identifier à lui. (Annexe IV, p.101, l.229)

Comme dans l'exemple précédent, une seule interprétation semble possible.

Dans les deux cas qui viennent d'être évoqués, on note l'importance accordée à l'analyse du texte, l'absence d'une posture de va-et-vient entre implication et distanciation et la faible prise en compte des jeunes récepteurs que seront les élèves de ces étudiants. Si l'on peut faire l'hypothèse que l'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels sont, en partie, le fruit de ce que les étudiants retiennent de leur formation en français et en littérature de jeunesse, alors cela conduit à questionner la place et le rôle de la didactique de la lecture des textes littéraires dans cette formation. Une troisième hypothèse peut être avancée. La part des enjeux de transmission s'accroissant au fil de la prise en charge progressive des classes (au fil des stages d'observation et de pratique accompagnée en M1 et des stages filé et massé en M2), peut-on voir un lien entre la prédominance des enjeux de transmission et la prédominance des postures de contrôle et d'enseignement qui sont dominantes lors des premières expériences (Bucheton et Soulé 2009 ; Beaumanoir et al., 2012 ; Saujat, 2004) ? Les enjeux expérientiels génèrent beaucoup d'imprévus puisqu'ils sont fondés sur les relations entre lecteurs et les relations que chaque lecteur entretient avec le texte. Les enjeux procéduraux et les enjeux culturels sont liés à des gestes professionnels plus aisément anticipables par les enseignants. Les étudiants qui se perçoivent comme des enseignants en devenir et les stagiaires orientent-ils alors leurs conceptions dans le sens de ce qu'ils pensent être plus aisément enseignable ? Ces résultats révèlent-ils un rapport complexe avec la lecture des textes littéraires qui conduit les étudiants à se centrer sur des enjeux de transmission plutôt que sur des enjeux expérientiels plus difficiles à poursuivre ? Ces deux hypothèses sont contextuelles et liées à un développement professionnel analysé sur un temps court : elles sont liées à la formation initiale que sont en train de recevoir les enquêtés et aux premières expériences qu'ils font en classe.

On peut également avancer une explication liée à un développement professionnel analysé sur un temps plus long. Considérant que l'activité des enseignants se développe selon

les particularités de chacun mais également par sédimentation (Schneuwly et Dolz, 2009), on peut interpréter ces résultats non seulement à une échelle locale et contemporaine mais également dans une perspective historique et sociale (Bishop, 2013). On peut se demander si les résultats de l'enquête par questionnaire concernant les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires au fil de la formation initiale illustrent l'émergence d'une identité professionnelle donnant la priorité à la transmission plutôt qu'aux expériences de lecture. Pour les étudiants et stagiaires, être enseignant ce serait avant tout transmettre des savoirs sur la langue et transmettre une culture littéraire. Les textes littéraires seraient alors des outils pour ces apprentissages. Dans une perspective historique et sociale, ces mouvements concernant les enjeux peuvent être mis en relation avec des tendances collectives, des périodes, des « moments » (Bishop, 2019) historiquement caractérisés et qui apparaissent comme caricaturés dans les conceptions successives des enseignants : les enseignants qui découvrent la culture professionnelle cherchent des modèles d'enseignement auxquels adhérer et leurs conceptions sont traversées par des modèles d'enseignement sédimentés dans la mémoire collective. Les modèles rencontrés dans leur propre expérience d'élèves, les modèles qui traversent la formation initiale se croisent et s'entrecroisent et donnent lieu à des tendances dans les conceptions, qu'on peut rattacher à des modèles d'enseignement[86].

En début de Master 1, la multiplicité des finalités et les liens qui unissent enjeux de transmission et enjeux expérientiels illustre une recherche de va-et-vient entre les textes et les lecteurs. On peut sans doute voir dans ces conceptions la trace du modèle de lecture qui a émergé à la fin du XX$^{e}$ siècle, qui a fondé les instructions officielles de 2002 en vigueur lorsque les étudiants interrogés étaient scolarisés et qui place le lecteur au centre des apprentissages. L'orientation donnée aux enjeux de la lecture des textes littéraires en milieu de Master 1 se situe nettement vers l'augmentation de l'enjeu de transmission d'une culture scolaire et du relais, par l'école, d'une dimension édifiante de la littérature de jeunesse qui n'est pas sans rappeler, d'une part, le modèle d'enseignement dominant à la fin du XIX$^{e}$ siècle et jusqu'à la fin de la IV$^{e}$ République, et, d'autre part, les programmes actuels d'éducation morale et civique à laquelle doivent contribuer tous les enseignements. La bascule progressive vers l'omniprésence des enjeux de transmission et l'augmentation des enjeux procéduraux en Master 2 peut, quant à elle, traduire une perpétuation du modèle dominant dans les années 1970 : il s'agit avant tout de maitriser la langue, d'apprendre à comprendre. L'équilibre qui est recherché par les néotitulaires entre les différents enjeux correspondrait, quant à lui, au

[86] On peut se reporter au troisième chapitre de la première partie.

modèle actuel et à une orientation vers une lecture littéraire (Dufays, 1996/2015). L'évolution des enjeux montre qu'il faut plusieurs années pour aboutir, dans les déclarations des enseignants, à une adéquation entre prescriptions et conceptions des enseignants. L'enquête qualitative doit permettre de voir ce qu'il en est de cette adéquation dans les pratiques effectives.

### Conclusion de la section 1

L'analyse des résultats de l'enquête quantitative révèle une évolution parallèle entre la constitution des corpus et le rapport au corpus, d'une part, et les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires, d'autre part. La redéfinition des corpus est telle que l'on assiste, en quelques mois, à la mutation d'un corpus de fond faisant place tout à la fois à des œuvres scolarisées et à des œuvres de la culture populaire en un corpus de formation qui se superpose lui-même à un corpus professionnel. Cette évolution est liée à une délégitimation des œuvres de la culture populaire pour la jeunesse dans les discours des enquêtés. Dans le même temps, a lieu une mutation des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires marquée par une augmentation de la part des enjeux procéduraux au fil de la formation initiale. Cette première analyse tend à montrer que l'émergence de la professionnalité enseignante dans le domaine de la lecture des textes littéraires s'accompagne d'une didactisation du rapport au corpus et aux enjeux. Cette première conclusion est à mettre en relation avec l'analyse des résultats de l'enquête qualitative.

## 2. Analyse des résultats du premier volet de l'enquête qualitative : portraits de lecteurs/portraits d'enseignants

### Introduction de la section 2

Le premier volet du dispositif d'enquête qualitative consiste en le suivi de stagiaires et néotitulaires autour de leur activité d'enseignement de la lecture des textes littéraires quand le deuxième est consacré au suivi de modules de formation dans ce domaine. La présentation des résultats s'organise en deux sous sections : d'une part deux micro-monographies d'enseignantes réalisées à partir de données recueillies dans le cadre d'une enquête

exploratoire[87] (2.1.) ; d'autre part, des monographies plus développées issues de l'analyse des données recueillies au fil de plusieurs années de suivi (2.2.).

Ce volet du dispositif dont il est question dans ce chapitre vise à établir des portraits qui sont à la fois ceux de lecteurs et d'enseignants. L'évolution de l'élaboration de l'activité au fil des premières expériences et/ou des premières années d'exercice est analysée à travers une analyse du discours des enseignants sur leur activité et de la redéfinition de la tâche qu'ils effectuent en contexte. L'analyse prend appui sur les préconceptions des enseignants débutants – dont les fondements sont analysés – et l'évolution des dispositions à agir au fil du développement professionnel, quand les données sont disponibles[88]. Dans chaque cas, il s'agit de dégager le rapport que les enseignants débutants entretiennent avec la lecture des textes littéraires et son enseignement et de saisir la place et le rôle de la formation initiale dans le développement professionnel. Une place centrale est ainsi accordée à l'évolution du rapport à la lecture qui est lui-même fonction des expériences de lecture des enseignants mais également de ses premières expériences quotidiennes en classe. Les enseignants dont l'activité est analysée sont à la fois perçus comme des enseignants et comme des lecteurs. À la suite des travaux de Bucheton (1999) et Bucheton et Soulé (2009) qui sont ici adaptés à notre cadre épistémologique, l'analyse de l'activité repose sur l'identification de postures de lecteurs et de postures d'enseignement.

Quand Bucheton cherche à comprendre les relations entre pratiques personnelles et pratiques scolaires de lecture des élèves, elle explicite ainsi son questionnement :

> comment se fait la rencontre entre les pratiques sociales, culturelles et langagières des élèves et leurs pratiques scolaires. […] On souhaite donc comprendre comment les pratiques sociales, personnelles et ordinaires de la lecture (pratiques privées et sociales qui sont les vecteurs de la participation à une culture commune), s'accrochent, se conjuguent, se complètent ou s'opposent aux pratiques scolaires lettrées de la littérature […]. (1999, p.137)

Nous transposons ce questionnement au cas des enseignants dont il est question dans cette enquête, en cherchant à saisir en quoi le rapport personnel que ces enseignants entretiennent avec la lecture est cohérent ou s'oppose aux pratiques scolaires qu'ils doivent enseigner et, de façon corrélée, en quoi l'activité qu'ils développent est propice au développement des postures de lecture visées par l'école, dans le cadre des prescriptions

[87] Pour une présentation de la méthodologie, on peut se reporter au premier chapitre de la deuxième partie de cette thèse.
[88] Le cadre d'analyse de l'activité tel qu'il est conçu dans ce travail a été présenté dans la première partie de la thèse, notamment dans le premier chapitre.

officielles en cours au moment des entretiens[89]. Dans chaque cas, à l'aide de ces postures, est déterminé un rapport à la lecture, un rapport à son enseignement et à l'enseignement en général. Lorsque les données le permettent, l'objectif est d'identifier en quoi l'enseignant lui-même développe une ou des postures de lecture et cherche à les développer chez ses élèves, en prenant appui sur les travaux de Bucheton (1999). Ces postures sont reliées aux types d'enjeux identifiés pour caractériser les propos des enseignants : les enjeux de transmission procéduraux et culturels, les enjeux expérientiels. En corrélation, sont analysées les postures d'enseignement déployées en prenant appui sur les travaux de Bucheton et Soulé (2009). Lorsque la particularité du rapport à la lecture et son enseignement des enseignants débutants le justifie, des postures complémentaires sont identifiées.

L'analyse prend également appui sur la matrice de l'agir professionnel pour voir en quoi l'émergence et l'appropriation de ces « arts de faire » (Jorro, 2018) s'accompagnent du déploiement de gestes professionnels spécifiques.

Dans tous les cas, le rapport à la lecture, les façons dont le lecteur aborde la lecture sont perçus dans un contexte social, culturel, à la suite de la démarche proposée par Dominique Bucheton :

> ces modes de lire ne sont ni aléatoires, ni totalement singulières, ni spécifiques de la situation ou du texte, mais culturelles, c'est-à-dire inscrites dans un certain nombre de grandes configurations de lecture (socialement partagées) que l'on peut décrire. (Bucheton, 1999, p.139)

De la même manière, l'agir enseignant est perçu dans un contexte culturel, social et historique.

### 2.1. Micro-monographies

Les deux micro-monographies qui suivent sont issues des suivis ponctuels effectués dans le cadre de la phase exploratoire de l'enquête qualitative. Ce sont celles de deux stagiaires qui sont en responsabilité à temps partiel tout en poursuivant un Master 2, dans deux sites universitaires différents de l'académie où se situe l'enquête. L'analyse est essentiellement intrinsèque : elle s'appuie sur des entretiens effectués avec ces enseignantes et sur les réponses qu'elles ont apportées au questionnaire réalisé dans le cadre de l'enquête

[89] Rappelons que l'enquête s'est déroulée à une période de jonction entre les instructions officielles de 2008 et celles de l'entrée en vigueur des instructions de 2015.

quantitative. Dans le cas d'Amélie, l'analyse repose également sur des données permettant une analyse extrinsèque (documents de préparation)[90]. Aucune séance n'a pu être enregistrée ou filmée dans leurs classes. Il s'agit de suivis ponctuels. Obtenues dans le cadre de l'enquête exploratoire, les données issues de ces rencontres permettent d'analyser un pan de l'identité professionnelle en construction, voire en gestation en ce tout début de carrière : chacune des stagiaires dont il est ici question a été rencontrée en tout début d'année scolaire de l'année de stage. Dans le cas d'Amélie, des échanges électroniques ont permis de compléter les données, à l'issue de deux premières années d'expérience professionnelle. D'après l'analyse des données de l'enquête quantitative, on sait que ces deux profils présentent de nombreuses caractéristiques communes avec ceux qui se dégagent de l'analyse des questionnaires. Ces deux micro-portraits équivalent dès lors à un premier approfondissement des données recueillies par l'enquête quantitative : le portrait d'Olga est à l'image du rapport complexé avec la lecture et son enseignement qui a pu être analysé précédemment ; le portrait d'Amélie permet de pointer les écarts potentiels entre discours de l'enseignant et pratique effective et de comprendre comment s'élabore une première redéfinition de la tâche.

### 2.1.1. Olga : Sentiment d'incompétence et posture d'évitement

Le premier cas est celui d'Olga. Elle est en charge d'une classe de CE1 à temps partiel alors qu'elle est en deuxième année de master[91].

Lors de l'entretien, elle manifeste une distance face à la lecture qui se manifeste à plusieurs égards. D'une part, cette distance apparait dans ses pratiques culturelles personnelles. Elle cite un seul livre pour enfants qu'elle aimerait particulièrement ou qui serait un souvenir de lecture. Il s'agit de la série *Émilie* de Domitille de Pressensé. Dans les ouvrages plus récents, elle cite « Lili et Max » (Questionnaire Olga) qui correspond à la série *Max et Lili*[92]. Par ailleurs, Olga déclare ne pas pratiquer la lecture comme loisir. Il s'agit de ses pratiques en tant qu'adulte et non des pratiques qu'elle a développées lorsqu'elle était enfant. Dans un échange électronique, elle précise en effet qu'elle se rendait régulièrement à

[90] La quantité inégale de données recueillies sur l'activité de ces deux stagiaires est à l'origine du relatif déséquilibre que connaissent les deux micro-portraits.
[91] Les données recueillies concernant cette enseignante sont rassemblées en annexe VI.
[92] Notons ici que cette série revêt un caractère décidément particulier dans le corpus : elle est citée par Olga, mais également par des enquêtés ayant répondu au questionnaire et elle est présente dans le corpus de formation EAD.

la bibliothèque, indiquant en creux que ses parents ne lui lisaient pas d'histoires. Il semble que les pratiques de lecture ne faisaient pas partie du quotidien de cette famille organisée autour de parents dont l'activité professionnelle est consacrée au service des autres : le père d'Olga est taxi, sa mère assistante maternelle.

Les pratiques de lecture développées dans l'enfance par Olga n'ont pas subsisté au lycée où elle poursuit un parcours dans la série STG Marketing. Ses pratiques personnelles n'ont pas émergé à nouveau au cours de ses études en licence de sciences de l'éducation. Olga voit des raisons socio-culturelles à cet éloignement de la lecture qui dépassent le cas des ses pratiques personnelles :

- Je pense que la télévision, internet en* pris le dessus sur le livre. (Annexe VI, p.121)

Ainsi, pour Olga, les pratiques culturelles diverses s'excluent et ne semblent pouvoir se compléter et l'on peut même se demander si elle conçoit l'enseignement de la lecture des textes littéraires comme encore d'actualité. L'insatisfaction dont elle fait part à l'égard de la formation montre que ses attentes sont pourtant fortes dans ce domaine et les pratiques professionnelles qu'elle déploie illustrent l'importance des pratiques personnelles de l'enfance dans l'émergence d'une professionnalité qui évite l'enseignement de la lecture tout en la déléguant à un tiers.

La distance manifestée à l'égard de la lecture est corrélée à une insatisfaction de la formation qui ne l'a pas dotée, selon elle, des connaissances et compétences suffisantes. Elle a trouvé le cours « trop théorique et peu motivant » (Questionnaire Olga), alors qu'elle aurait souhaité

- Savoir que tel livre est adapté à tel* tranche d'âge, approche sur les différents types de livre de la littérature jeunesse : abécédaire, conte, roman ect* peut nous aider à choisir nos livres pour notre classe. (Questionnaire Olga – Annexe VI, p.119)

Lors de l'entretien, elle revient sur cette attente. Une confusion linguistique se glisse alors dans ses propos : elle semble employer le substantif « manuel » en lieu et place de celui d' « album » dont elle considère que sa présentation en formation devrait être liée à un dispositif didactique :

- Déjà ça serait bien que l'enseignant vienne avec des exemples de manuels et définissent pour chaque cycle ce qu'on pourrait mettre en place en classe concernant le niveau des élèves… Parce que le manuel ça permet de lancer une séance d'apprentissage. Donc tout ça ce serait à mettre en place. Montrer comment on pourrait faire. Si par exemple je veux lancer une séance, je ne sais pas comment me débrouiller pour organiser cette séance. (Annexe VI, p.122, l.6)

- Ce qui faudrait c'est que le prof il nous montre des manuels pour chaque niveau de classe. Parce que, à mon avis, ça peut servir dans tous les domaines, peut-être à part les maths. Mais sinon, ce serait vraiment dommage parce que c'est vraiment intéressant. (Annexe VI, p.122, l.13)

Si l'on remplace le terme « manuel » par celui d'album, on comprend qu'Olga voudrait pouvoir s'appuyer sur un livre pour lancer une séance d'apprentissage. Elle regrette de ne pas avoir appris à employer les livres en classe, car elle considère que les apprentissages liés à la lecture sont nombreux :

- C'est aussi par la lecture qu'on enrichit son vocabulaire et je pense que c'est ça ce qui manque aux élèves, la compréhension de textes et tout, on se réfère pas assez la dessus et on se retrouve avec des élèves aux niveaux hétérogènes qui ont des difficultés pour parler, pour s'exprimer correctement avec un vocabulaire pas riche mais on va dire potable. (Annexe VI, p.122, l.14)

Le discours d'Olga apparait en continuité avec ce que révèle l'analyse des réponses des enquêtés ayant répondu au questionnaire au cours de l'année de stage. Ses propos se situent en effet du côté des enjeux de transmission, et plus particulièrement du côté des enjeux procéduraux : par la lecture et l'attrait qu'elle suscite chez élèves, il s'agit d'apprendre aux élèves à comprendre et à parler, de leur transmettre des valeurs. Les réponses qu'elle apporte au questionnaire sur ces points permettent d'accéder à ses conceptions.

Si elle évoque à autre endroit les enjeux linguistiques, ce sont les enjeux de transmission de valeurs qui priment ici. La dimension moralisante est clairement identifiée :

- *Pour vous, à quoi sert l'enseignement de la littérature de jeunesse pour les élèves ?*
  à travers des histoires, nous pouvons aborder beaucoup de sujets, par exemple la diversité culturelle, différence fille et garçon, violente, justice ect* (Annexe VI, p.120)

Selon elle, ces objectifs sont d'autant plus facilement atteignables que les récits et les pratiques culturelles de médiation en bibliothèque suscitent l'intérêt des élèves.

- *Pour le moment, aimez-vous enseigner la littérature de jeunesse ? Pourquoi ?*
  Oui, car permet d'introduire plusieurs sujets, les enfants* bien écouter les histoires donc leur interet* est stimuler* ainsi sont plus receptifs* à ce que l'on veut leur faire passer, mais je ne le pratique pas encore.
- *Vos élèves semblent-ils aimer la littérature de jeunesse ? Que semblent-ils en aimer ?*
  Oui, car ils aiment aller à la bibliothèque, ils aiment* attentivement l'histoire racontée par la bibliothècaire*, et aiment aussi emprunter des livres. (*Ibid*.)

Le livre est perçu comme un support aux multiples usages :

- *À quels autres domaines, reliez-vous éventuellement cet enseignement ?*
  je pense que le livre est un outil passe partout, on peut l'utiliser dans toutes les matières (*Ibid*.)

Olga identifie donc plusieurs enjeux à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et analyse l'intérêt que les élèves peuvent éprouver aux pratiques scolaires de lecture. Ainsi, à la question « Pour le moment, aimez-vous enseigner la littérature de jeunesse ? Pourquoi ? », elle répond par l'affirmative, ce qui pourrait laisser penser qu'elle a déjà une pratique dans ce domaine. Elle identifie ce qu'elle souhaiterait en faire : « introduire plusieurs sujets » qui « passent » plus aisément grâce au détour de la fiction :

> o les enfants* bien écouter les histoires donc leur interet* est stimuler* ainsi sont plus receptifs* à ce que l'on veut leur faire passer (*Ibid*.)

Mais comme elle pense qu'elle ne sait pas mener une séance de lecture, Olga préfère déléguer totalement la lecture de livres de jeunesse à une médiatrice de la bibliothèque municipale dans laquelle les élèves se rendent une semaine sur deux. Ses réponses témoignent de l'écart entre ce qu'elle souhaiterait savoir-faire et ce qu'elle dit faire effectivement. La redéfinition de la tâche est telle qu'Olga considère qu'elle ne peut mener la tâche effective ou plutôt qu'elle doit la déléguer à un tiers. Elle déclare en effet au cours de l'entretien :

> o Moi ça me permet de pas trop faire n'importe quoi vu que je ne suis pas trop à l'aise à ce niveau-là. Alors qu'elle, elle manipule très bien, elle connait tous les sujets, les manuels. Par exemple, j'ai une classe de CE1, elle va savoir quelle histoire va les intéresser, quel livre choisir qui va leur plaire, quelles questions elle va poser après. Alors que moi je ne saurais pas le faire dans la classe. (Annexe VI, p.122, l.10-11).

Olga ne lit pas de livres en classe parce qu'elle considère qu'elle ne saurait pas pratiquer cette lecture au bénéfice des élèves. Cet enseignement est délégué à la collègue titulaire et à la bibliothécaire qui reçoit les enfants régulièrement[93].

Le rapport qu'Olga entretient avec la collègue bibliothécaire est peut-être lié à ses propres souvenirs d'enfance : si elle n'a pas de souvenirs de lecture scolaire et de lectures avec un tiers (parent ou frère et sœur) dans le cadre familial, elle se souvient qu'elle allait régulièrement à la bibliothèque. Ce lieu de médiation, qui a joué un rôle particulièrement important dans son enfance, constitue un point d'appui dans l'émergence de sa professionnalité. Ce souvenir est probablement si présent qu'il influence le rapport à la bibliothécaire : la figure du médiateur en bibliothèque ne semble pas encore identifiée comme celle d'un collègue avec qui il est possible de collaborer mais comme celle d'un spécialiste auquel on délègue intégralement la médiation. Qui sait si Olga n'a pas été fortement impressionnée par ces adultes présents dans la bibliothèque qu'elle fréquentait régulièrement

[93] La connaissance de l'organisation des écoles permet de supposer que l'initiative de conduire les élèves régulièrement à la bibliothèque municipale est un projet d'école ou un projet mis en place en amont par la titulaire de la classe.

petite, dans ce lieu aux pratiques si éloignées de celles de son milieu familial ? Peut-être que cette distance qu'elle a ressentie lorsqu'elle était enfant entre ces deux univers n'est pas sans rapport avec l'empêchement d'émergence de la légitimité à enseigner la lecture que manifeste Olga. Un suivi longitudinal aurait peut-être permis d'élucider ce point. Toujours est-il qu'au moment où elle répond au questionnaire et au moment de l'entretien, Olga ne semble donc pas, en mesure de s'engager dans une démarche de développement professionnel dans ce domaine. Considérant que la formation initiale ne la dote pas de connaissances et compétences nécessaires, elle ne cherche pas à faire évoluer la tâche effective dans le cours de l'expérience, puisqu'elle évite les séances de lecture. Elle ne cherche pas non plus à réguler son activité par une démarche de formation personnelle ou par la collaboration. D'une part, elle ne développe pas de lectures professionnelles. Elle déclare ne pas pratiquer de lectures documentaires, dans ce domaine du moins : pas de lecture de revue pédagogique en rapport avec l'enseignement de la littérature de jeunesse, pas de consultation de site internet ou autres ressources numériques dans le domaine, pas de fréquentation d'un centre de ressources professionnel. D'autre part, elle ne fait mention ni des ressources des prescriptions primaires et secondaires ni de la possibilité d'apprendre au contact des pairs et des collègues. Elle parle de l'activité de la médiatrice de la bibliothèque comme si celle-ci avait atteint une maitrise du domaine qui lui est inaccessible. Quant à la possibilité de s'appuyer sur le collectif de travail au sein de l'école, cela n'est pas non plus envisagé. À la question « Mutualisez-vous des ressources avec vos collègues ? », elle répond en effet :

- J'ai la bibliothèque, pas besoin. (Annexe VI, p.120)

De même, elle déclare ne pas mutualiser de ressources avec les étudiants de son groupe à l'université.

Ainsi, ajoutant une posture à celles proposées par Bucheton et Soulé (2009), on peut dire qu'Olga développe ***une posture d'évitement*** de la lecture des textes littéraires parce qu'elle ne se sent pas compétente dans ce domaine. On peut considérer que cette posture professionnelle est doublée d'une posture personnelle d'évitement de la lecture puisqu'elle dit ne pas lire : ni dans sa vie personnelle, ni pour son travail.

Amélie partage cette insatisfaction à l'égard de la formation, mais elle engage sa classe dans des séquences d'apprentissage de la lecture des textes littéraires, dès le début de l'année de stage.

### 2.1.2. Amélie : autonomisation progressive à l'égard de la tâche prescrite

Lorsque nous la rencontrons, Amélie est professeure des écoles stagiaire dans une classe de CE2, depuis quelques semaines seulement. L'analyse de son rapport à la lecture et à son enseignement permet de mesurer l'écart entre tâche redéfinie dans les discours et tâche effective : ses conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires sont distinctes selon que l'on observe le discours ou les traces de la tâche effective[94].

Lors du premier entretien, Amélie déclare ne pas lire pour elle-même, si ce n'est pour les besoins de sa formation. Elle semble ainsi faire partie de ces enseignants qui ont des lectures essentiellement « utilitaires » (Ulma, 2010). Lors d'un échange électronique deux ans plus tard, elle déclare qu'elle lit des policiers, des fantasy et, comme s'il s'agissait d'un autre genre, « un peu de fiction comme les fourmis de Bernard Werber » (Annexe VII, p.130, l.9). Par ailleurs, les souvenirs évoqués de lectures de son enfance sont liés à des dessins animés de Walt Disney et Amélie indique que ce ne sont pas des lectures « très intéressantes ». Le discours d'Amélie est en cela tout à fait dans la continuité de la distance observée avec la culture médiatique multimodale dans les réponses aux questionnaires des M2, comme cela a été analysé dans la première section.

Comme Olga, elle se déclare peu à l'aise dans ce domaine d'enseignement parce que peu outillée par sa formation, pourvue d'une connaissance très limitée des corpus et ne pouvant s'appuyer sur ses propres lectures d'enfance :

> - En fait quand j'étais petite, mes parents ne me racontaient pas beaucoup de livres et en tous cas pas des livres super intéressants genre *Le roi lion* ou des trucs comme ça. (Annexe VII, p.175, l.23)

Comme les autres enquêtés stagiaires, Amélie établit donc une frontière entre les lectures jugées légitimes dans le cadre scolaire et les autres. Selon elle, ses propres lectures d'enfance n'ont pas de place à l'école et ne constituent donc pas des références sur lesquelles elle peut s'appuyer. Son discours est bien celui d'une lectrice qui oppose lectures privées et lectures scolaires et qui accorde davantage de légitimité aux secondes qu'aux premières. Les objets culturels issus de la culture médiatique multimodale, comme *Le roi lion*, ne sont pas jugés intéressants. Une analyse sociologique de ce rapport à la culture ne peut être menée car les données recueillies au fil de ce suivi n'ont pas permis de recueillir des informations sur la profession des parents et les pratiques de lecture d'enfance.

[94] Les données concernant cette enseignante sont placées en annexe VII.

Elle transpose cette distance à l'égard de sa culture personnelle et des objets culturels qui la composent dans le cadre de sa pratique professionnelle. Ainsi, elle choisit pour sa classe des ouvrages appartenant au corpus scolaire, sans faire mention des passerelles possibles avec d'autres objets culturels : elle mentionne les contes – *Blanche Neige* et *Hansel et Gretel* – sans faire références aux éventuelles adaptations cinématographiques.

Elle doute de ses compétences professionnelles dans le domaine de la lecture des textes littéraires. Elle regrette que sa formation initiale ne lui ait pas permis de faire plus ample connaissance avec un corpus qu'elle dit méconnaître ni avec les moyens de mise en œuvre des séances de lecture :

> o Elle [la formatrice] nous a dit qu'il fallait lire avec expression mais on n'a jamais fait d'exercice là-dessus. […] Alors moi j'essaie en classe mais parfois je me dis que je ne mets pas assez le ton, je ne fais pas assez la comédie, mais en même temps on ne s'est jamais entraîné donc on sait pas. (Annexe VII, p.126, l.112)

À l'issue de son Master, au premier abord, Amélie apparait non seulement démunie dans ce domaine d'enseignement, mais il semble aussi que la formation ne lui ait pas permis de faire évoluer ses conceptions sur la lecture et son enseignement. Manquant de légitimité culturelle en tant que lectrice, elle transpose ce rapport complexé au contexte professionnel et se considère peu compétente. Elle cherche pourtant à s'engager dans un développement professionnel dans ce domaine. Celui-ci est marqué par la recherche de rationalisation de l'intervention : outillage fort des contenus d'enseignement, volonté de transmission d'une culture scolaire légitime et de connaissances sur la structure narrative. Cette recherche de rationalisation prime sur l'expérience de lecture et les échanges entre lecteurs. Elle est liée à des postures de contrôle et d'enseignement. En classe depuis quelques semaines seulement, Amélie mène une séquence sur les contes et cite *Blanche neige* et *Hansel et Gretel* de Grimm. Dans la fiche de préparation de séquence[95], on distingue deux catégories d'objectifs : le recueil des « impressions de lecture des élèves » ; l'écriture de « fiches d'identité » des personnages et l'étude de « la structure des contes ». La formation initiale apparait alors comme une ressource :

> o Elle [la formatrice de français] nous a dit qu'il fallait travailler sur les stéréotypes des contes, les structures des contes, des petites fiches d'identité, des choses comme ça. Moi c'est vrai que je le fais en classe et que je pense que c'est bien. (Annexe VII, p.124, l.52)

La question de la place de la formation dans l'évolution des conceptions d'Amélie se pose alors, tant elle parait ambivalente. Cette enseignante s'appuie certes sur ce qu'elle a

[95] Annexe VII

retenu de la formation pour concevoir sa séquence mais le discours qu'elle tient sur ses premiers choix didactiques ne permet pas de savoir si elle s'est approprié cette formation – et si elle vise des objectifs correspondant à ses propres conceptions –, ou si elle applique ce qu'elle a retenu de la formation parce que celle-ci survient alors comme seule ressource. Lors de l'entretien, nous comprenons que, pour Amélie, l'enjeu principal est en fait l'étude formelle du texte et la posture de contrôle est manifeste. Elle explique notamment :

- Je leur avais fait la structure, situation initiale et tout… (Annexe VII, p.126, l.133)

Afin de saisir plus finement les propres « logiques d'arrière-plan » (Bucheton et Soulé, 2009) de cette enseignante débutante et les enjeux qu'elle assigne ou souhaiterait assigner à la lecture des textes littéraires, nous cherchons à comprendre les objectifs que celle-ci s'est fixés. Dans la fiche de préparation de séquence, on distingue deux catégories d'objectifs : le recueil des « impressions de lectures des élèves » ; l'écriture de « fiches d'identité » et l'étude de « la structure des contes ». On peut y voir la trace de la recherche d'un équilibre entre ce qui serait des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Lors de l'entretien qui suit la séquence, on comprend que, pour Amélie, l'enjeu principal est en fait l'étude formelle du texte. L'enjeu central est bien un enjeu de transmission. Elle explique notamment : « Je leur ai fait la structure, situation initiale et tout… » En revanche, elle ne fait pas mention des réactions des élèves. L'enjeu expérientiel a disparu au cours du discours sur la tâche effective. L'emploi récurrent de la première personne associé au syntagme verbal « leur ai fait la structure » révèle une implication très forte de l'enseignante dans cette séquence et une centration sur le geste enseignant – plutôt que sur l'activité de lecture des élèves – typique d'une certaine phase de développement professionnel, qui tend d'abord à « faire classe » (Saujat, 2004).

Ainsi, l'analyse de l'activité d'Amélie fait émerger des enjeux de transmission prédominants par rapport aux enjeux expérientiels. Ces derniers sont présents dans la tâche redéfinie mais disparaissent lorsque l'enseignant commente son activité[96]. Comme dans l'analyse des réponses aux questionnaires par les stagiaires, les enjeux de transmission dominent.

Dans le cas d'Amélie, ces enjeux sont évolutifs : les enjeux présentés dans les documents préparatoires, qui sont des citations des instructions officielles, diffèrent de ceux développés dans le discours et dans les pratiques déclarées de cette enseignante. Il est très

[96] Rappelons que l'analyse est exclusivement fondée sur les déclarations et les documents fournis par l'enseignante. Aucune séance n'a pu être enregistrée ni filmée dans sa classe.

probable que ses conceptions et ses objectifs évolueront encore au fil des mois à venir. Lors du premier entretien, répondant à l'urgence de la situation, elle cherche à développer son ingénierie didactique, ses gestes professionnels. Les objectifs de transmission sont liés à des postures de contrôle et d'enseignement dans le discours de l'enseignante.
L'enjeu d'analyse de la structure formelle, qui semble dominant au début de sa pratique, se retrouve deux ans plus tard lorsque nous lui demandons d'expliquer le travail qu'elle fait autour de la littérature de jeunesse en classe.

> - On a aussi travaillé sur les lettres de Biscotte Mulotte[97] pour aborder la lettre. Et une histoire sans texte avec uniquement des images où je m'en suis servi pour faire de la production d'écrit. Je ne me souviens plus du titre mais ça doit être un truc comme les 3 chats[98]. (Annexe VII, p.130, l.3)

Sans doute affranchie du formalisme de la fiche de préparation par la distance et la liberté induites par le format électronique de notre échange, Amélie ne cite plus alors d'instructions officielles et formule ses objectifs en termes généraux « aborder la lettre », « faire de la production d'écrit », qu'on peut comprendre comme des objectifs de compréhension de la fonction de communication de l'écrit. On ne peut pas savoir si la dimension littéraire des œuvres citées est prise en compte. Les textes apparaissent plutôt comme des supports au service d'objectifs linguistiques et de compréhension :

> - Je fais de la lecture offerte mais je travaille aussi la compréhension à l'oral car beaucoup ne savent pas lire. Je leur demande de raconter l'histoire en s'aidant d'images de l'histoire que j'ai imprimées […]. (Annexe VII, p.129, l.32)

Finalement, l'analyse de l'activité d'Amélie fait émerger des enjeux à la fois évolutifs et stables entre la redéfinition de la tâche et la tâche effective déclarée : les objectifs présentés dans les documents préparatoires, qui sont des citations des instructions officielles, diffèrent de ceux développés dans le discours et dans les pratiques déclarées de cette enseignante débutante ; les enjeux implicites perçus dans la pratique en début de parcours se retrouvent dans le discours deux ans plus tard.

Ainsi, les deux micro-monographies présentent plusieurs caractéristiques communes. D'une part, celles-ci font apparaitre une tension dans l'appropriation de la formation initiale qui apparait davantage comme le lieu d'apports théoriques ou d'injonctions que les stagiaires perçoivent comme déconnectés des besoins professionnels. D'autre part, les discours de ces

[97] Anne-Marie Chapouton, Martine Bourre (2001).
[98] On peut penser qu'il s'agit de l'album sans texte d'Anne Brouillard (2008).

deux stagiaires sont marqués par un rapport complexé ou distancié avec la lecture, tant dans les pratiques personnelles que dans les pratiques professionnelles.

Si ces brèves présentations d'Olga et Amélie apportent des informations sur le rapport à la lecture et à son enseignement de ces enseignantes débutantes, les monographies issues des suivis longitudinaux doivent permettent de mieux comprendre les fondements et les facteurs entrant en jeu dans l'élaboration de l'activité des quatre enseignants concernés.

### 2.2. Suivis longitudinaux : monographies de lecteurs et d'enseignants en formation

À l'issue de l'enquête longitudinale, des analyses intrinsèques et extrinsèques ont été menées à partir des données recueillies[99]. Des axes d'analyse différents apparaissent selon les enseignants. Afin de respecter la particularité des parcours de chaque personne, nous cherchons à saisir comment s'effectue la régulation de l'activité et du rapport à l'activité. Les facteurs internes et externes sont analysés afin de saisir l'élaboration de la tâche qui conduit de la prescription, à la tâche redéfinie, puis à la tâche effective et enfin au discours sur la tâche effective, dans un mouvement circulaire[100]. Nous développons particulièrement tel ou tel pan de l'analyse de l'activité de chacun, en fonction des particularités de son activité et de ses préoccupations, en fonction, également, de son rapport à la lecture. Il s'agit toujours de voir en quoi l'activité varie ou ne varie pas selon les textes choisis, selon le niveau de classe ou selon l'enseignant, de voir la place et le rôle de la formation dans l'élaboration de l'activité. En d'autres termes, il s'agit de saisir les régularités et les ruptures qui jalonnent le développement professionnel de ces enseignants dans le domaine de la lecture des textes littéraires. Considérant que la régulation de l'activité se fait en fonction de facteurs internes et externes mais également en fonction des conséquences mêmes de l'activité, les facteurs entrant en jeu dans la régulation sont recherchés. En particulier, les lieux de discontinuité, de rupture, de particularité sont identifiés pour comprendre les fondements de l'activité Ceux-ci interviennent comme un fil conducteur entre les quatre monographies.

Pour Angélique, la question centrale qui apparait est celle de la discontinuité, de la rupture entre l'activité de l'enseignante et celle des élèves. Dans le cas de l'élaboration de son activité, se pose particulièrement la question de la place accordée à l'action conjointe du maitre et des élèves. (2.2.1). Pour Mélusine, le point d'analyse longitudinale est celui de la

[99] Voir partie 2, chapitre 1 pour la présentation de la méthodologie.
[100] Le cadre théorique de cette analyse est développé dans la première partie (chapitre 1).

discontinuité de son activité selon les niveaux de classe dans lesquels elle enseigne (2.2.2). Pour Julie et Guillaume, apparaissent des rapports très contrastés à la lecture et au métier qui impliquent une discontinuité de leur activité, dans un contexte et avec des supports d'enseignement pourtant similaires (2.2.3).

Dans chaque cas, une première compréhension de la redéfinition de la tâche s'effectue par une analyse intrinsèque. L'analyse extrinsèque porte ensuite sur la tâche effective et est combinée à une analyse intrinsèque du discours de l'enseignante sur sa propre activité et celle de ses élèves. L'analyse de l'élaboration de l'activité se fait ainsi en suivant le chemin de la tâche de façon spiralaire : analyse de la tâche prescrite, de la tâche redéfinie, de la tâche effective, du discours sur la tâche puis, à nouveau, analyse de la tâche redéfinie etc. Il s'agit de percevoir ainsi les fondements et les facteurs de développement professionnel par l'analyse de l'élaboration de la prescription tertiaire[101]. Un second niveau d'analyse permet alors de faire émerger les logiques d'arrière-plan, les points de continuité qui constituent les caractéristiques déterminantes pour l'émergence de l'éthos professionnel.

Précisons que lorsqu'a lieu le début des suivis longitudinaux, les enseignants sont déjà en classe en responsabilité. La tâche redéfinie à laquelle nous avons alors accès est donc conditionnée par une tâche effective qui a déjà eu lieu.

### 2.2.1. Angélique : la littérature « c'est ce qui me fait le plus peur […] parce que moi j'ai un problème avec. »

#### Introduction de la monographie d'Angélique

L'analyse montre que le parcours d'Angélique, ses centres d'intérêt (2.2.1.1), prennent une place importante dans son activité et constituent parfois des obstacles au développement de situations de co-ajustement. Le portrait d'Angélique s'organise autour de l'écart important entre ce que l'enseignante dit vouloir faire (2.2.1.2) et ce que révèlent les séances avec les élèves (2.2.1.3)[102]. Le suivi longitudinal permet d'analyser l'évolution de la redéfinition de la tâche (2.2.1.4) et l'émergence d'un éthos professionnel (2.2.1.5). Les données concernant cette enseignante sont placées en Annexe VIII.

[101] Cette notion est définie dans la première partie de cette thèse dans la section 3.6 du premier chapitre.
[102] Le développement qui suit est en partie issu de deux articles : l'un publié dans la revue *Repères* : (Fradet-Hannoyer, 2015), l'autre dans la revue *Le Français Aujourd'hui* (Fradet-Hannoyer, 2018).

#### 2.2.1.1. Les gouts de l'enseignante : facteur déterminant de l'activité

Lors de la première rencontre, Angélique est PES dans une classe de Cours Préparatoire[103] (CP) appartenant à un Réseau d'éducation prioritaire. Dans sa classe de CP, Angélique a vingt-deux élèves. L'équipe de l'école est très majoritairement constituée d'enseignants ayant beaucoup plus d'ancienneté qu'Angélique et travaillant ensemble depuis plusieurs années.

Avant de s'engager dans un master MEEF du premier degré, Angélique a obtenu une licence de biologie. Cette formation tient une place importante dans son identité personnelle et professionnelle et celle-ci est évoquée à plusieurs reprises au cours des entretiens. C'est un sujet qui la passionne depuis qu'elle est jeune enfant et qui la caractérise au quotidien dans sa vie personnelle comme dans sa vie professionnelle. Cette formation constitue une grille de lecture du réel. Elle s'intéresse en particulier à la classification du vivant et au monde animalier. Elle précise à plusieurs reprises que dans sa vie personnelle cette passion pour la classification du vivant peut lui jouer des tours, car son souci de la précision peut agacer ses proches. Elle cherche à minorer la part que ces connaissances peuvent prendre dans sa vie personnelle et professionnelle :

> o J'essaye de faire attention parce que je me rends compte que c'est une lubie en fait, c'est voilà… Maintenant je laisse tomber, j'ai lâché prise, par contre quand on fait science non. (Annexe VIII, p.192, l.572)

C'est par le biais de cette passion qu'elle en est venue à aimer la lecture : elle raconte qu'un jour, alors qu'elle ne lisait jamais, elle a vu une couverture de livre représentant des fourmis. Intriguée, elle l'a ouvert en pensant se documenter sur cette espèce et a plongé pour la première fois dans l'univers de Bernard Werber qu'elle n'a plus quitté depuis. Cette lecture lui a ouvert d'autres horizons, et Angélique déclare désormais lire environ un livre par mois pour ses loisirs : des romans scientifiques, de la *fantasy* et des récits de vie. Cette pratique de lecture est récente pour Angélique qui a commencé à lire comme jeune adulte :

> o Pourtant, je ne suis pas une grande lectrice. J'ai mis beaucoup de temps à me mettre à la lecture en tant qu'adulte. C'est-à-dire de l'âge de je sais pas ouais toute mon adolescence je lisais pas, même les lectures pour adolescents je les lisais pas, j'ai dû me mettre à lire à la fac, je sais pas vers 19-20 ans. (Annexe VIII, p.190, l.499)

Elle dit également avoir un fort attrait pour la littérature de jeunesse. Elle y consacre du temps sur son temps libre. Le soir, il n'est pas rare que son mari et elle se fassent la lecture

[103] Première année de l'école élémentaire.

de livres de jeunesse dit-elle, au cours d'un entretien hors enregistrement. Cela lui permet de découvrir des livres pour voir si elle les utilisera ensuite en classe, dit-elle. Elle se rend régulièrement au salon du livre où elle fait des achats et rencontre des auteurs.

Lorsqu'elle évoque les livres qu'elle choisit de lire à ses élèves, elle fait part d'un attrait pour « l'objet livre ». Elle apprécie et commente les illustrations, les formats. Ainsi évoque-t-elle avec enthousiasme son livre jeunesse préféré, *Raja, le plus grand magicien du monde* de Carl Norac et Aurélia Fronty:

> o Mar : Euh... Tu disais... Tu disais que ton bouquin préféré, c'était Raja...
> Ang : Raja ouais.
> Mar : Raja, Le plus grand magicien du monde
> Ang : J'aurais dû te le ramener...
> Mar : Non, mais je vois ce que c'est. Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi... Qu'est-ce qui fait que tu l'aimes particulièrement ? Tu disais, l'illustratrice ?
> Ang : Alors l'illustratrice, euh... Parce que c'est coloré, c'est un aspect... complètement imaginaire... Ensuite au niveau de l'écriture, c'est parce que c'est... le côté voyage, côté mytho... enfin mythe, conte... Mythes et légendes, et que... à travers ce côté mythes et légendes, et donc culturel, parce que c'est sur l'Inde etc., je trouve que c'est... en fait ça véhicule beaucoup de choses. Ca véhicule sur la confiance en soi, sur le fait de ses dépasser et... bon alors certes, c'est pour du cycle trois, mais... on pourrait très bien le lire en cinquième quoi. En fait. (Annexe VIII, p.197, l.5)

Dans son commentaire, se mêlent le rapport à l'objet livre, l'interprétation qu'elle en fait en relation avec les valeurs qu'elle en dégage et l'approche enseignante qui cherche à identifier les lecteurs à qui pourrait être proposée la lecture de cet album.

Il s'agit d'un album qui lui plait mais aussi d'une rencontre. Ainsi, explique-t-elle qu'elle était venue au salon du livre pour voir Bernard Werber et que c'est l'attirance pour l'objet, le souvenir de lecture d'enfance qu'il suscite et la rencontre avec Carl Norac qui l'a décidée pour l'achat de l'album. Le propos est empreint de passion et d'émotion. Il est utile de retranscrire le verbatim pour saisir la spontanéité des propos d'Angélique :

> o Ang : bon à la base j'y allais pour rencontrer un écrivain pour adulte...
> Mar : J'ai une petite idée de qui c'est, je crois que tu m'en avais parlé ![104] (rires)
> Ang : Voilà. Donc, je vais au côté jeunesse et puis je tombe sur ça. Bon il s'avère que Carl Norac était en dédicace donc j'ai une dédicace sur l'album, mais j'ai vu, c'est intriguant... La couverture toute jaune et verte, en grand format comme ça, et... enfin déjà l'illustration, ça m'a marquée. Et puis je discute avec l'auteur, et puis il me dit : "oui, bon bah c'est en lien avec les voyages, j'ai rapporté ça, ça m'a tellement marqué, et puis Aurélia Fronty m'a en plus, aidé à mettre des images sur mes textes…" Et je commence à feuilleter, je commence à feuilleter... Je fais : "Non, bah vous m'avez convaincu, je vais le prendre". Et puis je l'ai lu, et j'ai trouvé ça juste... Et puis, c'est le format en fait. Le format, parce que... je sais pas si t'es comme moi, parce que... quand j'étais petite, mes parents m'avaient... à l'époque... ça se fait plus trop je crois... Des très très grands formats d'album, et mes parents m'avaient

[104] Référence à un entretien précédent au cours duquel Angélique a évoqué sa passion pour Bernard Werber (Entretien hors annexe).

offert... donc voilà c'était sur les animaux enfin... plein d'espèces. T'ouvrais la page, t'avais la savane, et t'avais... je sais pas mais c'était un livre qui faisait un mètre dix, quelque chose comme ça...
Mar : Cartonné là ?
Ang : Cartonné.
Mar : Ouais, ouais, ouais.
Ang : Et du coup, de voir ce format de livre, à côté des autres qui étaient bah... standards. Tu te dis : "ah ça change !". Bon bien sûr, j'ai du mal à le caser chez moi, parce qu'il rentre pas dans la... (rires) Mais j'ai dit : "ouais allez, on prend", et puis en fait je suis partie avec mon livre pour adultes, et puis... bah celui-là quoi.
(Annexe VIII, p.197, l.17)

Angélique achète donc, quand elle le peut, des ouvrages qui lui plaisent. Mais en tant que jeune professionnelle elle se sent démunie. Elle se déclare perdue face au foisonnement éditorial et ne mentionne pas de ressources qu'elle utiliserait pour se repérer dans ce qu'elle qualifie de « jungle ». Ses souvenirs de lecture d'enfance sont très présents dans son rapport à la lecture et à son enseignement. Elle se souvient ainsi qu'enfant, son conte préféré était *le Petit chaperon rouge* et, alors qu'elle déclare souhaiter lire des contes à ses élèves, elle ne veut pas lire celui-là tant elle a peur que ces lectures scolaires en dévoient le souvenir. Cette crainte a été suscitée, explique-t-elle, par les lectures interprétatives à dominante psychanalytique des contes, présentées lors de son Master 1 MEEF (Annexe VIII, p.174 l.695).

Elle dit rencontrer des difficultés dans ce domaine d'enseignement et avoir manqué de formation :

- C'est ce qui me fait le plus peur […] parce que moi j'ai un problème avec. C'est pas que j'arrive pas à le gérer… C'est que y'a tellement de choses à l'heure actuelle qu'on ne sait pas où partir…(Annexe VIII, p.26, l.136).

Elle souhaite ainsi surmonter ce qu'elle ressent comme une difficulté à enseigner la lecture des textes littéraires en analysant sa pratique. Elle dit, par ailleurs, que grâce à la formation, et à ce module en particulier, elle a appris que les essais, les tâtonnements et leur lot d'insatisfactions font partie du métier.

En début d'année, Angélique se dit démunie et déclare manquer de ressources pour organiser cet enseignement. Si elle cite les bénéfices des échanges avec un groupe d'anciennes collègues du site de formation universitaire dans lequel elle a mené son Master 2, ni la formation reçue ni les collègues de son école ne semblent alors représenter une aide dans ce domaine. L'équipe de cycle 2 de son école partage en effet des outils communs pour l'enseignement des mathématiques et de la lecture – le manuel *Mika (*Chauveau et al*.,* 2001) –

mais Angélique effectue seule le choix des lectures de textes littéraires qu'elle souhaite mener avec sa classe.

#### 2.2.1.2. De la primauté des enjeux procéduraux à la prise en compte des enjeux culturels et expérientiels

L'analyse de l'activité d'Angélique montre qu'elle cherche, malgré ses doutes, à ajuster son activité pour respecter ce qu'elle comprend des prescriptions et parvenir à une situation qui la satisfasse dans sa classe de CP.

Les Instructions officielles de 2008 pour le cycle 2 (MEN 2008), qui sont alors en vigueur, indiquent que la « lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire ». Les recommandations pour la mise en œuvre des programmes de 2008 (MEN, 2008) publiées en 2014 (MEN, 2014) précisent qu'au cycle 2, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit se faire à la fois par l'acquisition du « code phonographique », mais aussi que « l'apprentissage de la lecture nécessite de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de produire des inférences, d'interpréter et d'apprécier les informations contenues dans un texte » (p.1).

La tâche redéfinie se caractérise ici par une prédominance des enjeux de transmission procéduraux, même si les enjeux culturels et expérientiels sont tout de même mentionnés. Mais telle qu'Angélique l'envisage en ce début de carrière, et alors qu'elle n'a que quelques mois d'expérience professionnelle, la lecture de textes narratifs doit permettre de développer les compétences de compréhension des élèves – qui passent selon elle par les compétences lexicales et narratives – et participer à leur éducation citoyenne. Elle cherche également à susciter le plaisir de lire ou d'écouter lire une histoire. Les textes sont le support à l'étude de la langue et la production d'écrit qui sont véritablement une priorité :

- Chaque fois je reviens sur l'étude de la langue […] C'est un travail un peu plus intellectuel que juste l'histoire. (Entretien du 11/2014, hors enregistrement)
- pour moi quand je lis un album de littérature de jeunesse, c'est toujours une production d'écrit dans ma tête. En gros, oui c'est ça dans ma tête. Je lis une histoire bon certes juste pour le plaisir même pas on travaille juste pour …parce que lire c'est intéressant …et lire et s'évader c'est super mais toujours derrière y'a une petite idée de production d'écrit. (Annexe VIII, p.143, l.199)

Elle ne précise pas les objectifs assignés aux activités de production d'écrit. Elle précise que cette habitude de relier production d'écrit et lecture lui vient de la formation. Mais elle est freinée par la mise en œuvre alors même qu'elle pense que ce projet remporterait l'adhésion des élèves et qu'on peut penser qu'elle avait même annoncé le projet aux élèves :

- tu vois *Le livre des peut-être*[105] je l'ai lu la première semaine de rentrée. Bah ça me travaille encore … Ca me travaille encore parce que je me dis qu'on pourrait faire des trucs super avec ce bouquin… […]

mais c'est sûr même parce qu'il est encore dans la bibliothèque et des fois… enfin c'est arrivé, plusieurs semaines après… Ah maitresse, quand est-ce qu'on écrit… est-ce qu'on pourrait écrire la même chose ?… Donc tu vois ils auraient envie… mais comment le mettre en place, je ne sais pas. Et c'est quand même difficile… parce qu'il faut penser à des choses… C'est très abstrait… Je veux dire la vache elle est noire et blanche parce qu'elle a pas su choisir… (Annexe VIII, p.143, l.211)

Elle n'a pas de piste d'ingénierie didactique en tête. Elle ne semble pas penser à une démarche d'aide à la production d'écrit fréquemment utilisée en cycle 2 qui consiste à proposer des inducteurs inspirés, détournés du texte des albums à structure répétitive. Pourtant, on sait par ailleurs que cette démarche a été présentée en formation. *Le livre des peut-être* (Schamp et Roman, 2003) fait d'ailleurs partie du corpus de formation. Angélique n'est pas en mesure de s'appuyer sur les ressources de la formation ni de penser à s'appuyer sur les réceptions des élèves :

- M – mm(acquiesce) et est-ce qu'ils avaient verbalisé un peu des trucs comme ça… même pas de façon écrite mais ah bah ça fait comme
  A – Non. Non, ils ont pas essayé de faire des paraphrases, des choses comme ça. (même parce qu'il est encore dans la bibliothèque.(Annexe VIII, p.144, l.218)

Pourtant lorsqu'elle nous présente le travail fait en classe autour de cet album, elle évoque les réactions des enfants :

- Un deuxième [album] qui était dans ma bibliothèque, qui était très intéressant mais qui était je pense pas adapté à des CP, qui s'appelle *Le livre des peut-être*, c'est tous des jeux de mots, ça parle vraiment oui de théorie de l'esprit, c'est vraiment difficile… par exemple, il y a une page où y'a marqué les vaches sont blanches et noires parce qu'elles ont pas su choisir.
  *M – (sourit) c'est beau !*
  A – en fait c'est tout un jeu comme ça tout le temps et je trouvais ça très intéressant parce qu'en fait l'illustration fait tout… dans l'album
  *M – d'accord…*
  A – en fait sur la vache, on voit la vache qui est dans un vestiaire avec un tee-shirt blanc et un tee-shirt noir (M rit, A sourit) et donc du coup ça… enfin… la phrase leur parlera peut-être pas si y'avait pas c't'image. Après ça les a intrigués parce que ça les faisait rire, mais de là à produire quelque chose dans le même genre, je pense que c'était pas adapté… (Annexe VIII, p.143, l.191)

La dimension poétique du texte semble être ici appréciée par l'enseignante. Mais elle doute qu'elle soit accessible à ses élèves et le travail autour de la dimension poétique de l'album n'est pas évoqué. Pour Angélique, pour le moment, le travail de « littérature » ne semble pas inclure la poésie.

[105] Roman et Schamp (2003).

Dans sa redéfinition générale de la tâche, l'étude des personnages occupe une place certaine. Mobilisant les souvenirs de sa formation initiale, Angélique dit souhaiter travailler sur ce qu'elle appelle la compréhension des « états d'esprit des personnages », les « personnages emblématiques » – on trouve ici sans doute la trace des apports de la recherche en didactique, découverte par le biais de la formation initiale, concernant les personnages stéréotypiques (Butlen, 2014 ; Tauveron, 2002). Pour Angélique, la lecture peut, en outre, à partir de ce qui arrive à ces personnages, être l'occasion de discuter d'un problème sur la vie de la classe, de l'école. Ainsi, elle fait part de la satisfaction qu'elle a eue le jour où une lecture a conduit les élèves à s'interroger sur les représentations stéréotypées de la pratique genrée d'un sport. Elle est satisfaite que les élèves aient interrogé les comportements des personnages :

- C'était une petite fille qui faisait du sport, qui faisait du foot et ça parlait que c'était un sport de garçons etc … et moi je suis dans un quartier où la mixité c'est compliqué […]ils ont des idées déjà bien arrêtées par leur milieu social et c'était intéressant parce que en vingt minutes, ils ont compris, enfin ils ont compris … ils se sont dit ah bah le personnage il peut faire les deux, il peut faire de la danse, il peut faire du foot. […] Il y avait cette ambiguïté est-ce que c'est un garçon est-ce que c'est une fille

*M – mmm(acquiesce) comme il faisait du foot ça devait être un garçon…*

A – voilà … et après euh, il y avait ce questionnement dans l'album sur elle fait du foot mais c'est un sport de garçon, il y avait une ambiguïté sur le sexe du personnage et à la fin le personnage fait de la danse et là les garçons ah mais c'est un sport de filles, donc ils ont compris l'enjeu que c'était une histoire de garçons et de filles et de sport. (Annexe VIII, p.140, l.117)

Angélique semble souhaiter que ses élèves effectuent explicitement un parallèle avec leur propre situation et regrette que les élèves n'aient pas transposé ces constats à leur propre vie :

- Mais ils se sont pas dit bah moi je ferais bien de la danse. […] ils en sont pas encore à l'appropriation du sujet. […] (Annexe VIII, p.140, l.121)

Dans cette redéfinition générale de la tâche, le personnage est lié à un enseignement de la lecture de textes littéraires centré sur le développement des compétences inférentielles où le lecteur peut trouver un écho à ses propres questionnements. Les objectifs d'Angélique conduisent même à penser que les élèves sont enjoints à trouver un écho à leurs questionnements. La dimension moralisatrice est ici explicite.

- pour moi la lecture d'albums si y'a pas derrière le travail de compréhension, l'aspect fiche entre guillemets de préparation, l'aspect production d'écrit encore, j'en reviens à ça … pour moi c'est pas un vrai travail … après certes ça enrichit les enfants sur le monde imaginaire, sur les états d'esprit des personnages etc… pour moi c'est pas un vrai travail de littérature. (Annexe VIII, p.145, l.245)

Les apports de la didactique historique du français (Bishop, 2013) permettent ici de saisir un nœud dans la sédimentation des modèles d'enseignement sédimentés dans lesquels se situe l'activité d'Angélique : elle accorde le primat aux enjeux procéduraux et culturels, ce qui peut faire référence au modèle de la lecture expressive. Mais dans le même temps, inscrivant alors son activité dans le cadre du modèle d'enseignement actuel, elle voudrait prendre en compte les lecteurs sans pour autant parvenir à accueillir leur activité de lecteur pragmatiquement dans la classe. Dès lors, comment Angélique bricole-t-elle, braconne-t-elle (Jorro, 2002) pour mettre en place l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de textes littéraires en contexte ? Cet ajustement du pilotage (Bucheton, Soulé, 2009), de la gestion du temps et de l'espace de la classe, est sans cesse renégocié pour tenir compte des prescriptions primaires et secondaires mais aussi du projet d'équipe, de ce qu'elle vise pour ses élèves et pour elle-même, dans une « multifinalité » de son activité (Goigoux, 2007).

L'analyse plus précise de l'activité développée autour de deux albums permet de saisir dans quelle mesure Angélique met en œuvre ces objectifs. Nous allons analyser l'activité d'Angélique à travers le cas de plusieurs séances qu'elle a pu mener en cycles 2 et 3. Un premier cas est une séquence menée autour de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*.

En début de CP, plusieurs raisons guident le choix d'Angélique pour cet album. Elle fait part d'un objectif didactique apparu lors d'un échange avec l'une de ses anciennes collègues et lors de sa première lecture de l'album :

> - Elle m'a dit tu vas voir ça pourrait être sympa d'essayer un truc en production d'écrit avec des CP. […] J'ai dit banco on y va ! […] Et puis, j'ai pris le livre, j'ai trouvé ça intéressant, il y avait un rapport découverte des animaux et en même temps ce qu'ils mangent et là où ils habitent. Le lien habitat-alimentation. Le mouvement aussi […] et en plus on pouvait travailler la lettre. […] Et puis ça m'a plu ! J'ai bien aimé les illustrations, j'ai trouvé ça mignon ! Je me suis dit, bon, ils vont peut-être adhérer, allez on tente ! (Annexe VIII, p.155, l.51)

Au projet de production d'écrit, suggéré par la collègue et aussitôt assimilé par Angélique, s'ajoute un projet transversal lié au vocabulaire et à la découverte du monde. Le projet de lecture jumelé à un projet d'écriture est une recommandation de la formation initiale en français au cours de laquelle les bénéfices de l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture ont été largement développés. Angélique fait de cette recommandation une prescription incontournable.

Pour la première séance de la séquence, les objectifs d'Angélique sont les suivants :

> - Mon objectif premier c'était de les intéresser tous. (Annexe VIII, p.169, l.205)

Et encore, quand elle évoque les objectifs d'apprentissage :

> o Alors, déjà le but de l'histoire, le vrai but de l'histoire. Le personnage principal et par chance si y avait d'autres animaux, et la chronologie. (Annexe VIII, p.164, l.365)

On l'entend, si Angélique fait part du souci de prendre en compte les lecteurs, l'objectif de l'enseignante n'est pas tant de recueillir les impressions de lecture des élèves, de saisir leur réception du texte, que de vérifier leur compréhension de ce qu'elle-même perçoit du sens programmé par le texte[106].

La fiche de préparation de séquence[107] montre que l'enseignante vise également une étude formelle du texte : repérage de la structure des lettres et de la structure répétitive de l'album. Ce document fixe les objectifs et le déroulement général des séances. Ainsi la préparation de la première séance tient en quelques mots : « découverte de l'album - première lecture ». Temps, lieux et modalités ne sont pas développés.

Angélique explique les raisons qui ont guidé ce choix :

> o J'ai pas suivi de fiche de prép. […] J'avais envie que ce soit fluide, je savais mes objectifs, je savais ce que je voulais leur faire comprendre, leur faire reconnaitre dans ce qu'on travaillait mais je ne voulais pas suivre des consignes à la lettre comme dans une fiche de prép, j'avais pas envie. (Annexe VIII, p.154, l.29)

Dans le discours de cette enseignante, il y a corrélation entre souplesse de préparation et capacité à questionner les élèves sur des points précédents identifiés par Angélique. Cette tension entre pilotage de la séance et capacité à lâcher prise est tout à fait notable : pour Angélique, à ce moment de son développement professionnel, il semble que, pour être mesure de gérer l'échange entre lecteurs et enseignante, il faut qu'elle se sente disponible et que, par conséquent, elle ne soit pas liée par une préparation contraignante. On peut penser que si cette tension s'opère déjà dans un moment où il s'agirait de gérer l'échange centré autour de l'enseignante et des questions prévues par l'enseignante, la possibilité d'accompagner les élèves dans des échanges autour des différentes interprétations possibles du texte est hors de la « zone proximale de développement professionnel » (Goigoux et al., 2009, p.32) d'Angélique.

Dans son choix pour cet album, Angélique prend également en compte son point de vue de lectrice : elle a apprécié l'album, l'a trouvé « mignon » du fait des illustrations (Annexe VIII, p.155, l.55). Elle manifeste toutefois une distanciation avec sa propre lecture

---

[106] Les théories littéraires auxquelles il est fait référence ici sont évoquées dans la première partie de cette thèse (chapitre 3).

[107] Annexe VIII, p.218.

quand elle valide le choix de cet album en essayant de se mettre dans la peau d'un enfant qui lit et d'un élève qui apprend à lire et écrire :

> o Je me suis mise un peu à la place d'un enfant en fait. Parce que je trouvais qu'on s'identifiait bien. Le lion il est pas massif, il est tout petit, il a envie d'épater la lionne mais il sait pas écrire. C'est un peu le cas de mes CP. Ils sont encore en lien avec ça, ils ont envie d'écrire des choses mais ils savent pas encore les écrire, donc ça pouvait être intéressant. (Annexe VIII, p.155, l.57)

La possibilité d'identification des élèves avec le personnage principal, guidée par son aspect physique et la similarité de condition de non-scripteur entre les élèves et le lion, vient donc renforcer les autres intérêts soulevés précédemment.

Si elle semble donc prendre en compte les identifications possibles des lecteurs, Angélique apporte aussitôt un complément de réponse, qui a toute son importance quand on connait le parcours d'Angélique tant il montre que les enjeux prioritaires ne sont pas ces expériences de lecture qui pourraient être suscitées mais bien les enjeux de transmission procéduraux :

> o Et puis, il y avait des moments intéressants au niveau vocabulaire tout ça. […] il y avait des verbes au niveau du mouvement, il y avait aussi des termes, sur les habitats et au niveau de l'alimentation. Donc par exemple il y a le bousier qui mange de la bouse, le vautour des cadavres, enfin, je trouvais ça plutôt intéressant. (Annexe VIII, p.155, l.59)

La possibilité d'identification des élèves avec le petit lion semble être un simple point de départ destiné à favoriser l'enrôlement des élèves plutôt que le lieu possible de l'émergence de « tissages expérientiels » (Chabanne et al., 2008, p.21).

L'élaboration du projet se fait ainsi à la croisée entre objectifs didactiques, lecture de l'enseignante pour elle-même et lecture de l'enseignante essayant de projeter les réceptions que pourront avoir les jeunes élèves. Ces réceptions ne sont pas saisies dans leur possible diversité mais plutôt dans une tendance générale. En fait, les projets d'Angélique sont soumis à l'organisation concrète de la séquence. Cette gestion du pilotage est tout à fait déterminante, elle guide le rapport d'Angélique à son activité, bien davantage que les lectures supposées ou réelles des élèves.

Il s'agit de parvenir à gérer le temps accordé aux différents apprentissages. Cette tension se fait particulièrement sentir dans la classe de CP d'Angélique : l'apprentissage du code occupe une telle place dans le temps accordé à l'apprentissage de la lecture qu'elle dit regretter mener de front usage du manuel de lecture et séquences autour de textes littéraires qui ne feraient pas partie du manuel. En effet, la séquence menée autour de l'album *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire,* particulièrement observée ici, et dont Angélique déclare

qu'elle lui a consacré environ trois heures trente par semaine pendant trois semaines, lui a fait prendre du retard dans l'avancement de la méthode de lecture par rapport à ses deux collègues de CP (Annexe VIII, p.156, l.81). Cette difficulté qu'Angélique considère rencontrer dans la gestion de l'emploi du temps guide son questionnement. Elle s'intègre volontiers au projet de l'équipe et souhaite suivre la progression de ses collègues dans le manuel de lecture, mais elle tient aussi à ce que ses élèves rencontrent d'autres textes. Elle manifeste ici une certaine appropriation des prescriptions :

- Ils ont besoin de voir autre chose que les petits livres en petit format [du manuel]. Ils ressemblent tous au même, ils ont la même forme, le même style d'écriture, ils ont besoin de voir autre chose. (Annexe VIII, p.156, l.104)

Angélique cherche donc à ajuster son emploi du temps pour offrir ces occasions de lecture des textes littéraires à ses élèves. Elle déclare que le manque de temps la conduit à minimiser la place qu'elle souhaiterait accorder à la lecture des textes littéraires. Selon elle, ce manque de temps l'empêche de mener l'activité de textes littéraires avec régularité, alors même qu'elle pense que cette régularité est précisément le facteur qui permettrait de ritualiser ce moment. En quête d'analyse, elle explique cette tension qu'elle ressent entre le suivi du manuel de lecture et le projet de lecture d'un album développé dans le temps :

- J'ai vu que ça pouvait marcher mais que c'était difficile à faire en même temps qu'une méthode de lecture. Après […] ça peut se faire sur une lecture offerte. Mais un vrai travail, ça prend du temps. (Annexe VIII, p.156, l.89)

Angélique distingue donc le travail d'apprentissage fait autour de la méthode de lecture et le travail de lecture de fictions narratives qu'elle essaye de mettre en œuvre par ailleurs. Elle distingue également le travail sur un temps court effectué autour d'une « lecture offerte » et un cycle de compréhension sur un temps plus long. Si l'on synthétise ce qu'en dit Angélique, celui-ci doit faire place à un travail de compréhension centré sur le vocabulaire, les états mentaux des personnages, être en lien avec un projet de production d'écrit, susciter l'adhésion des élèves et permettre une réflexion d'ordre symbolique. La tâche redéfinie en matière de la lecture de fictions narratives fait place à des enjeux complexes et complémentaires. L'analyse de la tâche effective doit permettre de mettre en lumière les ressources qu'Angélique mobilise en contexte et les obstacles qu'elle rencontre.

#### 2.2.1.3. De premiers essais qui révèlent des postures de contrôle et la primauté des enjeux procéduraux

Le multi-agenda de l'agir enseignant (Bucheton et Soulé, 2009) impose à Angélique de gérer tout à la fois le temps, l'espace, l'atmosphère, de l'étayage et de la définition de l'objet de savoir. L'analyse révèle que chacun de ces pôles est source de tension dans l'élaboration de l'activité. Deux cas permettent de l'illustrer. Ils sont analysés successivement : le premier est celui d'une séquence autour de *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire* (Baltscheit et Boutavant, 2007) (cas 1), le deuxième est celui d'une séquence autour de *Papa Coq (*Sarrazin, 2006*)* (cas 2).

##### Cas 1 : contrôle du groupe, contrôle des lectures : histoires d'amour *vs* histoires d'apprentissage

Lors de sa première année en responsabilité à temps plein dans une classe de CP, cette stagiaire décide de mener une séquence d'apprentissage autour de l'album *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*. L'analyse de la tâche effective permet de comprendre les tensions à l'œuvre entre tâche redéfinie et tâche effective, mais également d'accéder aux conceptions de l'enseignante sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires.

Une première tension s'exprime quant à la répartition temporelle des activités au cours de la séquence de lecture elle-même et rend compte de conceptions sous-jacentes sur l'apprentissage de la lecture. D'abord, on peut noter que tout au long de la séquence (soit environ 9 heures), le texte de l'album a été lu intégralement une fois. Cette lecture a duré une dizaine de minutes. Angélique explique qu'elle pense que les élèves se lasseraient d'entendre plusieurs fois la même histoire et qu'elle-même se souvient avec bonheur des histoires différentes qu'on lui lisait chaque soir quand elle était enfant. Ensuite, on note que le reste de la séquence est consacré à la vérification de la compréhension de l'histoire lors d'un temps dédié – de deux minutes – et au fil des séances, à la chronologie de l'apparition des animaux, au vocabulaire (nom des animaux, régime alimentaire, verbes de déplacements), à la production d'écrit. Quant à l'importance accordée au vocabulaire et à la découverte du monde, nous émettons deux hypothèses : la transversalité des apprentissages qui fait partie, nous le savons, du genre professionnel des enseignants du premier degré (Bishop, 2013) ; le passé estudiantin d'Angélique en licence de biologie.

Angélique cherche par ailleurs à gérer le pilotage de l'organisation spatiale de la classe :

- J'aimerais avoir mon petit cocon toujours à la bibliothèque […]. Parce que tu vois, on peut dire ce qu'on veut mais l'aspect ritualisé de bancs en maternelle […] c'est quand même très ritualisé. […] Ils savent à côté de qui ils sont assis et ils savent pourquoi ils sont là (Annexe VIII, p.152, l.290 à p.170, l.548)

Ce souhait de former un *cocon,* englobant enseignante et élèves, est déterminant dans la gestion de l'espace de cette activité particulière qu'est la lecture d'album : elle regroupe les élèves dans un coin de la classe, à côté de la bibliothèque ; tous, élèves et enseignante, s'assoient par terre. La vidéo de la séance filmée laisse apercevoir que le coin est particulièrement exigu. Angélique ne peut placer les élèves en un seul demi-cercle qui permettrait que chaque élève soit assis à équidistance d'elle et du livre.

***Capture d'écran 1 : Un petit coin regroupement***

Les élèves sont donc assis en plusieurs demi-cercles autour de l'enseignante. Le corps de l'enseignante constitue alors le centre de plusieurs demi-cercles de rayons différents constitués par les élèves. Les élèves voient plus ou moins bien le livre selon l'endroit où ils sont placés, certains bougent pour tenter de mieux le voir. Malgré ces contraintes, Angélique fait ce choix et l'explicite : elle cherche à rassembler, à contenir le groupe-classe – dans lequel elle s'inclut – dans un espace-temps commun :

- J'aime bien le contact avec le sol, j'aime bien me dire je suis cosy, je suis avec eux, autour d'eux et je vais lire mon album. J'aime pas l'aspect chaise, être au-dessus. (Annexe VIII, l.236)

Gestion de l'espace et du temps génèrent donc des tensions dans l'activité

d'Angélique.

La lecture de l'album pose également des questions de gestion du groupe d'élèves. L'analyse des données extrinsèques de la première séance (Annexe VIII, pp.207, 212, 213.) montre des élèves qui bougent pour essayer de voir le livre, d'autres qui regardent le plafond et une enseignante qui interrompt sa lecture à de multiples reprises pour reprendre les élèves sur leur comportement. La lecture de l'album est sans cesse interrompue par des rappels à l'ordre.

Lors de l'analyse intrinsèque de la première séance de lecture de *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*, Angélique exprime le regret d'avoir dû interrompre à plusieurs reprises sa lecture pour demander aux élèves de s'assoir :

- Tu vois ça par exemple ça, ça m'ennuie de me couper. On s'assoit sur ses fesses, tu vois ça revient. […] (Annexe VIII, p.164, l.339)

Tandis que l'analyse extrinsèque peut faire penser que les déplacements des élèves sont, en partie, guidés par l'envie de voir « le livre »[108], Angélique perçoit des facteurs explicatifs d'une autre nature qui tiennent au comportement des élèves, aux caractéristiques du texte ou aux conditions de lecture : certains élèves ont été « frustrés » de ne pouvoir apparaitre dans le champ de la caméra ; l'album est peut-être trop long ; certains élèves agités excitent les autres ; le moment n'est pas assez ritualisé. L'analyse de la situation est perçue du point de vue des difficultés que la séance implique pour Angélique plutôt que par les motivations des élèves en rapport avec l'activité proposée. Elle questionne ainsi également la qualité de l'oralisation de sa lecture, qu'elle n'a eu que peu le temps de préparer : peut-être a-t-elle bafouillé ou pas assez accentué l'intonation, se demande-t-elle. Face à cette activité déstabilisante pour elle et pour les élèves, Angélique développe une « posture de contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) : tout en lisant, elle fixe certains élèves d'un regard manifestant un mécontentement certain ; elle serre les lèvres ; souffle ; répète à plusieurs reprises au cours de la lecture et de la monstration des images *on s'assoit sur ses fesses* et *chut*, ce qui donne parfois naissance à des chaines sonores mêlant texte de l'auteur et énoncés de l'enseignante :

- Mais le lion ne savait pas écrire. Chut. Sur tes fesses Romain. Tu le laisses. Il alla donc trouver le singe. […] (Annexe VIII, p.207, l.13)
- Je ne veux rien entendre. C'est bon, on peut reprendre ? Je ne veux personne qui touche au meuble. *(elle se rassoit*) Mariane, si ça t'intéresse pas, je vais te renvoyer à ta place. Puis le lion descendit vers le fleuve. (Annexe VIII, p.207, l.19)

En lieu et place du cocon souhaité par l'enseignante se développe alors une

[108]Il s'agit, pour l'occasion, de photocopies en couleur, plastifiées et non reliées.

atmosphère tendue dont le visionnage vidéo est réellement douloureux pour Angélique, qui parvient pourtant à développer une analyse de l'activité non dénuée d'humour et d'autodérision.

La gestion de l'espace et du temps apparait donc, pour Angélique, comme une préoccupation première qui révèle le souci sous-jacent de gestion de la classe. En ce début d'année, comme de façon typique chez les enseignants débutants, Angélique est centrée sur son activité, sur sa capacité à « faire classe » (Saujat, 2004 ; Beaumanoir-Secq, Bornaz, Elalouf et Fort, 2012). L'analyse des données extrinsèques et intrinsèques montre que le primat est accordé à cette gestion du groupe et que cette préoccupation principale fait obstacle à la capacité d'Angélique à ajuster ses interventions en fonction de l'activité des élèves. Cela a un impact sur l'objet effectivement enseigné au fil de cette séance.

Nous nous intéressons ici particulièrement à l'échange qui succède à la lecture de l'album *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*. Ce moment dure un peu plus de deux minutes. Par un zoom sur un temps particulier de l'activité, l'objectif est de comprendre les conceptions sur le métier, sur le rapport à la lecture et à son enseignement de cette professeure des écoles mais aussi son vécu de l'activité, qui est, on le sait, déterminant dans le développement professionnel. Les analyses didactique et ergonomique, extrinsèque et intrinsèque, permettent ainsi d'accéder à une compréhension fine de ce qui peut se jouer dans quelques minutes d'une séance de classe, de saisir la cohérence de l'activité de cette enseignante malgré les conflits de critères apparents. Il s'agit de saisir ainsi les boucles de régulation qui s'entrecroisent dans l'activité : si les conditions internes et externes déterminent l'activité, les conséquences même de l'activité vont, à leur tour, induire des changements dans les conditions internes et externes[109].

L'analyse extrinsèque montre que, lors de cet échange, l'expression de lectures singulières témoigne d'une certaine implication des lecteurs. Ces réactions des élèves n'ont été anticipées qu'en partie par Angélique, qui visait davantage une activité de compréhension et d'analyse formelle du texte. L'échange qui s'engage, et dont voici le verbatim, semble appartenir à deux espaces-temps distincts : celui des objectifs de l'enseignante fixés en amont de la séance, et celui des réceptions des élèves qui viennent d'écouter l'histoire.

- Angélique (A) : J'aimerais qu'on parle de cette histoire. Qu'est-ce qu'il se passe à la fin de cette histoire ? On lève la main. Que se passe-t-il à la fin ? Malik ?
  M : Ça parlait du, ça parle du lion à la fin.
  A : Ça parle du lion, mais que se passe-t-il ? Hanane

[109] Le processus de régulation à l'œuvre dans l'activité enseignante est défini dans la deuxième section du chapitre 1 de la première partie de cette thèse.

H : En fait, la lionne et le lion ils vont aller se promener.
A : Ah, ils vont aller se promener, oui. Hyacine, alors ! Que se passe-t-il à la fin de cette histoire ? Nora ?
N : On sait pas si la lionne elle emmène le lion avec elle.
A : Mais elle l'emmène où, elle l'emmène faire quoi ? Tu sais pas ? Non ? Aya ?
Ay : Elle l'emmène sur une branche d'arbre.
A : Elle l'emmène sur une branche d'arbre. Et qu'est-ce que vous pensez… (interrompue)
X : Ils vont se marier ! (rires de plusieurs élèves)
A : (continuant) Que va-t-il se passer après ? Que va-t-il se passer après Lassana ?
L : Ils vont rester ensemble.
A : Ils vont rester ensemble. Mais qu'est-ce qu'ils vont faire Kane ?
K : Ils vont rester sur la branche.
A : Ah, ils vont rester sur la branche comme ça et ils vont rien faire ? Malik
M : Et bah en fait, ils vont s'aimer.
A : Ils vont surement s'aimer mais le lion dans l'histoire il cherche à faire quoi ? Kevin ?
K : Il cherche à l'embrasser
A : Ah ? Il cherche à l'embrasser dans l'histoire ? (rires de plusieurs élèves) Chut ! Doucement, doucement, doucement
Z : C'est vrai…
A : Dans l'histoire… Alors N'Felle, Abdel, Sarah vous allez à vos places, vous allez mettre la tête dans les bras et vous allez vous calmer. Bien. Dans toute l'histoire, le lion il cherche à faire quoi ? Elia ? Aya ?
Ay : À écrire une lettre.
A : Oui ! Il cherche à écrire une lettre à la base parce qu'il voudrait dire à la lionne qu'il l'aime bien. Y'a combien d'animaux ? Qui se souvient des animaux ? (Annexe VIII, p.208, l.42)

Deux lectures coexistent ici plus qu'elles n'interagissent. D'une part, les interprétations des élèves sont centrées sur l'histoire d'amour entre la lionne et le lion. L'enseignante, elle, est attachée à faire émerger le projet d'écriture du lion. Face à cet écart entre ce qu'elle attend et ce que ses élèves disent, Angélique cherche tout de même à leur faire dire ce qu'elle veut entendre. Le dialogue qui s'instaure alors est marqué par une centration autour de l'enseignante et une structure linguistique récurrente : l'enseignante répète systématiquement ce que vient de dire l'élève interrogé puis reformule sa question en débutant fréquemment l'énoncé par les conjonctions de coordination « mais » et « et ». En analyse extrinsèque, la répétition de cette structure peut s'interpréter de deux manières : l'enseignante institutionnalise la parole des élèves et reformule sa question pour inciter les élèves à développer leur argumentation ; on peut aussi penser que l'enseignante répète la proposition des élèves pour la minorer et indiquer de manière implicite la réponse attendue. L'analyse intrinsèque nous informe sur ce qu'Angélique attendait de cet échange avec les élèves :

- Ce que j'attends c'est […] ils vont partir ensemble et elle va lui apprendre à écrire. C'est l'implicite de l'album. […] L'idéal ce serait que les élèves sortent : oui, la lionne elle va lui apprendre à écrire ! (Annexe VIII, p.171, p.597)

Les analyses extrinsèque et intrinsèque révèlent la cohérence des activités parallèles des élèves et de l'enseignante ainsi que les raisons pour lesquelles les interprétations de l'enseignante et des élèves ne se rencontrent pas. D'une part, la lecture de l'enseignante rend indissociable apprentissage de l'écriture et dessein amoureux : le lion ne pourra conquérir la lionne que s'il sait écrire. C'est cohérent avec sa lecture professionnelle de l'histoire : faire prendre conscience de la nécessité d'apprendre à écrire. Dans sa façon de mener l'échange, Angélique est donc guidée par son projet didactique et sa lecture personnelle première. Cette tendance à orienter la lecture vers une seule interprétation est un écueil fréquent sur lequel peuvent buter les enseignants qui s'engagent dans une lecture personnelle du texte (Butlen et al., 2008). D'autre part, les élèves ne sont pas centrés sur ce projet d'apprentissage et, pour eux, l'écriture est seulement un moyen d'exprimer son amour. Or, dès lors que le lion a séduit la lionne, on peut penser que son projet d'apprentissage de l'écriture s'éloigne, sinon disparait, pour laisser place à son histoire d'amour, qui mobilise fortement ces élèves de six à sept ans. En n'adhérant pas spontanément au projet didactique de l'enseignante, les élèves la mettent en difficulté. Cet imprévu pousse Angélique vers une posture d'évitement qu'elle explicite lors de l'entretien et qui apparait dans le verbatim : après avoir obtenu la réponse qu'elle attendait, elle préfère changer de sujet.

Si, au cours de l'échange, Angélique a voulu éviter le sujet amoureux, c'est aussi pour des raisons qui touchent à ce qu'elle sait du « jugement moral » à l'œuvre dans « l'activité fictionnalisante » (Langlade et Fourtanier, 2007) que mènent les élèves. On le sait, pour Angélique l'un des enjeux de la lecture des textes littéraires est social. Elle considère que l'École doit permettre aux élèves d'accéder à d'autres valeurs que celles de leur milieu familial. Or, au moment de lire l'album aux élèves, Angélique anticipe les réactions des élèves du côté de ce qu'elle perçoit comme un stéréotype social – quand on est amoureux, on se marie – qu'elle rejette :

> o En fait, je lisais […] et en plus je réfléchissais aux images […] et aux liens qu'ils pouvaient se faire, en me disant ça : ils vont penser à ça. Et du coup, parce que tu vois le coup du mariage, à la fin… On est dans un quartier où […] le concept que un homme une femme ensemble, ils peuvent pas être ensemble s'ils sont pas mariés, c'est un vrai enjeu. […] Après c'est la culture, ils sont baignés là-dedans depuis qu'ils sont tout petits. Moi je leur explique qu'on n'est pas obligés d'être mariés pour être amoureux. (Annexe VIII, p.172, l.631)

Quand Angélique les interroge sur la suite de l'histoire, certains élèves prolongent en effet l'histoire d'amour par le mariage. Alors qu'on sait qu'elle a déjà utilisé des lectures d'albums pour soulever des débats dans la classe, ce n'est pas son projet ici. Face à la surprise

suscitée par les réactions des élèves, Angélique cherche à reprendre le contrôle en recentrant les élèves sur un espace et un temps clos, celui de la chronologie d'apparition des animaux. Suite à cet échange, Angélique engage donc les élèves à se souvenir des animaux qui apparaissent dans l'histoire. L'analyse extrinsèque montre que les postures de contrôle et d'enseignement sont alors dominantes : elle guide le regard des élèves sur les pages de l'album afin que les illustrations stimulent leur mémoire, distribue la parole, répète le nom des animaux qui ne seraient pas connus des élèves. D'un point de vue didactique, le travail est recentré sur une compréhension littérale, qui permet une activité plus facilement contrôlable, centrée sur le livre et le projet didactique de l'enseignante.

Apparait alors l'écart entre la tâche redéfinie avant la séance et la tâche effective et la difficulté que représentent pour elle les imprévus. Guidée par ce qu'elle a prévu, elle mène l'échange selon les objectifs premiers qu'elle a déterminés plus qu'en fonction des réactions des élèves. La posture de contrôle est d'autant plus forte que les réactions des élèves ne correspondent pas à ses attentes : la tempête intérieure que vit alors Angélique la conduit à percevoir toute agitation des élèves comme un danger potentiel.

Ici la coactivité enseignante-élèves semble donc se situer dans deux espaces-temps qui tantôt se frôlent, tantôt se heurtent. Le corpus ne permet pas de déduire quelle conséquence cet échange a pu avoir sur les apprentissages des élèves et sur leurs représentations des réponses attendues par l'enseignante dans ce type d'activité. En revanche, on peut constater qu'un codéveloppement se produit alors même qu'il n'était pas recherché : celui de lecteurs qui s'appuient sur le texte pour combler des blancs, qui varient selon leurs représentations du monde ; celui de plusieurs lectures personnelles et professionnelles qui cohabitent chez l'enseignante – sa propre lecture, ce qu'elle anticipe de la lecture des élèves avant la séance, ce qu'elle prévoit de la lecture des élèves au cours de sa lecture face aux élèves –. Sa lecture personnelle est également orientée par sa culture de jeune femme : sa propre conception de l'amour et de l'union conjugale. Ce codéveloppement modifie les contours de l'objet de savoir : l'objet à enseigner défini par l'enseignante en début de séquence est modifié et l'objet enseigné finalement en est bien distinct : alors qu'Angélique visait une compréhension littérale et guidée par un projet didactique, lié à une certaine distanciation, surgit l'interprétation multiple et impliquée des élèves. Cet enchevêtrement dialectique donne à cette lecture une certaine dimension littéraire faisant place à la fois à la compréhension et l'interprétation (Falardeau, 2003 ; Ahr, 2015, 2018). Ici, c'est bien l'action conjointe du maitre et des élèves qui permet de faire surgir une situation de lecture suscitant l'implication des élèves. L'apprentissage est donc bien en germe dans cette situation, du fait de la coactivité

maitre-élèves qui n'a pas été tout à fait anticipée par Angélique. Mais celle-ci n'est alors pas en mesure de s'en saisir pour en faire une situation didactique.

Un autre cas permet d'illustrer le double jeu de postures déployées par Angélique : posture de lecture univoque et posture de contrôle.

**Cas 2 : évolution de certains gestes professionnels, stabilité des enjeux**

Cette séquence s'est déroulée en janvier 2016 dans la même classe de CP. L'analyse de la vidéo[110] montre qu'Angélique a fait évoluer son activité sous divers aspects qui tiennent au pilotage, à l'atmosphère. D'autres éléments, comme la définition de l'objet de savoir, l'étayage et le tissage connaissent moins de changement.

Angélique fait évoluer le « pilotage des tâches » (Bucheton et Soulé, 2009). Elle est toujours assise par terre mais elle a installé les élèves de façon à ce que l'écart soit réduit entre les élèves les plus proches et les plus éloignés du livre. Elle a décalé l'endroit où le groupe est assis vers un espace plus vaste. Elle fait également varier certaines modalités de lecture : elle choisit de lire d'abord intégralement le texte puis de montrer les images les unes à la suite des autres.

***Capture d'écran 2 : Former un cocon et assurer le contrôle (Angélique – Papa Coq)***

Comme pour *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, le texte n'est lu qu'une seule fois par la maitresse et n'est pas distribué aux élèves.

La gestion de l'atmosphère au fil de la séance est plus contrastée. Lors de la lecture, l'atmosphère est plus détendue : l'attention des élèves est centrée sur la lecture et celle-ci est peu interrompue. L'enseignante effectue des gestes de régulation dans le silence (main tendue, regards). Lors de l'échange, l'atmosphère se tend peu à peu, et l'enseignante finit par

[110] Annexe VIII, p.212 (transcription), p.216 (multi-agenda), p.217 (synopsis).

renvoyer des élèves à leur place.

L'objet à enseigner selon Angélique est double : en priorité, elle identifie un travail possible sur le lexique animalier. En préparant sa séance, elle a procédé à un relevé de mots – « meugler », « intimider », « gosier » – dont elle souhaite s'assurer, après la lecture, que les élèves connaissent précisément la définition. Elle veut les sensibiliser à la classification animale et à l'identification du radical des mots. Elle déclare également souhaiter que les élèves comprennent que l'album a une portée symbolique. Selon elle, les aventures du poussin montrent que l'important n'est pas de réussir mais d'essayer. Si la quête identitaire est perçue, on peut supposer qu'elle résonne avec celle des jeunes lecteurs qui peuvent aussi trouver dans ce récit des échos à leurs questionnements : besoin d'être reconnu comme un petit qui deviendra grand ; tensions et modalités de résolution entre les attentes des parents et les capacités des enfants ; rôle de la solidarité. Un questionnement pourrait également porter sur les rôles stéréotypés de la mère et du père. L'apprentissage du langage, qu'il soit écrit ou oral, est également au cœur des enjeux retenus par l'enseignante pour cette séance. La coexistence de ces enjeux de transmission et expérientiels, semblables à ceux rencontrés dans *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, n'est pas encore saisie dans toute sa complexité par l'enseignante qui redéfinit la tâche selon deux enjeux de transmission : travailler sur le lexique animalier ; permettre aux élèves de comprendre que pour réussir, il faut essayer.

Le déroulement effectif de la séance[111] montre qu'Angélique atteint ses objectifs. Après la lecture magistrale, elle questionne les élèves.

- A : Que se passe-t-il dans cette histoire ? (Annexe VIII, p.214, l.18)

Les réponses des élèves témoignent d'une certaine compréhension de ce qui se joue entre le poussin et le coq :

- F : Il doit faire cocorico et les animaux ils l'ont aidé
N : le petit poussin il a essayé de faire cocorico mais il y est pas arrivé au début […]
M : parce que les poussins ils sont plus petits que leur père, parce que leur père eux ils peuvent le dire. (Annexe VIII, p.212, l.21)

Ce premier échange oriente la compréhension des élèves vers la relation entre le coq et le poussin. Mais, guidée par son projet didactique centré sur le déroulement narratif, l'enseignante réoriente l'échange vers l'énumération des différents animaux intervenant dans cette histoire. N'ayant entendu l'histoire qu'une fois et ne pouvant utiliser le support des illustrations dans ce travail de remémoration, les élèves peinent à établir cette liste. Ils

[111] Voir Annexe VIII, p.214 (transcription), p.218 (multi-agenda), p.219(synopsis).

s'agitent, l'enseignante se tend et renvoie trois élèves à leur place. Puis viennent les questions de vocabulaire. Les échanges portent notamment sur le terme « gosier » utilisé à la toute fin de l'histoire : « Alors Papa Coq picore un beau ver de terre. Et, très tendrement, il le glisse dans le petit gosier du futur grand chanteur » (Sarrazin, 2006). Cette fin de récit, qu'on pourrait lire comme celle de la tendresse d'un père pour son poussin à l'avenir radieux, donne lieu à une lecture lexicale qui conduit la classe à définir les critères de classification de la famille des oiseaux. Ainsi, aussitôt après avoir relu ces toutes dernières phrases de l'histoire, l'enseignante engage un échange :

- A - Qu'est-ce que le gosier ? Elly

E - C'est le cou.
A - Bien c'est le cou. C'est le cou de n'importe qui ? […] Le canard, le poussin et le coq, c'est quoi comme animaux ? On lève la main. Nadia ?
N -C'est parce que c'est des animaux très très bizarres.
A - Mmmhh…. Qu'est-ce qu'ils ont de pareil ?
X - Ils ont des plumes
A - (…) Alors ils ont des plumes, un bec, des ailes, ça fait partie de la grande famille des…
X - oiseaux
A - des oiseaux ! (Annexe VIII, p.214, l.98)

On peut considérer qu'ici le personnage disparait au profit du rapport à l'animal de chair et d'os qu'il incarne. La dimension symbolique de l'histoire semble néanmoins prise en compte dans la suite de la séance. Angélique nous en fait part, en analysant la tâche effective, mais cet échange ne figure pas dans la vidéo qu'elle nous a fournie et nous n'y avons accès que par les propos de l'enseignante :

- Y a eu toute une discussion sur le concept d'être petit, sur le concept d'essayer aussi, parce que enfin il essaie de faire cocorico bon il y arrive pas parce que c'est un poussin il fait cuicui et du coup, bon j'ai une élève […] elle dit bah on a le droit d'essayer parce qu'à l'école on a le droit de se tromper. […] Et je pense que pour certains élèves que ce soit dit par un élève, par un autre élève, ça a peut-être eu plus d'impact que quand c'est moi qui le dit. (Annexe VIII, p.176, l.42)

La parole de l'élève semble venir servir le discours d'Angélique sur les postures d'apprentissage et elle s'en trouve satisfaite.

Alors que les lectures de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* avaient laissé entrevoir une inadéquation entre son jugement moral et celui des élèves, ici, elle voit un point d'accord. Ayant guidé les élèves dans la compréhension lexicale et inférentielle conformément à ce qu'elle avait prévu, Angélique est satisfaite du déroulement de cette séance. Le personnage apparait ici comme le relais du discours de l'enseignante.

L'analyse de la tâche redéfinie de ces deux séquences informe sur le rôle attribué aux personnages. Pour Angélique, les personnages principaux sont support à identification pour

les élèves. Si elle prend en compte l'identification possible des élèves au personnage du lion, ce n'est pas pour chercher à développer cette disposition à lire pour elle-même, ce n'est pas pour permettre aux élèves de percevoir ce pouvoir de la fiction de trouver en l'autre un peu de soi-même, c'est plutôt pour favoriser l'enrôlement des élèves : les faire entrer dans l'activité qu'elle a conçue – comprendre, inférer – ; les faire adhérer à l'enjeu moral qu'elle identifie dans ce récit dans la relation que le poussin entretient avec l'essai, l'erreur, le souhait que son père soit fier de lui. Les personnages sont traités par l'enseignante de manière à servir des projets qui lui semblent réalisables du point de vue du pilotage de la classe et cohérents avec ce qu'elle pense devoir faire.

Le développement de cette activité conduit à un effacement relatif des personnages lors de la tâche effective, alors que la tâche redéfinie en amont de l'activité leur accorde une place centrale. Lors de la séance consacrée à la lecture de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, Angélique vise l'énumération des personnages plus que le saisissement de leur rôle symbolique dans ces fictions narratives. L'analyse de la tâche effective montre que le travail porte davantage sur la place du personnage dans le schéma narratif – dans un déroulement chronologique – plutôt que sur leur rôle dans le schéma actanciel et les valeurs qu'ils véhiculent. Le travail de compréhension portant sur les rôles endossés par les personnages est laissé de côté, il n'est pas dit explicitement que ces récits mettent en scène des animaux qui essaient d'aider le personnage principal, selon des valeurs de solidarité. Enfin, le système des personnages n'est pas non plus mis en avant. Ainsi les relations de parenté et de camaraderie dans lesquelles le poussin est engagé ne sont pas traitées – de la même manière que la relation amoureuse entre le lion et la lionne avait été éludée dans les échanges portant sur le récit traité dans le cas précédent.

L'analyse de l'activité développée ici tend à montrer que, pour Angélique, le rôle dévolu au personnage est du côté de la recherche d'une implication contrôlée du lecteur, ce qu'on pourrait appeler, à la suite de Jouve (1992, p.111), un « effet personnel » contrôlé : l'implication et l'identification sont recherchées, non pour aboutir à la confrontation des significations possibles de la lecture, mais pour enrôler les élèves dans le projet défini par l'enseignante. Mais quel que soit l'écart entre la tâche effective et la tâche prescrite, la satisfaction d'Angélique à l'issue du travail autour de *Papa Coq*, cette « réalité scolaire » (Ria, 2012, p.109), positive qu'elle construit, n'est pas à négliger : elle a servi de moteur à Angélique pour poursuivre son travail autour des lectures de textes littéraires en classe.

#### 2.2.1.4. Vers le retour du personnage et la prise en compte du lecteur

À l'issue de la première séquence, Angélique ne parvient pas à faire de son insatisfaction le moteur du changement, elle conserve cette peur qu'elle a évoquée en début d'année et risque d'installer dans sa pratique une posture d'évitement : s'en tenir au manuel de lecture et ne pas proposer de lecture des textes littéraires. Comment Angélique bascule-t-elle d'une situation d'insatisfaction à une situation constructive de satisfaction temporaire suite à cette tâche effective ? Revenons sur les étapes de son cheminement.

Au mois de novembre, l'écart entre le travail prescrit – tel que l'interprète Angélique – et le travail réel (Clot, 1997) – tel qu'elle le perçoit – lui parait trop grand. Face aux objectifs inatteignables et aux difficultés de gestion du groupe dans les moments de lecture d'un album, sa redéfinition de la tâche passe par le contournement de l'obstacle didactique, et ce pour sa plus grande insatisfaction :

> - C'est pas un travail aussi profond que ce qu'on a pu voir l'année dernière dans notre formation, en disant voilà vous prenez un livre et vous le tenez pendant une période sur de la compréhension, sur de la production d'écrit… enfin je trouve ça tellement difficile… (Annexe VIII, p.139, l.102)

Cette exigence de projets longs de lecture, Angélique la tient donc de sa formation initiale en français. En ce début d'année, cette formation apparait comme une référence prescriptive qu'Angélique valorise mais ne parvient pas à transformer en référence ressource. Pourtant, Angélique garde de sa formation de français en Master 2 un excellent souvenir parce que, déclare-t-elle à plusieurs reprises au cours du suivi elle fournissait non seulement des ressources théoriques, didactiques, pédagogiques mais aussi des occasions de mener des séances en classe, relativement sereines parce qu'encadrées par les formateurs et suivies d'analyse de séances constructives. Mais seulement, regrette-t-elle, les formateurs n'avaient pas le temps de développer l'enseignement de la lecture des textes littéraires comme cela aurait été possible si celle-ci avait pu faire l'objet de formations spécifiques. En effet, comme cela a été montré dans la deuxième section du deuxième chapitre cette thèse, les enseignements dédiés à la lecture des textes littéraires sont intégrés à ceux consacrés à l'enseignement du français en seconde année de Master. La dotation horaire allouée à ces enseignements étant d'une cinquantaine d'heures chaque aspect de l'enseignement du français y est présenté rapidement. Ceci est de nature à soulever des questions sur l'organisation de la formation initiale en français.

L'analyse intrinsèque révèle par ailleurs que le chemin de la subjectivité et de

l'interprétation sur lequel se sont engagés les élèves au cours de la séance consacrée à la lecture de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* apparait comme trop dangereux parce qu'imprévisible par Angélique. En analysant la séance et en regardant la vidéo, elle réalise que c'est un terrain sur lequel elle ne parvient pas encore à bâtir :

> o Je viens de me rendre compte que je crois que j'ai pas posé la question de si ils avaient aimé l'histoire à la fin. Je leur ai pas demandé ce qu'ils avaient apprécié, ce qu'ils avaient préféré, quel animal ils avaient préféré ou quelle lettre ils auraient pu préférer. Ça aurait pu être un intérêt puisque à la base quand on lit des histoires, c'est quand même pour savoir si on aime ou pas. […] Je pense que j'étais un peu trop scolaire dans l'exécution de cette lecture. (Annexe VIII, p.167, l. 389)

Angélique n'est donc pas hostile à l'émergence des réactions des élèves. Analysant la séance, elle réalise qu'elle aurait voulu la mener différemment. La distinction qui apparait alors dans son discours entre enjeux procéduraux et enjeux expérientiels, la prise en charge des va-et-vient entre implication et distanciation sont en cohérence avec l'analyse issue des données recueillies par l'enquête quantitative dans les questionnaires des néotitulaires sur les enjeux qu'ils accordent à la lecture des textes littéraires. Ainsi en est-il de la tâche redéfinie en aval de l'activité.

Loin de la décourager, ces insatisfactions servent de moteur à son questionnement. À l'issue de la première séquence autour de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, elle dit ainsi chercher à faire évoluer sa pratique. D'abord, elle souhaite modifier sa façon de mener la lecture :

> o Je me suis dit que je voulais modifier ma façon de faire les séances de lecture. Et donc j'ai cherché. D'abord, je me suis souvenu que dans ma formation il y avait plusieurs façons de présenter des albums […] Ça a eu un impact sur la dynamique du groupe […] j'attendais des nouvelles réactions que j'ai eues. (Annexe VIII, p.155, l.45)

Elle a appris des enfants pour construire son enseignement : les réactions des élèves, leurs lectures diverses, les échanges qu'ils ont essayé d'engager l'ont déstabilisée mais lui ont également permis de prendre conscience de leur richesse potentielle. Si les postures qu'elle semblait chercher dans un premier temps se situaient du côté du « texte tâche », du « texte action » ou du « texte signe » (Bucheton, 1999), elle cherche maintenant à développer un « texte objet » (*Ibid*., p.146) et à accepter les différentes postures des élèves.

Ainsi, au cours des six premiers mois de sa prise de fonction, s'est élaboré chez cette enseignante un projet didactique – instaurer un temps et un espace réguliers de lecture des textes littéraires – et pédagogique – ritualiser ce moment pour rassurer les élèves et alléger la gestion de groupe par des règles établies. On le voit, au cours de ce premier semestre

d'activité, comme de façon typique chez les enseignants débutants (Goigoux, Ria et Tozcek-Capelle, 2009), un déplacement s'effectue : les préoccupations d'Angélique et les changements qui surviennent dans sa pratique se situent d'abord davantage du côté de la conduite de classe que du côté de la logique des savoirs enseignés dans le cadre de la lecture des textes littéraires et se décalent progressivement vers la recherche d'un équilibre entre ces deux logiques. L'émergence de la professionnalité est donc à l'œuvre mais elle engendre une grande fragilisation parce qu'Angélique ne perçoit pas ces déstabilisations successives comme nécessaires à son développement. Or, celle-ci est bien parvenue, par sa posture réflexive, a développé sa professionnalité, ce qu'on peut souhaiter à tous les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, tant elle est une ressource pour tenir dans le métier (Lantheaume et Helou, 2008).

Lorsque le suivi longitudinal débute, Angélique développe une posture de recherche de la compréhension univoque du texte, doublée d'une posture de contrôle. À l'issue du suivi, la tâche redéfinie a évolué sur certains aspects et est restée stable sur d'autres. Ses dispositions à agir se sont encore plus orientées vers un enseignement scientifique qui devient sa « marque de fabrique » dans les classes qu'elle traverse.

Dans le même temps, elle continue à manifester un intérêt pour ce qu'elle appelle « la littérature » et à s'appuyer, comme elle le peut, sur la tâche prescrite et ce qu'elle a compris des ressources de la formation, pour aider les élèves à mieux comprendre les textes et les personnages, et à mieux se comprendre à travers leur lecture. Alors que les premiers entretiens donnaient la priorité aux enjeux de transmission procéduraux, à l'étude de la langue, ils se déplacent peu à peu vers des enjeux expérientiels, cherchant à prendre en compte les lecteurs. Du côté de la tâche redéfinie, Angélique est désormais du côté d'une lecture susceptible d'être le support aux échanges entre lecteurs. Certes, on en trouvait trace dans les entretiens précédents, mais ils étaient plutôt saisis comme des obstacles aux objectifs d'enseignement d'Angélique que comme des enjeux. On peut penser que le plaisir qu'elle a elle-même ressenti à la lecture et les échos avec les questionnements personnels dans lesquels se trouvent Angélique – elle s'est mariée l'été précédent –, encouragent cette prise en compte du lecteur. Ainsi, lorsqu'elle évoque son livre de jeunesse préféré, *Raja* de Carl Noral et Aurélia Fronty, elle cherche à identifier ce qui, dans la lecture, peut faciliter l'identification et faire écho aux préoccupations des lecteurs. La lecture d'Angélique est du côté du « texte signe » (Bucheton, 1999, p.143), de la rencontre avec des idées, des questionnements qu'elle met directement en lien avec les lecteurs potentiels du cycle 3 :

- Parce que ce genre d'album de jeunesse, bon, qui est en effet... qui se prête à un cycle trois, tu peux aller plus profond, parce que *Raja*, il est quand même en pré-adolescence hein, et du coup, y a quand même cet aspect amoureux... qu'il sait pas trop comment gérer... et en fait, il veut se dépasser, et c'est en lien aussi avec sa famille tu vois. Enfin y a beaucoup de choses, tu peux beaucoup gratter sur voilà... l'individualisme... grandir... pourquoi ? Je vais dans quelle direction ? Parce que ma famille, elle a choisi cette voie, est-ce que je vais aussi choisir celle-là ? Et puis y a tout l'aspect magique qui... Non, franchement... (Annexe VIII, p.199, l.13)

En même temps que s'accroit son intérêt pour les livres de littérature de jeunesse, son activité fait place à des découvertes d'ouvrages qui ne sont pas nécessairement suivis de séances qu'elle assimile à un travail systématique de compréhension. Il s'agit plutôt de partager avec les élèves un plaisir autour d'un ouvrage[112].

- A - Enfin... le côté pointillisme d'Aurélia Fronty, c'est tellement joli, tu te dis : "allez, faut le regarder"... Donc en fait, je le prends sur des longs remplacements en fait. Une... ou deux semaines... Voilà. Je sais que je vais revenir... Après, je le trouve tellement beau... […] C'était que plaisir... visuel... […] Mais je fais pas mal ça maintenant. (Annexe VIII, p.199, l.37)

Elle poursuit en parallèle un travail de compréhension organisé en séquences d'apprentissage interdisciplinaires. On retrouve ici l'évocation de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* qu'elle mobilise donc en classe depuis bientôt trois ans. Elle synthétise ainsi les bénéfices qu'elle trouve à sa lecture en classe pour mener un travail de compréhension. Les compétences inférentielles peuvent être travaillées :

- ... l'histoire du lion qui ne savait pas écrire, en fait ça ouvre tellement de possibilités au niveau séquence, au niveau travail... Mais c'est vrai que le lire en cycle deux, c'est tellement cool... enfin même en grande section, et puis j'aime bien le... j'aime bien voilà... Y a quelque chose avec les couleurs dans ce livre au niveau de... Voilà... Y a aussi beaucoup d'implicite quand un moment donné tu vois la girafe, et puis tu la vois plus, y a une tâche de sang avec le crocodile, tu te dis... Tu vois ? Y a beaucoup d'implicite. Et c'est vachement bien. (Annexe VIII, p.200, l.57)

Les compétences lexicales peuvent être développées par le biais du lexique animalier :

- Et puis y a des animaux aussi, tu te dis... "Le bousier" quoi ! Pourquoi le bousier ? Les enfants savent pas ce que c'est, ils croient que c'est une grosse mouche, tu expliques et tout. Tu dis : "c'est le bousier, ça vient de bouse. Pourquoi ? Bah parce que voilà...", et puis après, t'as tout un vocabulaire qui vient derrière, sur le cri des animaux, sur etc. (Annexe VIII, p.200, l.60).

Bien qu'elle ne développe pas cet aspect, les propos d'Angélique font également part d'un attrait certain pour l'iconotexte qui lui apparait comme une entrée possible pour

[112] Précisons qu'Angélique a choisi d'être remplaçante et que la question de la gestion du temps entre les différents domaines d'apprentissage passe peut-être au second plan pour ces raisons.

travailler autour des enjeux expérientiels dans ce qui peut s'apparenter à une amorce de projet interdisciplinaire entre les enseignements de lecture et ceux de l'éducation artistique et culturelle (Chabanne, 2017). En effet, si cette dimension n'apparait pas dans la tâche effective que nous avons pu observer par le biais des enregistrements vidéo de séances, elle est présente dans les documents préparatoires pour la classe qu'Angélique fournit : y figurent des projets de travail d'encre et de peinture en cycle 3 autour de *Comment Wang Fô fut sauvé*, la nouvelle de Marguerite Yourcenar illustrée par Georges Lemoine (Folio Cadet), ainsi qu'un recueil réalisé par les élèves de la classe de CP d'Angélique et d'une collègue de cycle 3 autour de l'album *Quelle émotion !* de Cécile Gabriel (Mila éditions) où figurent productions plastiques, photographies et productions des élèves en cohérence avec l'univers de l'album. Ces projets faisant place à un travail témoignant de l'articulation entre enjeux de transmission procéduraux et culturels et enjeux expérientiels traduisent ce vers quoi Angélique cherche à faire tendre une partie de son activité dans ce domaine. Cependant, leur ponctualité – deux projets de telle sorte entre 2014 et 2017 – révèle sans doute la surcharge de travail et les difficultés que cela présente pour Angélique.

En tant que remplaçante, Angélique veille toutefois à ménager un temps quotidien pour lire des histoires à ses élèves, du moins lorsqu'elle en cycle 1 et en cycle 2. La part des enjeux culturels est importante dans son activité. Son souci de participer à la dynamique d'équipe pour favoriser l'accès des livres dans l'univers familial pour tous les élèves apparait clairement :

> - Oui bah parce que je m'en rends compte, ici on est, enfin dans ce quartier de G., c'est pas… On est en REP+ et je me rends compte que les enfants ils ont pas facilement accès à la lecture, mais vraiment pas. Là hier on a fait une vente de livres, les enfants ils attendaient que ça d'avoir des livres. Et en maternelle c'est pareil, tu sens que oui il y en a qui ont accès à la littérature, leurs parents leur lisent des histoires le soir, mais il y en a qui n'ont pas accès et ils attendent que ça. La journée ils sont infects mais ils attendent que ça, le moment de la lecture, le moment de l'histoire. (Annexe VIII, p.181, l.132)

Le moment quotidien de lecture d'histoire est donc instauré. Il constitue un moment particulier de transmission de la culture scolaire mais également un moment de pause dans des journées où l'on comprend que la gestion du groupe demeure une question vive pour Angélique.

L'analyse des documents préparatoires montre par ailleurs qu'elle continue à essayer de s'approprier les ressources de la formation initiale. Cette appropriation semble encore guidée par le souci du pilotage, plus que par les orientations didactiques retenues. Ainsi, dans

son classeur de préparation « littérature cycle 3 »[113] trouve-t-on une séquence autour de *L'homme à l'oreille coupée* de Mourlevat proposée en formation initiale, à partir de la séquence élaborée autour de ce roman dans *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009). Ces documents fixent deux grands objectifs : « apprendre à construire une représentation mentale » et « apprendre à reformuler, à raconter ». Dans le classeur d'Angélique figurent également divers documents préparatoires autour du même roman, ce qui témoigne de la recherche d'appropriation de la prescription secondaire par Angélique. Elle procède ici par recoupement entre divers documents et finit par s'appuyer sur ce qui lui semble le plus faisable et le plus cohérent. Tandis que les documents préparatoires adaptant les pistes suggérées dans *Lector & Lectrix* ne sont pas surlignés ou annotés, les autres documents qui le sont témoignent de ce qu'Angélique prévoit de faire : « proposition lecture indiv. + discussion », « lecture suivie… chapitre après chapitre », par exemple. Une séquence provient d'un groupe départemental en littérature de jeunesse et insiste sur la dimension humoristique du roman et la mise en évidence des mensonges du vieil homme. Il invite à faire débattre les élèves sur son attitude et ses motivations et à faire expliciter les moments où il dit la vérité et ce qui permet de le savoir. Un autre document, non référencé, propose l'objectif suivant : « devenir conteur ». Il propose pour cela une succession de séances. Il s'agit d'abord d'entrer dans l'œuvre et d'émettre des hypothèses, d'identifier les procédés utilisés par un conteur pour retenir l'attention de son public, de raconter une histoire à la manière du vieil homme, de mettre en voix les textes, de débattre autour des interprétations possibles de ce qui est vrai ou pas dans ce que dit le personnage principal. On retrouve sensiblement les mêmes objectifs centrés sur les compétences inférentielles et narratives que ceux de la séquence proposée dans *Lector & Lectrix,* qui ne prévoit pas cependant d'explicitation, pour les élèves, de ces compétences et des stratégies pour les développer, ce qui est pourtant un élément fondamental de la didactique de la compréhension dans laquelle ces travaux s'inscrivent[114]. Alors que *Lector & Lectrix* jouit d'une double légitimité – un outil reconnu par la communauté professionnelle et médié en formation – c'est pourtant la séquence non référencée que choisit de mettre en œuvre Angélique dans sa classe de CM2 en décembre 2016. Le caractère très succinct du document préparatoire par rapport au détail de la séquence adaptée de *Lector & Lectrix* a rendu plus « utilisable » cette séquence aux yeux d'Angélique. Si, à la suite des

[113] Ces documents ne sont pas fournis en annexes pour limiter le volume du tome 2 et l'anonymat des formateurs.
[114] On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

travaux fondateurs de l'ergonomie de langue française[115], les concepteurs de cet outil considèrent que la réappropriation de l'artefact par l'agent est souhaitable (Cèbe et Goigoux, 2009/2014, p.4), on peut s'interroger sur les effets de la médiation de la prescription secondaire qui semble avoir suscité l'intérêt d'Angélique au point qu'elle choisisse de faire travailler les élèves sur ce roman, sans pour autant retenir ces pistes de travail en tant que telles. Elle a plutôt choisi de mêler les différents documents, tout en prenant malgré tout appui sur l'ensemble du dossier qu'elle s'est constitué. On peut y voir une trace d'appropriation de la tâche et de développement professionnel.

**Conclusion de la monographie d'Angélique : émergence d'un éthos professionnel**

En conclusion, la redéfinition de la tâche réalisée par Angélique s'articule autour d'un certain équilibre entre enseignement explicite de la compréhension[116] et prise en compte des différentes postures impliquées dans le processus transactionnel[117]. Si l'on reprend le classement retenu pour caractériser les enjeux attribués à la lecture des textes littéraires par les personnes ayant répondu au questionnaire, on peut dire que la recherche d'équilibre entre les enjeux de transmission et les enjeux expérientiels s'amorce au fil du développement professionnel malgré une centration sur les enjeux de transmission procéduraux persistante dans la tâche effective que nous avons observée. Au-delà de la primauté des uns sur les autres dans la tâche effective ou d'une certaine recherche d'équilibre dans la tâche redéfinie, la difficulté à entrevoir ces enjeux comme complémentaires est notable. D'une part, dans l'approche d'Angélique, ils semblent plutôt déconnectés les uns des autres dans la tâche effective – alors qu'ils peuvent être liées dans la tâche redéfinie –, au point qu'ils ne sont pas travaillés à partir des mêmes œuvres : à *Raja*, le plaisir et la contemplation des illustrations ; au *Lion qui ne savait pas écrire* et à *Papa Coq* les compétences inférentielles et lexicales. « L'espace interdisciplinaire » entre le français et l'éducation artistique et culturelle (Chabanne, 2017) est à peine ébauché dans son activité. D'autre part, l'analyse de la tâche effective témoigne d'une centration sur les gestes professionnels de l'enseignante, plutôt que sur les apprentissages des élèves, et sur les enjeux de transmission procéduraux – compétences lexicales et inférentielles – et culturels – transmission des valeurs morales que

[115] Pour une présentation de ces travaux, on peut se reporter au premier chapitre de la première partie de cette thèse.
[116] On peut se reporter à la section 4 du chapitre 3 de la première partie.
[117] Les travaux de Rosenblatt (1978/1994) et Terwagne et Vanesse (2008) sur le processus transactionnel, auxquels il est ici fait référence, sont analysés dans le chapitre 3 de la première partie de la thèse.

l'enseignante identifie dans le texte[118]. Les obstacles qu'Angélique rencontre dans la gestion des imprévus que suscitent les échanges entre lecteurs la conduisent à laisser, la plupart du temps, de côté les enjeux expérientiels – et notamment les transactions personnelles et critiques des lecteurs. C'est également ce qui la conduit à séparer les séances consacrées aux compétences inférentielles et lexicales et celles consacrées à une « lecture plaisir » centrée sur l'écoute et l'observation des illustrations. Il n'y a que peu de place ici pour les postures esthétiques et efférentes des élèves, malgré l'intérêt que l'enseignante porte à l'iconotexte. Si, à la suite des recherches didactiques portant sur la lecture littéraire et le processus transactionnel, on peut considérer que la lecture que l'école cherche actuellement à enseigner est celle qui est composée des dialogues entre le texte de l'auteur, le texte du lecteur élève, le texte du lecteur enseignant, le texte de la « communauté de lecteurs » (Ahr, 2015, p.101), ici domine la lecture de l'enseignant et la compréhension qu'en ont les élèves. Quand les élèves font part de leurs lectures singulières et collectives des textes, expriment leur subjectivité, Angélique recentre vers la compréhension globale du texte. Quant aux liens entre « travail et plaisir, entre pensée et émotion » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p.112), ils surviennent par surprise, et à l'initiative des élèves, plutôt qu'à celle d'Angélique. La « transmission patrimoniale » (*Ibid.*) se fait simplement par la présence et la lecture d'œuvres en classe. Ainsi peut-on caractériser l'écart entre tâche redéfinie et tâche effective.

Pour comprendre la façon dont Angélique régule son activité, il faut prendre en compte le fait qu'elle confie qu'elle n'a pas lu les instructions officielles de 2015, ni les ressources d'accompagnement. Elle construit donc son activité en fonction de ce qu'elle a compris des instructions officielles de 2008 qui étaient en vigueur quand elle a commencé sa formation. La place des instructions officielles est donc secondaire dans l'élaboration de son activité. En revanche, la formation initiale apparait comme une ressource dans la mesure où elle guide l'activité : la prescription secondaire est bien à l'œuvre dans sa dimension prescriptive. Mais Angélique ne parvient pas toujours à mobiliser ces apports pour organiser la tâche effective en cohérence avec ces prescriptions. Si le module de formation intégrative auquel elle a participé apparait comme un pilier de sa formation, elle ne parvient pas, au moment où se termine le suivi longitudinal, à se l'approprier de manière à faire place à un enseignement explicite de la compréhension et aux développements de postures transactionnelles. L'analyse des fondements de l'activité peut permettre d'émettre des hypothèses sur les raisons de ces difficultés qu'Angélique rencontre. Celles-ci ne sont pas

[118] La façon dont les valeurs supposément véhiculées par les textes littéraires peuvent être questionnées, relayées en formation et en classe peut faire l'objet d'une réflexion pour la formation initiale et continue.

simplement liées en effet au fait qu'Angélique débute et que son activité est donc nécessairement centrée sur les gestes professionnels. Que ce soit du côté de sa passion pour les sciences ou de son attrait pour la lecture, et la littérature de jeunesse en particulier, Angélique parait extrêmement impliquée et soucieuse de transmettre à la fois ses connaissances et le plaisir de la lecture. Ces gouts personnels, ses dispositions à lire – avec une centration sur la « lecture didactique » et « de salut » (Mauger et Poliak, 1998) – ainsi que le souhait de former des citoyens – notamment en utilisant les textes littéraires à des fins morales -, entrainent une implication très forte dans l'activité. Paradoxalement, cette implication est si forte qu'elle fait obstacle à l'émergence de l'activité des élèves. Les dispositions à lire de l'enseignante – qui ne sont pas explicites pour elle-même – interviennent ainsi comme un obstacle au développement de l'enseignement explicite de dispositions à lire pour les élèves et au développement de leur esprit critique. On peut voir dans ces dispositions à faire lire développées par Angélique des traces du modèle de la lecture expressive qui vise à enseigner la lecture afin que les élèves sachent lire pour apprendre et soient dotés d'un fonds commun de valeurs, mais également du modèle actuel qui vise à prendre en compte l'activité des lecteurs. Mais cette activité des lecteurs réels constitue un obstacle qu'Angélique peine à franchir alors même qu'elle identifie ce besoin de changement.

Comme cela a été montré dans le premier chapitre de la première partie de cette thèse, le développement professionnel peut s'analyser au regard de la capacité de l'enseignant à articuler en cohérence les principes éthiques qui guident son activité avec la mise en œuvre effective. À ce moment du développement professionnel d'Angélique, ses « logiques profondes » (Bucheton, 2007, Bucheton, Soulé, 2009) articulées aux « déjà-là » des élèves (Bucheton, *Ibid.*) peinent encore à permettre l'émergence d'un « espace de coajustement » (*Ibid.*) compatible avec les objectifs d'Angélique et les prescriptions, propice à l'émergence d'une situation didactique fondée par définition sur l'action conjointe du maitre et des élèves (Sensevy, 2008). Mais l'analyse montre qu'avec l'appui des premières expériences et de la formation initiale, est amorcée la dynamique d'un éthos professionnel[119], à la recherche de congruence entre les savoirs d'action disponibles et ce que l'enseignante cherche à faire. Une décentration très progressive semble bien s'effectuer des gestes professionnels et de la lecture de l'enseignante vers la prise en compte des lectures des élèves et des apprentissages en jeu.

[119] Ce concept est défini dans le premier chapitre de la première partie de cette thèse, à la suite de Jorro (2009).

L'analyse de l'activité de Mélusine, qui a suivi en partie la même formation initiale qu'Angélique, est celle d'une enseignante qui entretient un tout autre rapport à la lecture et à son enseignement.

### 2.2.2. Mélusine : de *Trotro* au *Coupeur de mots*, « la littérature c'est pour se libérer soi »

#### Introduction de la monographie de Mélusine

Lorsqu'elle passe le concours du CRPE, Mélusine a 22 ans. Elle vient d'obtenir une licence de sciences du langage après avoir passé un baccalauréat scientifique. Au fil du suivi longitudinal qui a duré cinq ans, Mélusine a enseigné dans une classe de CE1, puis une classe de CE2. Elle a ensuite été nommée dans des classes de Toute Petite Section-Petite section (TPS) et CE2, puis dans deux classes de CP et CM2 et enfin dans une classe de Toute Petite Section, à sa demande. L'analyse montre que l'hétérogénéité des niveaux demande une réadaptation constante des gestes d'ajustement et, plus généralement des gestes professionnels. Durant cette période, des changements ont également marqué sa vie privée : Mélusine est devenue la maman de deux petites filles. Ceci a eu un impact sur sa disponibilité[120] et sur son rapport à l'enseignement de la lecture.

Au début de l'enquête, Mélusine a répondu à notre questionnaire alors qu'elle était professeure des écoles stagiaire en charge d'une classe de CE1. Au cours de sa formation initiale, elle avait choisi l'option « littérature de jeunesse ». Lors de notre première rencontre, nous avons cherché à savoir en quoi elle pouvait avoir opéré un déplacement dans ses conceptions durant les six mois qui séparaient sa réponse au questionnaire et la prise en charge à temps plein de sa classe de CE2. Ce questionnement est guidé par un constat que nous avons fait dans l'analyse du questionnaire : la distinction très nette établie par Mélusine entre l'enseignement de la lecture et l'enseignement de la littérature. Cette distinction est si rare chez les autres enquêtés qu'elle apparait comme le possible fil conducteur d'un éthos professionnel émergent. Tout l'enjeu de l'analyse est donc de voir si, au cours de ses premières années d'expérience, ce fil a été suivi ou bien rompu. L'analyse de l'activité de Mélusine s'organise donc autour de la question de la variation et de la continuité de son activité selon les niveaux de classe dans lesquels elle enseigne. Le suivi longitudinal entrepris

[120] Sa disponibilité a été presque nulle pendant les congés maternité ; il a fallu renouer le contact à plusieurs reprises.

permet de comprendre que cette enseignante est de plus en plus guidée par ses convictions sur le rôle de la littérature dans le développement de la personne, quels que soient les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ce projet. Après avoir analysé les fondements de l'activité de Mélusine (2.2.2.1), l'analyse suit le chemin de la tâche en cherchant à identifier les ressources et les obstacles pour le développement professionnel de Mélusine. L'analyse de la tâche redéfinie montre que Mélusine cherche à accompagner les élèves dans leurs lectures (2.2.1.2). L'analyse de la tâche effective révèle les tensions dans son développement professionnel liées aux contextes personnels et professionnels (2.2.1.3). Celle-ci repose sur trois cas : le premier dans sa classe de CE2 montre comment Mélusine trouve des ressources dans la formation initiale et dans l'expérience pour viser tout à la fois des enjeux procéduraux, culturels et expérientiels ; le deuxième cas est l'analyse d'un entretien de formation qui apparait à la fois comme une ressource et un obstacle face aux questionnements professionnels de Mélusine ; le troisième cas montre comment Mélusine développe des postures d'accompagnement et s'approprie les formations et les prescriptions pour engager les tout petits que sont ces élèves de maternelle dans de premières postures transactionnelles[121].

#### 2.2.2.1. Questionnements personnels autour des pratiques de lecture et des enjeux

Dans le questionnaire, Mélusine déclare qu'elle ne lit plus par manque de temps. Mais, lors du premier entretien, nous comprenons qu'elle est en fait lectrice à plusieurs titres et que ce rapport complexe à la lecture a une certaine implication sur son activité professionnelle. D'abord, Mélusine a l'habitude de lire des romans policiers pour ses loisirs et regrette que la formation intensive l'ait parfois privée de ce loisir. La lecture apparait comme espace de repos, d'évasion :

- Mar : Dans le questionnaire, tu disais que tu ne lisais pas l'an dernier parce que tu n'avais pas le temps. J'imagine que tu étais débordée par les études et tout ça…Est-ce que tu as de nouveau le temps de lire cette année ? As-tu l'impression d'avoir plus de temps pour toi ?
  Mél : Là depuis le début de l'année pas vraiment ! (rires) J'ai lu beaucoup pendant les vacances. Donc je me suis dit, je vais essayer de m'obliger à me laisser du temps pour lire à chaque vacances. Parce que ça m'a vraiment fait du bien… Quand j'ai repris un bouquin à la fin du mois de juin, c'était… (fait une grande expiration)
  Mar : Ca t'a reposée, détendue…
  Mél : Voilà, c'est ça. Je pense que je vais essayerde me trouver un bouquin pour chaque vacances*, pour m'aider un peu à prendre du recul…
  Mar : A te changer les idées…
  Mél : Voilà c'est ça. (Annexe IX., p.229, l.48)

[121] Les données concernant l'activité de cette enseignante sont placées en Annexe IX.

Si plusieurs années après, en 2016, elle dit ne toujours pas avoir le temps de lire pour elle, la lecture fait néanmoins partie de ses pratiques culturelles. Ainsi quand nous lui demandons si elle a de nouveau le temps de lire, elle répond :

- Mel : Alors pour moi, encore moins qu'avant, en revanche je lis beaucoup pour mes filles. Donc non, non, j'ai beaucoup de littérature de jeunesse à la maison, mais la lecture pour moi, non. Pas pour moi ! (Annexe IX, p.280, l.113)

Elle mentionne une œuvre de littérature de jeunesse qu'elle apprécie particulièrement, en expliquant les raisons de ce choix :

- Mon livre de littérature de jeunesse préféré est *Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pellen. Il évoque un thème qui m'est relativement personnel puisqu'étant des Antilles, l'esclavage est un thème dont j'ai beaucoup entendu parler durant mon enfance. J'ai trouvé l'histoire belle, émouvante avec tout l'aspect historique vraiment adapté pour un jeune public. C'est aussi un livre qui demande au lecteur une certaine gymnastique d'esprit ce qui me plaît beaucoup. (Annexe IX, p.282, l.3)

On trouve ici une capacité à argumenter le choix, une explicitation du rapport personnel à l'œuvre liée à une distanciation sur les dispositions à lire que celle-ci suppose. Cette manière de lire qui mêle « compétences empathiques » et « compétences analytiques » (Jenny, 2010) est récurrente chez Mélusine qui cherche à les développer chez ses élèves, comme le montre l'analyse de la tâche effective. Elle évoque également avec émotion un souvenir fort de lecture d'enfance, *Martine petite maman* sur lequel elle porte un jugement qui témoigne de l'intériorisation d'une hiérarchie entre culture légitime et culture populaire :

- Mar : Et par exemple, est-ce que tu as des souvenirs de lectures d'enfance, des livres que tu as aimés quand tu étais enfant ?
  Mél : Oui, mais c'était pas du tout de la grande littérature.
  Mar : C'est quoi la grande littérature ? (rires)
  Mél : Ce que je veux dire par là, c'est plus un rapport positif au livre que l'histoire elle-même. C'était Martine petite maman. En dernière année de maternelle, je me rappelle que j'avais apporté ce livre à l'école et que je l'avais présenté à la classe. C'était important parce que je venais d'avoir une petite sœur et donc j'étais la petite maman de ma petite sœur. C'était mon livre préféré quand j'étais petite !
  Mar : Et pourquoi tu penses que c'est pas de la grande littérature ?
  Mél : Bah, parce que c'est Martine, Martine à la plage, Martine fait ceci, fait cela… C'est un peu des stéréotypes quoi. Mais on va dire que ce livre là je l'aimais particulièrement (Annexe IX, p.229, l.60)

On trouve ici un point commun avec le témoignage d'Amélie : une dévalorisation d'une littérature qui doit être petite puisqu'elle n'est pas « grande ». D'une part, on peut y voir ici la traduction d'une domination culturelle et sociale. Mélusine est issue d'un milieu de salariés du secteur tertiaire : son père est responsable de dépôt dans un magasin de mobilier et sa mère prothésiste ongulaire. Elle précise qu'elle a toujours aimé lire mais qu'elle ne lisait

pas beaucoup lorsqu'elle était enfant. Les pratiques de lecture n'étaient pas quotidiennes dans sa famille. Sa mère lui lisait des histoires de façon très ponctuelle, épisodique, à raison de deux trois fois par an, selon les souvenirs de Mélusine. Mais elle précise que la culture familiale ne se construit pour autant pas en opposition à la culture scolaire. Bien au contraire, il est important pour la mère de Mélusine qu'elle réussisse à l'école :

- on m'a incité* à adhérer aux pratiques culturelles scolaires. C'était très important pour ma mère que je sache lire le plus rapidement et que je sois « bonne » élève. Pour autant je ne me souviens pas avoir eu beaucoup de livres à la maison. (Annexe IX, p.283, l.57)

La pratique de la lecture passe plutôt par les grands-parents :

- Les seules personnes que je voyais lire étaient mes grands-parents paternels. (…) Mes grands-parents m'ont aussi incité* à lire durant un été où j'ai pu découvrir un bon nombre d'ouvrages classiques de la bibliothèque rose et verte. (Annexe IX, p.283, l.56)

L'attrait que Mélusine ressent pour la lecture vient peut-être de ces souvenirs d'enfance, mais elle évoque aussi un attrait pour l'objet livre et un changement au début de sa vie universitaire :

- Très honnêtement, je ne sais pas d'où vient mon plaisir de lire. Au risque de te paraitre étrange, j'avoue que l'objet livre en lui-même me plaît beaucoup et que j'éprouve un sentiment d'émerveillement quand je suis dans une bibliothèque. Je me sens très bien au milieu d'étagères remplies de livres… […] Je crois que ma pratique de lecture a changé au cours de ma première année de licence à l'université. C'est comme si j'avais eu un déclic qui m'a permis de comprendre certains aspects de la littérature dont je n'avais pas conscience jusque-là. (Annexe IX, p.283, l.60)

Dans tous les cas, ce gout pour la lecture ne lui vient pas de l'école. Elle dit en effet qu'elle n'a pas de souvenirs de lecture scolaire à l'école primaire, si ce n'est la méthode de lecture Gafi en CP. Elle se souvient bien de quelques lectures au collège et au lycée, mais il ne s'agit pas d'ouvrages en particulier mais plutôt d'un rapport à la lecture :

- C'était vraiment la contrainte, il fallait lire donc je lisais. (Annexe IX, p.230, l.81)

Mélusine cite une seule exception, peut-être déterminante. Il s'agit de *Sorcières de Salem*[122] sur lequel elle se souvient même avoir fait un exposé.

D'autre part, les mots que Mélusine pose sur les raisons qui la conduisent à prendre de la distance par rapport aux *Martine* conduit à explorer également une autre piste : elle voit dans ces ouvrages des stéréotypes genrés auxquels elle n'adhère pas. Mais, loin de s'arrêter à cette lecture, elle explique aussi pourquoi, enfant, elle aimait tant ce livre : il lui renvoyait un

[122] Elle ne précise pas la version dont il s'agit. Il existe de nombreuses éditions de ce roman.

écho de sa vie personnelle. Elle porte donc tout à la fois un regard critique d'adulte sur le contenu du livre et respecte le rapport que l'enfant qu'elle était a pu entretenir avec cet objet. Ainsi évoque-t-elle ses réserves sur quelques livres que ses filles adorent, dont elle se serait volontiers débarrassée mais qu'elle garde parce qu'elles les apprécient :

> o Euh... Alors oui. Ca par contre, le choix des livres, si, je pense que le métier rentre en compte là. Sur le choix des livres. Bon bien que quand j'achète des livres à la brocante des lots, et que je vois que certains qui m'intéressent pas, mais elles, elles les adorent, on sait pas pourquoi, bon on les garde hein... Moi je les aurai bien jetés, mais non, non, il faut les garder parce que... Ils sont très bien ! Voilà. (Annexe IX, p.280, l.121)

Sa priorité est de leur transmettre ce gout pour la lecture et peu importe si cela passe par des livres qu'elle n'apprécie guère. De la même façon, c'est sans doute le souvenir si positif qu'elle a gardé de *Martine* qui lui fait dire qu'elle serait prête à lire ce livre à ses élèves de maternelle, malgré les réserves évoquées. Le développement des dispositions à lire des textes littéraires ne passe-t-il pas par la connaissance des stéréotypes ? Comme il s'agit ici de stéréotypes littéraires mais, plus généralement, de stéréotypes genrés, ne s'agit-il pas de faire de ces connaissances un point d'appui pour contribuer à l'émancipation des enfants lecteurs ?[123]

Cette prise en compte de l'enfant, de son regard particulier sur le monde et sur les histoires, l'impératif de faire de l'école un lieu où la lecture peut être un plaisir sont identifiés comme les fondements de l'activité de Mélusine. La centration sur l'enfant agit comme un principe éthique. L'éthos professionnel de Mélusine se situe ici dans cette capacité fondatrice à prendre en compte le point de vue de l'enfant, à accueillir ses lectures, tout en ne perdant pas de vue les visées émancipatrices.

À cette éthique fondatrice s'ajoute une dynamique professionnelle de formation nourrie pas des lectures liées à ses besoins professionnels et par la formation initiale à laquelle est fait régulièrement référence. Elle évoque ainsi la lecture d'un ouvrage de Giasson, fait référence à des travaux de recherche, explique qu'elle aime se rendre au CDDP[124] pour découvrir et emprunter des ouvrages. Elle fait mention des listes de références d'œuvres éditées par le ministère mais elle peine à les utiliser. Ainsi, elle explique :

> o Mar : Tu ne te sers pas de la liste de référence cycle 3 pour voir
> Mél : Si, si, je l'ai lue mais comme je n'ai pas eu le temps d'aller voir les ouvrages qu'elle propose, je n'ai pas du tout d'idée pour le moment. (Annexe IX, p.235, l.304)

[123] On peut se reporter aux travaux de Bonnéry (2010), Butlen (2014), Dufays (2011) cités dans la première partie de cette thèse.
[124] Devenu depuis Canopé – réseau de création et d'accompagnement pédagogiques.

Comme elle ne connait pas les ouvrages mentionnés, pour utiliser la liste, il lui faudrait aller consulter les ouvrages en bibliothèque pour faire son choix, ce qui prendrait trop de temps par rapport à celui dont elle dispose. Mélusine ne se sent pour autant pas démunie comme Angélique, elle évoque sereinement les « bidouillages »[125] qu'elle effectue en ce début de carrière, consciente de leurs limites mais également de la nécessité de ces essais, de ces ajustements[126] pour déployer une pratique plus cohérente. L'analyse de la tâche redéfinie et de la tâche effective montre que cette éthique et cette culture professionnelles se retrouvent dans son activité d'enseignante, qu'elles servent de point d'appui à ses choix pédagogiques. Le rapport de Mélusine à la formation, à la lecture et à la lecture professionnelle nous semble déterminant pour l'élaboration de l'activité. Articulé à la centration sur les élèves et à la place et au rôle accordés à l'école, il constitue le germe des gestes professionnels spécifiques que Mélusine essaye de déployer lorsqu'elle se place en « maitre de littérature » qui accompagne les « tissages expérientiels » de ses élèves (Chabanne et al., 2008, pp.246-247)[127].

#### 2.2.2.2. Accompagnement des élèves dans leurs lectures

En écho au plaisir et aux expériences recherchées pour les élèves, son propre plaisir de lectrice est pris en compte dans sa professionnalité et Mélusine se pose aussi comme lectrice des textes qu'elle proposera à ses élèves :

> C'est beaucoup plus facile quand j'aime une histoire de * leur présenter et de les accompagner dans cette histoire. (Annexe IX, p.230, l.104)

Cela constitue un geste professionnel qu'elle évoque à plusieurs reprises lors des entretiens. Il est vraiment compliqué pour elle de faire travailler les élèves sur un livre qu'elle n'apprécie ou qu'elle ne juge pas adapté à leurs besoins ou centres d'intérêt. Cependant, les échos entre ses lectures et celles de ses élèves ne s'arrêtent pas là. Elle les mobilise pour expliciter ce qu'elle vise pour ses élèves, elle fait des liens avec les compétences de lecture qu'elle mobilise elle-même lorsqu'elle lit :

> - Oui... ce que j'attends, c'est que... qu'ils puissent... bah tout simplement se... se poser des questions sur un texte. En fait pour moi, j'essaie de les amener à s'interroger sur un texte. Pour aller plus loin. Puisque moi j'aime bien... j'aime bien faire ça dans... dans ma pratique de lecture personnelle... je sais que quand je lis un livre... j'extrapole toujours, j'essaie de savoir ce qu'il peut se passer après ou... comment est-ce que ça pourrait se passer

[125] Jorro (2002) mentionne les « gestes de bricolage », de « braconnage ».
[126] Ces notions qui caractérisent les gestes professionnels sont définies dans la première partie de la thèse.
[127] Cette notion est définie dans la première section de la deuxième partie de cette thèse.

autrement, ou comment moi je vivrais la situation. Donc j'essaie de leur apprendre un peu ça. C'est vraiment... parce que pour moi c'est un peu prendre du plaisir dans la lecture comme ça donc euh... du coup, c'est ce que j'attends dans les questions. (Annexe IX, p.248, l.233)

Elle se pose également comme lectrice des textes de ses élèves, qu'elle reçoit comme de véritables productions langagières. Ainsi, à propos de l'écrit d'un élève qui réagit face à la lecture du *Coupeur de mots* et qui exprime ses craintes de « perdre ses mots » comme Paul, le personnage principal, elle réagit en riant et en faisant le lien avec les réactions des autres élèves de CE2 dans les carnets de lecteurs :

- Mar : (lisant) Alors : "Non, parce que après, moi, je voudrais pas perdre tous mes mots que je connais " (rires)
  Mel : Oui, je sais. Moi c'est ce que j'aime dans les carnets xxx
  Mar : Eh oui parce qu'en fait y a quelqu'un qui lui propose un contrat : ou de lui...
  Mel : Il lui fait ses devoirs en échange que lui, il lui donne ses mots
  Mar : Voilà !
  Mel : Voilà. Du coup... Y en a qui ne veulent pas perdre leurs mots...
  Mar : Et y en a qui veulent les perdre ?
  Mel : Non. Enfin y'en c'est pas qu'ils veulent les perdre, mais par contre ils veulent bien ne pas faire leurs devoirs (rires).
  Mar : Oui... Ils veulent bien le beurre et l'argent du beurre
  Mel : C'est ça. Mais dans la majorité : non ils ne veulent pas perdre leurs mots. Parce qu'ils se rendent bien compte que c'est difficile la vie sans mots.( Annexe IX, p.76, l.243)

Mélusine conçoit son rôle comme celui d'une accompagnatrice de lecture. Ainsi, lorsqu'elle mentionne le premier débat interprétatif qu'elle organise en classe autour du *Coupeur de mots*, elle décrit ainsi son attitude :

- Mar : Et toi pendant le travail en groupe, t'étais où ? Qu'est-ce que tu...

Mel : Ben j'ai essayé de tourner, voir un petit peu comment ça se passait, et... Bon bah c'est toujours pareil, dans certains groupes, quand tu arrives ceux qui ne s'étaient pas mis au travail vont se mettre au travail comme par magie, et puis sinon dans d'autres groupes y a avait plus débat entre... on va dire deux, trois élèves qui étaient vraiment dans l'activité. (Annexe IX, p.245, l.127-128)

- Mel : Pendant les échanges en groupe, j'essaie de regarder un petit peu comment ça se passe, et après euh... bah je suis avec eux en fait, parce qu'ils viennent au devant du tableau, et je suis avec eux devant le tableau, mais je note en même temps... Voilà. Soit je note, soit les idées sont déjà écrites sur les... sur les affiches des groupes, mais de temps en temps il faut remanier un petit peu, puisque la position change une fois qu'on a parlé donc... du coup il faut que... (Annexe IX, p.249, l.296)

Elle explicite les « gestes professionnels spécifiques » qu'elle essaye de mobiliser dans le débat interprétatif (Chabanne et al., 2008) en situant le rôle du maitre du côté de l'organisation des échanges entre élèves et d'observateur des positionnements des uns et des autres. Ce rôle consiste à s'assurer que tous les élèves entrent dans l'activité, à aider les élèves

à développer des compétences, des connaissances et à trouver un plaisir dans la lecture. Elle cherche donc des œuvres qui pourront plaire aux élèves, attirer leur attention. Ainsi, évoque-t-elle les difficultés rencontrées en début d'année avec sa classe de TPS-PS lorsqu'elle a dû leur lire des albums qu'elle n'avait pas choisis et qui lui semblaient inadaptés, puis sa satisfaction quand elle a pu leur lire des œuvres dont elle pensait qu'elles correspondaient plus à ce public.

Mais le rôle de l'enseignant consiste également, selon elle, à apprendre aux élèves à faire des liens entre les œuvres. Aussi après la lecture du *Petit Bonhomme de Pain d'épice*, elle dit qu'elle a cherché à susciter les relations intertextuelles :

> - Après avoir raconté "le petit bonhomme de pain d'épices", je leur ai demandé : "Mais ça ne vous fait pas penser à une histoire... le renard qui mange le bonhomme de pain d'épices ?", et j'en ai une qui a levé la main : "Si,si ça m'a fait penser à Roule Galette. Alors j'ai dit "bon bah... ils ont tout compris ! (rires). Donc comme ils me l'ont sorti à la première fois où je leur ai posé la question, je me suis dit : "bon"... Donc les autres après, j'ai dû quand même les emmener un peu à ça... "Est-ce que vous êtes d'accord ?" etc. Mais c'est vrai que... ensuite deux ou trois élèves ont tout de suite compris... et c'étaient des tout petits en plus, c'étaient même pas des petits. (Annexe IX, p.251, l.87)

La culture professionnelle, découverte en formation et par ses propres lectures, est un point d'appui dans le développement professionnel de Mélusine. Elle y fait plusieurs fois références lorsqu'elle mentionne son activité. Quelques exemples en témoignent :

- *Le coupeur de mots* (Schadlich, 2011), qu'elle fait lire à ses élèves, est dans le corpus de formation.
- Elle essaie de mettre en place un carnet de lecteur suite à une formation de circonscription et à ce qu'elle en a retenu de sa formation universitaire.
- Elle cherche pour ses élèves de maternelle des albums fondés sur la « répétition » (E-Mélusine-02/2015- l.92) s'appuyant en cela, sans doute, sur les travaux des chercheurs en didactique de la lecture des textes littéraires qui insistent sur la nécessité de présenter aux petits des récits du quotidien, des scripts présentant des routines, mais également sur l'intérêt des récits en randonnée (Terwagne et Vanesse, 2008 ; Brigaudiot, 2015).

Plus généralement, cherchant à la fois à permettre à ses élèves d'acquérir des compétences mais également de trouver des échos du monde et d'eux-mêmes dans les œuvres, Mélusine explique qu'elle distingue en fait deux enseignements : l'un qu'elle nomme « lecture », l'autre, « littérature ». Pour les séances de « lecture », elle prend appui sur les recherches en didactique de la compréhension : elle cite *Je lis, je comprends* (Groupe de prévention de l'illettrisme Orléans-Tours) et *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux). Il

s'agit, pour elle, d'aider les élèves à comprendre, par l'acquisition de procédures. Elle explique :

> o Là ce sont vraiment des exercices de lecture. On a déjà travaillé sur qu'est-ce qu'on fait quand on lit ? Se faire le film de l'histoire… Ensuite, on a travaillé plus particulièrement sur les connecteurs temporels…On fait comme ça à chaque fois des petits exercices sur des petites notions qui nous aident à mieux comprendre un texte. […] (Annexe IX, p.231, l.146)

Lors des séances de « littérature », ses objectifs sont différents : l'enjeu principal de la lecture des textes littéraires réside, pour Mélusine, dans la possibilité d'immersion fictionnelle du lecteur. Au-delà de la « suspension consentie de l'incrédulité » (Coleridge, 1817), Mélusine conçoit la littérature comme le lieu d'une émancipation possible :

> o Pour moi la littérature c'est vraiment pour accomplir tout ce qu'on a appris à faire. C'est utiliser tout ce qu'on a appris à faire pour pouvoir se libérer soi et prendre du plaisir à lire, tout simplement. (Annexe IX, p.239, l.430)

Ce rôle libérateur de la littérature concerne potentiellement tous les publics, quel que soit leur âge. Pour y accéder, il faut qu'ils puissent accéder au plaisir de la lecture, selon elle :

> o Bon, alors pour moi la littérature de jeunesse, il faut d'abord que ce soit un plaisir. D'accord ? Il faut d'abord avant tout que les élèves puissent prendre plaisir à lire ce qu'ils lisent. (Annexe IX, p.239, l.427)

Si rien n'est encore figé, Mélusine a donc des objectifs d'apprentissage qui allient enjeux de transmission et enjeux expérientiels, même si elle distingue dans la redéfinition de la tâche compréhension et interprétation, lecture et littérature quand les recherches en didactique insistent sur leurs liens[128]. Mélusine témoigne ici d'une appropriation de la formation initiale et des prescriptions primaires. En 2014, les instructions en vigueur sont encore celles de 2008. Comme les instructions suivantes de 2015 pour le cycle 2, elles établissent pour le cycle 3 une distinction entre, d'une part, l'enseignement de la compréhension mené dans le sous-domaine de la « lecture » et, d'autre part, le sous-domaine « littérature ». Cette précision est utile non seulement pour comprendre les fondements de cette redéfinition de la tâche mais également pour comprendre l'échange entre Mélusine et une formatrice qui vient la conseiller en classe (2.2.1.3., cas 2).

La redéfinition de la tâche de Mélusine prend appui sur diverses ressources qu'elle mobilise en les conjuguant. Il y a ici continuité entre la prescription primaire, la prescription secondaire et la redéfinition de la tâche qu'en fait Mélusine. L'analyse de la tâche effective

[128] On peut se reporter à la partie 3 de la première partie de cette thèse.

doit permettre d'analyser la façon dont elle se les approprie en contexte et en situation d'ajustement.

#### 2.2.2.3. Un développement professionnel lié aux contextes personnel et professionnel

L'analyse de la tâche effective permet de montrer la manière dont le développement professionnel de Mélusine se réalise dans des contextes très divers. De sa formation initiale et de ses lectures professionnelles, Mélusine a retenu la nécessité de travailler de façon concomitante, mais relativement séparée, différents rapports aux œuvres : un rapport de transmission de procédures et un rapport émancipateur. Elle mobilise des ressources professionnelles et personnelles pour développer son activité et essaye de surmonter les obstacles qu'elle rencontre en contexte dans un processus d'auto-formation tout à fait notable. Elle parvient peu à peu à faire de la formation initiale et continue des ressources pour son activité. Trois exemples permettent de voir comment cela se traduit dans la tâche effective. Le premier cas est celui de la mise en place de carnets de lecteurs et de débats interprétatifs dans des classes de CE2 sur deux années consécutives. Le deuxième cas est celui d'un entretien avec une conseillère pédagogique qui fait émerger les écarts entre les besoins de Mélusine et les priorités identifiées par la formatrice, écarts qui s'expliquent notamment par des conceptions différentes sur les enjeux de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire. Le troisième cas est celui de l'ajustement de son activité en maternelle sur deux années en TPS-PS puis TPS. Parmi ces situations diverses, Mélusine parvient à opérer des déplacements professionnels en prenant appui sur son questionnement sur sa pratique et son expérience et en essayant de tirer profit des obstacles qui se présentent à elle.

##### Cas 1 : de premières ressources puisées dans la formation et dans l'expérience professionnelle

Mélusine a mis en place un carnet de lecteur dès son année de stage, avec sa classe de CE1. Nous n'avons pas accès à la tâche effective cette année-là, mais elle explique dans le questionnaire les difficultés qu'elle ressent lors de sa mise en place :

> - Si son principe est facile à comprendre, sa mise en œuvre pédagogique l'est moins. Ce carnet m'a posé quelques difficultés matérielles. Je n'arrivais pas à décider du format puis de l'organisation de ce carnet ni de la façon de lier les différents éléments entre eux. (Annexe IX, p.224)

Ensuite, lorsqu'elle élabore les carnets de lecteur pour ses élèves de CE2, Mélusine distingue deux parties pour travailler, dit-elle, d'une part, la compréhension et d'autre part, l'interprétation[129] : par compréhension, elle entend ce qui fait consensus autour du texte, par interprétation, elle entend ce qui sollicite l'avis, les prises de position du lecteur[130]. Elle conçoit ces activités comme relativement séparées dans les modalités de travail, même si elle considère qu'elles sont liées dans la lecture. Ainsi distingue-t-elle les activités qui visent à identifier les lieux, les personnages, l'intrigue et celles qui concernent les états mentaux des personnages, les liens de causalité qui expliquent le déroulement narratif. L'analyse de la tâche effective, et en particulier les questions qu'elle pose aux élèves montrent en fait l'interdépendance entre le travail de compréhension et d'interprétation. Ainsi explique-t-elle la conception du carnet de lecteur lors de la première année :

- Mél : Ensuite dans le carnet de lecture on a deux façades. L'une, où c'est tous les éléments de compréhension de niveau 1[131].
  Mar : D'accord.
  Mél : Les personnages, le lieu et le problème de l'histoire. Là c'est ce qu'on écrit. Et de l'autre côté, je leur pose une question d'interprétation à laquelle ils doivent répondre tout seul.
  Mar : C'est une question que tu choisis comment ?
  Mél : En fonction du texte. Quand je lis le texte, je me demande ce qu'on peut en penser, ce qu'on peut en tirer, ce qu'on peut essayer d'extrapoler du texte. C'est comme ça que je cherche mes questions. (Annexe IX, p.232, l.158)

Plus précisément, les questions qu'elle nomme « questions d'interprétation » sollicitent souvent l'avis du lecteur, dans des formulations telles que « à ton avis », « selon toi », « à la place de X, qu'aurais-tu fait ». Par exemple, concernant le chapitre *Bras dessus Bras dessous* du récit *On a un monstre dans la classe*[132] (Gudule, Nathan, 2002), elle demande aux élèves s'ils sont convaincus des explications de Cédric face à la maitresse qui lui demande pourquoi il a dix bras ou ce qu'ils feraient en classe, eux, s'ils avaient dix bras.

Ou encore, commentant la lecture d'un autre chapitre et le choix de la « question d'interprétation », elle explique :

[129] Pour la première année, l'analyse repose sur les données déclaratives et sur le modèle de carnet de lecteurs qu'elle a fourni (Annexe IX, p.292). La deuxième année, Mélusine apporte ces carnets de lecteurs. Ils ont été consultés mais il n'a pas été possible de les photographier.
[130] Les instructions en vigueur alors sont celles de 2008.
[131] Notion non explicitée parce que connue de nous deux. Les différents niveaux de compréhension-interprétation auxquels il est fait référence ici sont ceux de l'équipe PROG dirigée par Mireille Brigaudiot (2005).
[132] Ce récit fantastique met en scène une classe qui compte parmi ses élèves, Cédric un petit monstre qui a dix bras, peut se transformer en loup-garou, en escargot baveux , etc. La maitresse n'est pas particulièrement étonnée d'avoir un tel élève dans sa classe, mais elle s'agace quand cela pose problème dans la classe.

- Mél : Cédric a un nez aussi long qu'une trompe d'éléphant et il va regarder sous la jupe d'une de ses camarades. Donc elle n'est pas contente et elle lui met un coup de pied. Donc il se met à saigner du nez. La maitresse s'occupe de son nez, lui donne ce qu'il faut pour éponger. A la fin, les rideaux de la classe sont décrochés pour pouvoir éponger le sang et la petite fille qui a mis un coup de pied vient embrasser Cédric. Et donc j'ai demandé aux élèves, à leur avis pourquoi elle avait embrassé Cédric. Donc il y avait plusieurs possibilités : soit c'est parce qu'elle était xxx parce que à la fin elle dit « chouette, on va pouvoir bronzer parce qu'on n'a plus de rideaux dans la classe. » Donc elle est contente parce qu'elle peut bronzer grâce à lui. Soit elle s'excuse de lui avoir donné un coup de pied qui fait qu'il a saigné du nez. Après, certains m'ont aussi répondu que c'est parce qu'elle était amoureuse. Donc c'est aussi une possibilité.
  Mar : D'accord. Et c'est toi qui leur a soumis les hypothèses ou c'est eux qui…
  Mél : Non, c'est eux qui doivent tout seul réfléchir. (Annexe IX, p.232, l.182)

Cette question permet de questionner les états mentaux des personnages en sollicitant l'avis des élèves. Dans cette sollicitation de l'avis des lecteurs, on peut voir la trace d'une ressource de la formation initiale qu'a suivie Mélusine. Il s'agit d'un article publié dans *Repères* dans lequel Vaubourg (2007), s'appuyant sur les travaux de Tauveron concernant les relations d'interdépendance entre la compréhension et l'interprétation, analyse des modalités d'accompagnement des élèves. Il propose notamment de formuler des questions comprenant une marque de 2e personne qui « montre que la réponse attendue doit s'appuyer sur des connaissances personnelles et/ou l'élucidation d'un implicite : une telle question commence par « selon toi », « pour toi », « à ton avis », « penses-tu que » (Vaubourg, 2007, p. 291). Il s'agit d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs connaissances tout en s'appuyant sur le texte. Mélusine l'explicite :

- Je dis à chaque fois qu'il y a plusieurs réponses possibles mais en même temps s'il y a plusieurs réponses possibles, toutes les réponses ne sont pas possibles parce que si on répond à côté c'est pas bon, donc c'est encore un peu difficile pour certains (Annexe IX, p.233, l.208)

On voit bien que, dans ce processus de travail que met en place Mélusine, compréhension et interprétation sont liées, comme l'a analysé Tauveron (2002) : l'interprétation permet d'arriver à une compréhension vraisemblable lorsque l'ouverture créée par le texte empêche le consensus autour d'une seule compréhension[133].

Mélusine précise la démarche qui est la sienne dans le carnet de lecteur cette année-là lorsqu'elle commente les écarts entre ses choix et ceux de sa collègue de CE1-CE2 qui met également en place un carnet de lecteur :

- Mél : Mais elle met aussi beaucoup de compréhension puisqu'elle met une fiche d'identité du livre avec l'auteur, l'éditeur… chose que je ne mets pas dans le carnet de lecture moi je

[133] Pour les définitions de la compréhension et de l'interprétation telles qu'elles sont retenues dans notre travail, on peut se reporter à la section 3.4 du premier chapitre de la première partie de cette thèse.

> mets juste l'auteur et le titre du livre. Donc elle je crois qu'elle ne leur pose pas des questions d'interprétation. Ou alors elle pose des questions du type : est-ce que tu as aimé ce passage ? ou des choses comme ça. Mais elle elle me disait que son carnet de lecture il est très libre. Alors que moi il n'est pas si libre que ça puisque je le lis et qu'il y a des éléments de compréhension donc il faut que je vérifie que ce soit cohérent
> Mar : Oui et il y a un retour entre l'élève et toi
> Mél : Voilà, c'est ça alors qu'elle je ne pense pas que ce soit le cas, c'est vraiment un carnet personnel à l'élève
> Mar : C'est-à-dire qu'elle ne le regarde pas, elle ne le corrige pas ?
> Mél : Je ne sais pas. Moi par contre je ne corrige pas … enfin je corrige les réponses mais je ne corrige pas les fautes d'orthographe, c'est pas du tout… je ne vais pas m'amuser à chaque fois à recopier toutes les phrases… voilà… mais euh. (Annexe IX., p.234, l.244)

Comme l'analyse Mélusine, les choix sont différents : cette année-là, elle cherche à faire du carnet de lecteur un appui au travail de compréhension et d'interprétation en vue de favoriser les va et vient dialectiques entre participation et distanciation[134]. Le carnet est plus qu'un support dans lequel le lecteur peut s'exprimer « librement », comme le conçoit sa collègue[135].

Non encore satisfaite de l'échange personnalisé entre maitre et élève puis aux échanges entre élèves, elle souhaite aussi parvenir à faire discuter les élèves entre eux lors de « débats interprétatifs ». C'est l'objectif qu'elle se fixe pour la suite de l'année.

Lors du deuxième entretien, elle fait part des développements des carnets de lecteurs et de la tenue des débats qu'elle a pu animer lors d'une séquence autour du court roman *Le Coupeur de mots* ( Schädlich, 2011). Elle déclare avoir proposé un travail sur la langue autour des phrases agrammaticales du livre, « en cohérence avec l'histoire » précise-t-elle, et les états mentaux des personnages. Elle cite alors les travaux Wilde Astington (1999) – sans citer les noms des chercheurs – sur le développement des capacités de compréhension chez l'enfant qu'elle a découvertes lors de sa formation initiale. Mélusine a également mis en place des débats interprétatifs et analyse leur déroulement. Alors qu'en début d'année, comme de façon typique chez les enseignants débutants, son analyse spontanée du débat portait davantage sur la difficulté de la gestion de groupe, elle développe un discours sur les échanges entre élèves et rend compte des lectures singulières de ceux-ci.

Si, alors qu'elle est T1, l'évocation des difficultés pédagogiques de mise en œuvre liées à ces modalités de travail occupe l'essentiel de ses commentaires sur ces séances, lorsque nous nous retrouvons quelques mois plus tard, son analyse est davantage centrée sur l'activité des élèves et outillée par les apports de la formation. Ainsi, Mélusine explique-t-elle

[134] De même, se reporter à section 3 du premier chapitre de la première partie de cette thèse.
[135] Sur les enjeux et les usages des carnets de lecteur, on peut se reporter à Ahr et Joole (2013), Joole (2010).

que, lors d'une séquence autour du *Coupeur de mots* (*Ibid.*)[136], elle a demandé aux élèves de dire, dans leur carnet de lecteur puis lors d'un débat, ce qu'ils auraient fait à la place du petit Paul, ce qu'ils pensent de l'attitude des autres personnages quand il ne parvient plus à parler correctement. Elle explique qu'un vif débat s'est alors engagé entre les élèves. Mélusine analyse cet échange en faisant référence à la théorie de l'esprit (Wilde Astington, 1999) dont elle a entendu parler en formation. Elle se souvient que certains élèves ont considéré que les camarades de Paul rient parce qu'ils se moquent de lui. D'autres ont plutôt pensé que ces personnages rient parce qu'il fait le pitre et ont argumenté en disant que ceux-ci ne peuvent pas savoir qu'il ne fait pas exprès. Elle se dit satisfaite de ce moment, et ce, notamment, parce qu'elle a senti la ferveur de ses élèves et perçu leur rigueur à revenir au texte.

Elle est alors dans une posture d'accompagnement et de prise en compte des lecteurs dans leur singularité. Mais alors qu'elle-même est davantage satisfaite de ce carnet par rapport à l'année précédente, elle a l'impression que ses élèves sont moins intéressés ou osent moins s'exprimer. Les questions d'interprétation posent particulièrement problème, selon elle. Mélusine a l'impression que certains élèves répondent le minimum ou répondent ce qu'ils croient qu'elle attend qu'ils répondent. Elle déclare qu'elle va consacrer du temps pendant ses vacances de fin d'année à essayer d'analyser la question et de trouver une solution, mais elle n'a pas encore de piste au moment de l'entretien. Les carnets de lecteur qui ont pu être observés témoignent pourtant d'une réelle implication des lecteurs dans un travail de compréhension et d'interprétation : aux fiches d'identité qui permettent de caractériser les personnages succèdent les réponses des élèves qui témoignent d'une identification aux personnages et/ou d'une prise de position à leur égard qui montrent des va-et-vient entre texte et lecteur. Les débats interprétatifs auxquels fait référence Mélusine, sans que nous n'ayons de trace effective, semblent quant à eux favoriser la compréhension et l'interprétation par les échanges entre lecteurs. Pour autant, Mélusine porte un regard mitigé sur son activité : elle oscille entre satisfaction à lire les carnets, à accompagner les élèves dans les débats et doutes sur les relations dans lesquelles cela engage les élèves : répondent-ils en tant que lecteurs, en tant qu'enfants qui se questionnent ou en tant qu'élèves qui cherchent à répondre ce qu'ils pensent devoir répondre. Pourtant, cette insatisfaction de Mélusine révèle encore une fois une capacité à se centrer sur les élèves et leurs apprentissages, sur leurs postures de lecture, une

[136] Dans ce classique du cycle 3, Paul se voit proposer un marché par Filolog : il fera ses devoirs en l'échange de mots. Le petit garçon accepte mais regrette bien vite quand il s'aperçoit qu'il ne peut plus parler comme avant. Filolog lui propose alors de faire un exercice de français pour récupérer les mots perdus.

capacité à passer de postures d'enseignement à des postures d'accompagnement et de lâcher prise qui semblent tout à fait notables en début de carrière.

Mais, lors de ce deuxième entretien, la relative insatisfaction de Mélusine est peut-être liée à des doutes qui ont été suscités par un entretien avec une conseillère pédagogique. Cette visite de formation met en lumière des conflits autour de la tâche redéfinie : la redéfinition de la tâche par la formatrice, qui a valeur de prescription secondaire, n'est pas compatible avec la redéfinition de la tâche par Mélusine.

### Cas 2 : Entretien de formation : entre ressources et obstacles

L'analyse de cette rencontre d'après ce qu'en dit Mélusine[137] met en lumière non seulement la confirmation de la redéfinition de la tâche par Mélusine mais également la dynamique de développement professionnel dans laquelle elle situe son activité pour ce qui concerne l'enseignement de la lecture des textes littéraires par le biais des carnets de lecteur et des débats interprétatifs. L'entretien de décembre 2014 intervient le lendemain d'une visite d'une conseillère pédagogique dans sa classe de CE2[138]. Lors de l'entretien, Mélusine explique qu'elle a présenté une séance de littérature qui devait mobiliser un travail sur la compréhension, l'interprétation et le travail d'écriture. Elle explique ce choix : elle avait l'espoir 1) que l'observatrice découvre ses carnets de lecteurs qui lui ont demandé tant d'efforts 2) que l'échange permette de soulever la question des difficultés qu'elle pense rencontrer dans ce domaine afin que la conseillère puisse lui apporter des pistes de résolution lui permettant de poursuivre sa réflexion sur l'enseignement de ce qu'elle appelle « la littérature ». Ainsi, avant la visite, Mélusine a isolé un besoin dans sa pratique et elle est en attente de conseil sur l'usage des carnets de lecteur et la mise en œuvre de débats interprétatifs. Elle donne à voir l'activité dans ce qu'elle comporte de réussite et de difficulté et elle attend que l'analyse de la formatrice l'éclaire. Mais le déroulement effectif de la séance semble empêcher la formatrice de percevoir ces objectifs. Un malentendu s'instaure et l'analyse fondée sur les données déclaratives permet d'en comprendre les fondements, du point de vue de Mélusine.

Tout d'abord, la séance en classe n'a pas été conforme aux attentes de Mélusine : elle avait prévu de faire un temps d'échange oral et un temps de retour individuel à l'écrit. La

[137] La transcription de l'entretien de décembre 2014 au cours duquel est évoquée cette visite figure en Annexe IX, p.242.
[138] En 2014, le CE2 fait encore partie du cycle 3. En 2015, le CE2 est rattaché au cycle 2.

conseillère pédagogique a vu que Mélusine n'avait pas atteint les objectifs qu'elle s'était fixés. Notamment, elle signale que l'objet de la leçon n'a pas été conforme à ce qu'elle avait annoncé : Mélusine annonçait vouloir travailler en littérature, en compréhension et interprétation et la séance a plutôt porté sur l'explication d'une difficulté grammaticale de la consigne et du texte. De fait, Mélusine voit la séance prendre une orientation qu'elle n'a pas souhaité parce qu'elle n'a pas anticipé la difficulté de ses élèves en grammaire. De son côté, la conseillère pédagogique observe que Mélusine fait de la grammaire au lieu de faire de la compréhension. Dès lors, traitant la difficulté de Mélusine sous l'angle qu'elle perçoit et non pas d'après le besoin ressenti par Mélusine en amont de la séance, la conseillère apporte une réponse au besoin qu'elle-même identifie. Puisque Mélusine n'a pas réussi à « faire de la compréhension », l'entretien de conseil qui suit vise à doter Mélusine de ressources dans ce domaine. La conseillère pédagogique lui recommande ainsi l'utilisation de *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux, 2013). Or, comme cela a été montré précédemment, on sait par ailleurs (entretien octobre 2013), que Mélusine tient à distinguer le travail systématique sur la compréhension – qu'elle effectue à l'aide de l'outil *Je Lis je comprends*, fondé notamment sur les travaux de ces mêmes chercheurs, et le travail d'articulation entre compréhension et interprétation qu'elle mène en « littérature », qui lui pose particulièrement problème et au sujet duquel elle souhaitait bénéficier des conseils de la formatrice.

Ici, face à une même séance, deux visions s'opposent et ne se rejoignent pas dans l'acte de formation. D'un côté, Mélusine isole une difficulté et exprime un besoin de conseil. De l'autre, la conseillère isole une autre difficulté et apporte une réponse au besoin qu'elle-même identifie. On pourrait considérer que l'objet de savoir observé est le même, puisqu'il s'agit d'une seule et même séance de lecture. Mais l'analyse permet de réaliser que les points de vue diffèrent. Ils diffèrent non seulement parce que l'une est dans l'activité et que l'autre l'observe, mais aussi parce que la façon d'expliciter ce qui s'est passé n'est pas la même. Chacune construit un point de vue différent et chacune identifie donc un objet à enseigner différent. La formatrice identifie la nécessité pour Mélusine d'utiliser un support didactique lui permettant d'aider ses élèves à développer des compétences en compréhension ; de son côté, Mélusine, faisant la distinction entre le travail qu'elle mène en lecture d'une part et en littérature d'autre, part, ne voit pas dans l'entretien avec la formatrice la réponse à une partie du besoin qu'elle identifie. La formatrice est centrée sur les compétences à développer chez les élèves, quand Mélusine est ici centrée sur les difficultés qu'elle perçoit dans l'ajustement des gestes professionnels qu'elle déploie dans ses séances de littérature et qui visent en particulier l'expression des lectures singulières des élèves et les échanges entre lecteurs. Or,

au-delà de l'ajustement des gestes professionnels, les difficultés que Mélusine rencontre sont liées au fait que, précisément, compréhension et interprétation sont liées et indissociables dans la lecture des textes littéraires[139]. Les tensions auxquelles Mélusine doit faire face quand elle sollicite les échanges entre lecteurs, et qu'elle perçoit comme des obstacles, sont en fait la trace d'un développement professionnel qui lui permet de saisir cette interdépendance. La formatrice se faisant le relais de la prescription primaire dissocie le travail de compréhension et celui de littérature et fournit à Mélusine des ressources pour travailler la compréhension de textes narratifs. La façon dont le travail de compréhension est abordé dans les outils qu'elle lui propose permet d'articuler le travail de compréhension et d'interprétation, ce qui constitue une ressource répondant au besoin de Mélusine. Mais comme l'entretien ne porte pas sur ce point, lors de l'entretien, Mélusine perçoit l'écart entre ce qu'elle attendait et ce qui lui est proposé plutôt que le potentiel qu'offrent ces ressources pour son activité.

Les analyses extrinsèques et intrinsèques ne permettent pas de savoir comment évolue l'activité de Mélusine en cycle 3 car lorsque nous la retrouvons les années suivantes, elle exerce en maternelle. Mais l'analyse de son activité témoigne d'un souci de recherche d'équilibre entre recherche d'implication par un ancrage affectif et culturel des œuvres dans la vie des élèves et développement de compétences spécifiques qui peut laisser penser que Mélusine est sur le chemin qui conduit à percevoir le développement des différentes postures de lecture.

### Cas 3 : développement des postures d'accompagnement et appropriation des formations initiale et continue

Les séances analysées sont enregistrées en 2015 dans une classe de TPS-PS et en 2017 dans une classe de TPS. L'analyse est à la fois extrinsèque et intrinsèque. Elle repose sur des transcriptions de séances, des documents préparatoires et le discours de Mélusine sur cette activité. Elle permet de montrer que, fidèle à son projet de centration sur le lecteur, Mélusine change peu à peu ses manières de procéder lorsqu'elle est affectée en maternelle. L'écart temporel entre la première vidéo tournée en maternelle (année scolaire 2014-2015) et la série de vidéos tournées en 2017 permet de saisir le développement professionnel à l'œuvre. L'analyse de la séance consacrée à *Roule Galette* met en évidence une série d'obstacles que Mélusine rencontre dans son activité : la découverte d'un nouveau niveau très spécifique, le

[139] On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie.

statut de remplaçante, la transposition des gestes professionnels des cycles 2 et 3. L'analyse des séances consacrées à *Petit Ours Brun* et *Trotro*[140] met en lumière les ressources que Mélusine est parvenue à mobiliser grâce à une formation dédiée, une expérience renouvelée dans le même niveau de classe, son expérience personnelle de jeune maman et ses questionnements professionnels.

L'analyse extrinsèque de la séance consacrée à la lecture de *Roule Galette*[141] est fondée sur la transcription de la séance filmée, le synopsis de la séance et la grille du multi-agenda. Elle met en évidence les difficultés rencontrées par Mélusine pour mener de front des « préoccupations enchâssées ».

Pour piloter la séance, Mélusine fait le choix de regrouper l'ensemble des élèves au coin regroupement. Ils sont assis sur des bancs.

***Capture d'écran 3 : Lire au groupe classe entier en TPS***

À la fin de la lecture, certains sont debout. Deux autres sont hors champ et autorisés à mener une autre activité[142]. Les élèves ont pour consigne de ne pas leur prêter attention. La lecture magistrale dure sept minutes, suivies de trois minutes et trente secondes d'échanges guidés par les questions de l'enseignante. Pendant la lecture, l'enseignante lit puis montre la double page aux élèves. L'analyse de la consigne de départ révèle une centration sur la tâche d'écoute plutôt que sur la tâche de compréhension. L'objet de savoir qui semble visé est donc la capacité à écouter une histoire. On ne note pas d'élément indiquant une clarté cognitive à destination des élèves, il n'est pas non plus observé de tissage explicite. Cela étant, cette

[140] Annexe IX, pp.291-293-294-295.
[141] Annexe IX, p.284.
[142] Mélusine considère en effet que ces deux élèves ne sont pas en mesure de rester assises pour écouter l'histoire et qu'il est préférable pour elles et pour le groupe qu'elles jouent de leur côté.

séance s'inscrit dans une séquence qu'elle clôture : Mélusine a déjà mené plusieurs séances de racontage autour de *Roule Galette*. Durant la lecture, deux activités paraissent enchâssées : la lecture magistrale et la gestion du groupe des élèves. La lecture est plusieurs fois interrompue par des rappels à l'ordre, Mélusine lit tout en se levant pour rassoir un élève, etc. Au cours des deux premières minutes et demie, l'enseignante intervient neuf fois verbalement ou par un geste – elle tend sa main ou se lève pour replacer un élève tout en continuant à lire – sans compter les regards de rappel à l'ordre, incessants.

***Capture d'écran 4 : Continuer à lire tout en gérant le groupe (Mélusine – Roule Galette)***

Pour autant, Mélusine reste calme et les élèves manifestent une certaine attention pour la lecture, reprenant la chanson « Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé… », qui intervient comme une formulette tout au long de l'album. L'atmosphère semble relativement détendue jusqu'au moment des questions posées par l'enseignante à l'issue de la lecture. Ces questions portent sur la succession d'apparition des personnages, l'explicitation de leur intention de manger la galette et leur échec, la réussite du renard et les causes de sa réussite. Il n'est pas fait mention de la ruse. Au fil de l'échange, Mélusine alterne entre le rappel des règles - « attention qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure ? J'ai dit on écoute les autres », « on écoute », « attention » - et la poursuite des questionnements. Elle ne semble pas perdre patience et poursuit l'activité en essayant de solliciter les élèves. L'enseignante clôture la séance par une marque de satisfaction.

Il est frappant de constater à quel point apparaissent des similitudes entre cette séance et la première séance de lecture menée par Angélique autour du *Lion qui ne savait pas écrire* :

lecture en grand groupe ; gestion explicite du groupe classe qui interfère avec l'activité de lecture ; échange guidé par les questions de l'enseignante et organisé autour de la succession des personnages. Ici encore la posture de contrôle domine. Il s'agit d'une posture de contrôle du groupe classe en alternance avec une posture d'enseignement autour des essais et échecs des différents personnages qui se succèdent jusqu'au succès du renard.

Lors de l'entretien consacré à l'analyse de la séance[143], le discours de Mélusine est centré sur la gestion du groupe classe, la recherche d'ajustement des gestes de régulation : intervenir pour calmer, ne pas intervenir pour ne pas écarter les élèves de l'activité cognitive visée. Ce dilemme fréquemment rencontré par les débutants, comme l'ont notamment montré les travaux de Ria (2012) sur les dispositions à agir des enseignants du secondaire, s'illustre ici pour cette professeure des écoles. Découvrant ce niveau de maternelle, elle se retrouve de nouveau à être en priorité centrée sur les gestes professionnels de gestion du groupe classe, alors que son expérience de deux ans en élémentaire lui avait permis, la deuxième année, de se décentrer de ces gestes qu'elle avait, semble-t-il, réussi à automatiser pour ces niveaux proches de CE1 et CE2. Au fil de ces premières années d'expérience, Mélusine doit donc successivement impulser plusieurs fois une dynamique professionnelle d'ajustement, en fonction d'élèves n'ayant nécessairement pas du tout le même rapport à l'école et à la lecture.

Pour autant, Mélusine explicite ses choix pédagogiques, au-delà de ce qui concerne la gestion du groupe classe. Son discours témoigne de la recherche d'adaptation avec ce qu'elle pense que ses élèves sont capables de faire et de comprendre. Elle explique pourquoi elle pense que cet album peut intéresser ses élèves, tandis que ceux qui ont été choisis précédemment par la collègue, titulaire de la classe et directrice, lui semblaient trop compliqués :

> - j'ai trouvé que c'était vraiment un livre adapté pour eux, parce que la fait qu'il y a la chanson, là ça les a beaucoup mobilisés. Le fait que ce soit répétitif, et... oui le fait qu'ils puissent participer en fait. Parce que je pense que c'est long pour eux, surtout dans des albums. Parce que... en plus dans cette classe-là on n'a pas fait du tout de livres comme *"Tchoupi", "Le petit loup*"... Ou ce genre de choses où ils se sont pas vraiment identifiés à un personnage qui se retrouvait dans plusieurs histoires, donc j'ai trouvé que c'était beaucoup trop compliqué. Par exemple le premier album c'était "*La petite poule rousse*", à la rentrée. Je me suis dit : "Mon Dieu mais... enfin je peux comprendre qu'ils soient complètement perdus", parce que y a plein de personnages, parce que c'est pas forcément... Le monde de la ferme bon... même si on avait visité une ferme, je suis pas sûre que ce soit... enfin moi, c'était mon ressenti, après... je sais pas comment ça se passe avec l'autre maitresse... enfin si. Elle m'a dit qu'effectivement ils n'écoutaient rien pendant la lecture. Donc je pense que c'était pas le bon moment pour le faire en fait. (Annexe IX, p.266, l.412)

[143] Annexe IX, p.267.

Recherche de participation, de possibilité d'identification, d'interactions sont autant d'éléments que nous retrouvons dans les choix pédagogiques que Mélusine effectue dans ses séances deux ans après avoir achevé sa formation initiale. Elle n'est pas encore en mesure d'élaborer une tâche effective en fonction de cette redéfinition de la tâche qui se construit dans le cours de l'expérience, mais on trouve bien ici les prémices de ce qui guidera son activité quelques années plus tard.

Par ailleurs, fidèle à sa centration sur les élèves, elle explique pourquoi elle fait le choix de peu intervenir auprès des élèves au début de la lecture : elle pense que ce passage ne les intéresse pas, elle ne cherche pas à le leur expliquer, elle préfère aller au plus vite à la suite qui les mobilise davantage :

- Mél : Mais après bon là aussi, pourquoi j'ai pas trop... coupé la séance, c'est que c'est... la première partie de l'histoire, ils n'ont pas du tout accroché sur l'histoire du vieux et de la vieille donc bon... je me suis dit : "je continue à lire" puisque bon... de toutes les façons je sais que ce sera pas... ce qu'ils vont retenir tout de suite.
  Mar : Oui, parce qu'en fait c'est l'introduction...
  - Oui. D'où vient la galette, en fait
  - Oui, c'est dur...
  - Oui, c'est compliqué... alors j'ai certains qui ont compris que le vieux avait faim et qu'il voulait manger une galette, mais après tout le côté préparation de la galette, qu'elle est chaude, etc. Non, ils ont pas du tout... retenu.
  - Et du coup, qu'est-ce qui fait que tu choisis quand même de leur lire tout ce début ? Pour toi quand on lit, on lit du début à la fin... ?
  - Bah là pour moi, oui, parce que comme c'était une des dernières séances sur le livre... bah il fallait absolument qu'ils aient l'histoire du début à la fin. Parce que comme je l'avais déjà racontée beaucoup de fois, et qu'eux l'avait racontée, euh... bon ben en fait il faut lire... enfin pour moi, faut présenter toute l'œuvre à la fin. Donc... voilà. (Annexe IX, p.263, l.327)

En somme, Mélusine a commencé la séquence en racontant l'histoire, puis elle a demandé aux élèves de la raconter. Elle la finit en la lisant, en axant la lecture sur des passages qui lui semblent plus importants, plus compréhensibles pour les élèves. La rencontre avec l'œuvre se fait donc de façon progressive : la séquence de compréhension permet d'aboutir à son écoute intégrale. On peut trouver ici la trace de la prescription secondaire de la formation initiale, prenant appui sur les travaux de Mireille Brigaudiot (2000), qui invite l'enseignant de maternelle à raconter l'histoire avant de la lire, pour aider les enfants à tenir l'intégralité de l'histoire dans leur tête, pour avoir un fil conducteur qui les guide dans leur représentation mentale de l'histoire quand la forme particulière de la langue écrite peut les en détourner, voire faire obstacle s'il n'y a pas eu de médiation auparavant.

Par ailleurs, la redéfinition de la tâche témoigne également d'une centration sur le texte et tend à laisser de côté les apports culturels qui constituent des pré-requis à la

compréhension de l'histoire : pourquoi la vieille monte-t-elle au grenier – et qu'est-ce donc que le grenier pour ces petits citadins du XXI$^{e}$ siècle ? Comment fait-on une galette ? Mélusine n'évoque pas l'intérêt qu'aurait pu constituer le fait de cuisiner une galette avec les élèves, de leur expliquer ce qu'est un grenier, comment on fait la farine, etc. et nous ne lui posons pas la question pour ne pas influencer ses choix ni la contraindre à se justifier auprès de nous.

Si elle accorde une grande attention aux gestes professionnels de régulation et qu'elle explicite ses choix, Mélusine est également attentive aux enfants dans leur diversité. Elle ne pointe pas que leurs difficultés mais identifie également les ressources que l'un peut mobiliser pour comprendre et apprécier les histoires lues en classe. Elle identifie alors le rôle des dispositions développées dans la famille :

> - Mél : J'ai par exemple un enfant qui est beaucoup dans la lecture... enfin je sais pas si c'est vraiment la lecture, c'est plus l'imaginaire, qui va reconnaître des personnages... qui va s'inventer un monde avec ces personnages
> Mar : Il reconnaît les personnages ?
> - Euh... bah alors je sais pas s'il doit les entendre à la maison euh... puisque... bon il a des grands-frères, mais par exemple il me dit "oui... c'est les trois petits cochons... avec le loup..." donc... bon. Mais euh... il va raconter l'histoire, il va se faire un film en fait de l'histoire tout seul. (Annexe IX, p.265, l.404)

Elle note que certains reconnaissent les personnages, tandis que d'autres ne semblent pas du tout s'intéresser aux histoires.

L'analyse de la tâche effective lors de sa première année en maternelle montre donc une attention aux élèves mais également une transposition des modalités de lecture importées de l'élémentaire : lecture en grand groupe, questions suite à la lecture. Pourtant, Mélusine commence à infléchir ses gestes professionnels en prenant en compte les ressources pour la maternelle de la prescription secondaire : racontage, utilisation de marottes, lecture, rappels de récit… Gestes qu'elle prend peu à peu l'habitude de déployer, comme en témoigne l'analyse de la tâche effective conduite dans une autre classe de TPS de REP +.

Deux ans plus tard, l'analyse d'un entretien téléphonique (Annexe IX, p.277) et des enregistrements vidéo de séances autour de scripts (Annexe IX, pp.291-295) montrent que son activité a considérablement évolué, tout en restant cohérente avec les éléments qui sont apparus fondateurs de son activité.

L'analyse extrinsèque permet de comprendre en quoi, à la rentrée 2016, lorsqu'elle prend en charge une classe de toute petite section et que nous la joignons par téléphone, son discours sur son activité témoigne de la mise en place d'outils divers. Un bac de livres est disponible dans la classe et Mélusine explique que les élèves peuvent lui apporter un livre

pour un moment d'attention conjointe qui peut déboucher sur une lecture ou simplement l'observation des images. Elle y a placé des albums qui se trouvaient déjà dans la classe et qu'elle a sélectionnés non pas tant pour leur contenu que par leur format : en carton épais, ils se doivent de résister aux assauts des tout petits. Elle y a également placé des exemplaires de la série *Petit Ours Brun*, en sachant qu'elle les travaillerait de façon plus développée avec ses élèves plus tard dans l'année. Elle organise des jeux de « caché le voilà » typiques de la maternelle pour évoquer de façon symbolique les angoisses de séparation des petits et contribuer à la construction de la permanence de l'objet[144]. En parallèle, elle a commencé à travailler autour de l'album *Coucou* de Jeanne Ashbé. Elle a laissé à disposition des élèves un petit théâtre qui se trouvait dans la classe quand elle est arrivée et l'utilise pour jouer à ces jeux de disparition-réapparition.

Elle explique qu'elle fonde toujours son activité sur les ressources de la formation qu'elle s'approprie. Ainsi, elle a constitué une séquence avec des collègues suite à une formation continue sur les spécificités de la Toute Petite Section. Encore une fois, elle est partie de ses besoins professionnels pour trouver des réponses dans la formation. Ainsi elle explique comment elle en est venue à construire une séquence autour de *Petit Ours Brun*.

- Mél : Euh... bah je vais travailler oui... à partir de la deuxième période, je vais introduire la mascotte de Petit ours brun dans la classe... Et après, je pense que chaque période, on travaillera plus particulièrement sur un album et... avec mise en scène du Petit ours brun, pour d'abord raconter l'histoire, avant d'aborder vraiment la lecture du livre... en classe.
  Mar : D'accord. Et ça, c'est toi qui a construit un peu cette séquence ? Ou tu t'es inspirée de...
  - Euh... Je me suis inspirée. On a eu une petite formation pour les T.P.S avant les grandes vacances, et c'est vrai qu'ils nous disaient que la mascotte, c'était quelque chose de très important chez les tout petits euh... Parce que moi, j'hésitais à la mettre en place, je savais pas trop comment faire, et puis ils nous ont expliqué un peu... enfin les enseignants nous ont expliqué un peu comment l'utiliser, et j'ai trouvé que c'était une très très bonne idée de mettre en scène le petit ours... enfin la mascotte dans la classe, on a fait un petit bout de séance... voilà... sur un des albums, et c'est vrai que j'ai trouvé ça très intéressant. Du coup, j'ai essayé de le mettre en place. (Annexe IX, p.278, l.50)

Mélusine s'adapte au rythme de ces petits et attend encore un peu avant de leur proposer cette séquence. Pour le moment, les enfants peuvent la solliciter ou bien elle s'installe au coin bibliothèque et laisse ceux qui le souhaitent venir s'installer pour regarder ou écouter l'histoire tandis que d'autres font autre chose. La posture de lâcher prise est ici évidente et elle constitue le pilier de son activité d'enseignement centrée sur l'intervention individuelle ou auprès de petits groupes dans le domaine de la lecture. Elle essaye peu à peu

[144] Pour une synthèse des travaux analysant les bénéfices de ces jeux, on peut se reporter à l'article de Brigaudiot (2009).

de lâcher prise au moment des lectures magistrales : elle accepte progressivement l'idée que des élèves se lèvent et n'écoutent pas ; elle organise les lectures en ateliers ; elle rend les lectures interactives en les accompagnant de gestes d'imitation (habiller une peluche d'ourson pendant qu'on lit le passage où Petit ours brun s'habille)[145].

***Capture d'écran 5 :***

***Un atelier pour favoriser les postures transactionnelles (Mélusine – Habillage POB)***

Elle ne lâche rien de ses exigences puisqu'elle travaille en équipe avec d'autres enseignants de TPS avec lesquels elle a conçu une séquence sur les scripts suite à une formation continue.

La centration sur l'enfant, qui avait été identifiée comme fondement de l'activité de Mélusine, perdure au fil du développement professionnel. Au bout de quatre ans dans différents niveaux de classe maternelle et élémentaire, Mélusine demande ce poste en Toute Petite Section parce qu'il lui semble qu'on peut davantage y prendre le temps d'être au rythme des enfants :

> - C'est le fait que l'on prenne plus le temps avec les enfants. C'est déjà le cas en maternelle, de façon globale, par rapport à l'élémentaire, mais c'est vrai que chez les tout ptits, c'est vraiment la première approche de l'École, c'est vraiment leur donner envie de venir à l'école. Donc c'est vraiment tout ça... et puis prendre le temps surtout. (Annexe IX, p.278, l.35)

L'analyse de la tâche effective montre que Mélusine organise désormais l'enseignement de la lecture des textes littéraires au plus près du quotidien des enfants. Semble prioritaire le développement des transactions personnelles (Terwagne et Vanesse,

[145] Annexe IX, p.291.

*Ibid*., pp.74-81)[146]. Ces connexions que le lecteur établit entre le texte et sa propre vie, son propre vécu concernent notamment les tout petits et les lecteurs de maternelle. Les transactions expressives et créatives (*Ibid.*) occupent également une large place par le biais de la dramatisation. L'analyse des vidéos montre en effet que, loin d'être enfermés dans le livre, *Petit Ours Brun* et l'âne *Trotro*, personnages éponymes, prennent place dans la classe : peluches et marottes sont habillées et déshabillées, elles prennent leur petit déjeuner et subissent toutes sortes de manipulation par l'enseignante et les élèves qui parlent et commentent leurs faits et gestes. L'étayage langagier de Mélusine est alors très fort et elle joue à « faire semblant » avec ses élèves. On retrouve encore ici des références aux jeux symboliques de la petite enfance que Mélusine a découverts en formation initiale. La participation bat son plein, tant et si bien que les élèves eux-mêmes deviennent les acteurs du récit, engagés dans une « fiction d'expérience personnelle » (Brigaudiot, 2015, p.126). La frontière s'efface pour un temps entre l'univers de l'album et celui des enfants et, si l'on peut discuter sur le fait que ces scripts qui servent ici de base au travail sont des récits (Terwagne et Vanesse, 2008, p. 8), leur pouvoir fictionnel ne peut être discuté quand on lit ce verbatim autour du Petit Déjeuner de *Petit Ours Brun* en classe de TPS en REP+ :

- Mél : Vous allez préparer le petit-déjeuner pour petit ours brun... Alors il vous faut quoi pour le petit déjeuner ? Alors je vais vous donner le lait... Tiens Adam... tiens. Je te donne le chocolat... pour préparer le petit-déjeuner pour petit ours brun. xxx, tu peux prendre le verre ? Alors attendez, je sors les bols... hop. La casserole... Le pain... Yacine, tu as pris la place de petit ours brun ! C'est pour ça que Jeanne n'est pas d'accord. Alors, Yacine, regarde : tu as fait mal à Jeanne. Tu lui as fait mal. Tu te lèves, parce que c'était la place de petit ours brun. C'est pour ça qu'elle n'était pas d'accord que tu t'asseyes ici. *(un autre enfant prend la place)* Tu t'assois ici ? Tu t'assois avec petit ours brun ? Allez hop ! Voilà... Alors Adam ? Ca y est... Tiens, je te donne une cuillère, Adam, pour mettre le chocolat. Pour verser le chocolat dans le bol. Tiens. Alors toi, tu verses le lait, Alia ? Tiens , Thiago. Tu ne veux pas mettre le chocolat, Adam ? Alors tu le donnes à Thiago, parce que Thiago va vouloir verser le chocolat, regarde : Alia verse le lait... elle a versé le du lait, tu mets un petit peu de chocolat ? Hop ! Voilà... Attends. Attends, Thiago. Tu mélanges, Thiago ? (Annexe IX, p.293, l.1)

Avant que d'être une « lecture évasion » (Mauger et Poliak, 1998), la lecture est ici ancrée au plus près du quotidien de l'enfant : ce n'est pas le lecteur qui s'immerge dans la lecture, c'est la fiction qui plonge dans la vie de l'enfant.

Cet extrait permet également d'analyser la spécificité des gestes professionnels déployés par Mélusine. L'activité se fait avec un tout petit nombre d'enfants, les autres jouent par ailleurs. Les enfants ne sont pas nécessairement assis et statiques, ils bougent et agissent. L'activité est courte, elle dure quelques minutes seulement. Elle établit un tissage entre les

[146] Voir chapitre 3 de la première partie sur les travaux de Rosenblatt, Terwagne et Vanesse, Brigaudiot.

séances consacrées à la découverte progressive de l'histoire.

L'étayage est essentiellement langagier. L'activité est centrée autour de l'enseignante. C'est essentiellement l'enseignante qui parle. Elle ne pose quasiment pas de questions aux enfants et ne semble pas chercher particulièrement à obtenir des énoncés ou des mots en particulier. Elle occupe l'essentiel de l'espace sonore de cette activité qui regroupe quelques enfants. Elle emploie un langage précis, nomme les actions des enfants – et par là-même celle des personnages –, explique tout ce qui arrive, établit une continuité entre expérience personnelle des enfants et le scénario qui est joué. Il semble qu'elle cherche à détailler au plus près la situation telle qu'elle peut être vécue par les enfants et à étayer leur langage intérieur.

L'ensemble des gestes professionnels déployés par Mélusine se situe au plus près de la prescription secondaire universitaire qui a relayé, au fil de la formation initiale, ce que les recherches en didactique suggèrent pour aider les plus petits (Terwagne et Vanesse, 2008 ; Brigaudiot, 2005, 2015), et également au plus près des outils proposés lors des actions de formation continue sur les TPS (comme en atteste le document de présentation de la séquence autour du script « se faire mal », Annexe IX, p.296) dont elle s'est saisie avec le collectif d'enseignants de TPS dont elle fait partie.

### Conclusion de la monographie de Mélusine : vers la congruence entre dispositions à lire et à faire lire

Le développement professionnel de Mélusine témoigne de déplacements professionnels allant dans le sens d'une congruence entre éthique et pratique étayée par la prescription. C'est sans doute parce que cette jeune enseignante est parvenue à construire ce positionnement professionnel et qu'elle y trouve des échos avec son statut de jeune maman qu'elle a décidé de rester, pour quelques années au moins, titulaire de son poste en TPS. Mélusine a développé son « éthos professionnel » (Jorro, 2009) en parvenant à passer en quelques années du « vouloir agir » au « pouvoir d'agir » (Jorro, *Ibid.*, p.15) : l'intériorisation et l'appropriation de l'éthique professionnelle, la légitimation par le terrain professionnel, l'inscription dans un collectif de travail, la congruence entre les modalités de travail qu'elle peut développer dans cette classe et les valeurs de l'enseignante sont autant de leviers qui permettent, pour reprendre l'expression de Clot (2008), au *« métier d'entrer dans »* Mélusine et à celle-ci d'entrer dans le métier. Le développement de cette activité professionnelle est donc lié à des facteurs externes, parmi lesquels la formation initiale et la formation continue tiennent une place importante.

La prescription primaire est quant à elle absente du discours spontané de Mélusine. Elle précise que celle-ci n'intervient pas ou que peu dans la régulation de la tâche :

- Mar : Les instructions de 2015 ont-elles changé votre manière d'envisager l'enseignement de la lecture des textes littéraires ? Si oui, en quoi ?
  Mél : Les instructions de 2015 n'ont pas changé ma manière d'envisager l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ma vision de l'enseignement de la lecture des textes littéraires a vraiment été remise en cause lors de ma pratique en première année d'enseignement en TPS-PS notamment face aux échecs de mes premières séances. (Annexe IX, p.282, l.19)

Lorsqu'elle mentionne ces instructions de 2015 entrées en vigueur pendant son premier congé maternité c'est pour en faire un commentaire critique :

- Mar : En quoi vous ont-elles semblé en continuité/en rupture avec les instructions précédentes ?
  Mél : Il me semble que les instructions de 2015 accordent une place un peu moins importante à l'enseignement de la littérature de jeunesse qu'aux instructions de 2008.
  De ce que j'en comprends, la littérature de jeunesse est un peu réduite qu'au texte contenu dans un livre. Les illustrations et le lien qu'il peut y avoir entre celles-ci et le texte ne sont pas cités alors qu'elles peuvent être un élément de complexité dans la progression qu'on envisage. De même, dans les instructions de 2015, la progressivité des textes n'est envisagée que sur leur longueur. Or il existe des textes courts plus complexes à comprendre que des textes longs en fonction des inférences qu'il peut y avoir à faire par exemple. (Annexe IX, p.282, l.23)

Ces propos de Mélusine illustrent la multiplicité des facteurs externes entrant en jeu dans la régulation de l'activité enseignante et parmi lesquels la prescription primaire occupe finalement une place mineure, derrière la prescription secondaire et la prescription tertiaire construite et reconstruite au fil de l'eau, seule et en interaction avec le collectif des pairs. La régulation de l'activité de Mélusine est, sans nul doute, également liée à des facteurs internes liés à ses expériences personnelles, au rapport personnel à la lecture et la lecture scolaire et plus généralement au rapport à la culture scolaire : Mélusine semble faire avec ses élèves ce qu'elle aurait souhaité que l'école fasse pour elle.

Ainsi, centrée sur les activités diverses du lecteur et sur la diversité des enfants qu'elle accompagne, Mélusine déploie une activité professionnelle en cohérence avec le modèle actuel de la lecture des textes littéraires à l'école. La multiplicité des dispositions à lire développées par Mélusine, son rapport aux autres, aux enfants, au monde l'engagent vers des dispositions à faire lire aussi diverses que les postures qu'elle déploie auprès de ses jeunes élèves.

L'analyse croisée de l'activité de Julia et Nicolas met également en lumière une diversité de dispositions à lire et à faire lire.

### 2.2.3. Julia et Nicolas : « Mais toi t'aimes pas lire ! Et bah toi t'aimes lire pour pleurer ! »

#### Introduction des monographies croisées de Julia et Nicolas

Cette monographie est celle de deux enseignants débutants collaborant au sein de la même équipe. Ils ont été rencontrés à diverses reprises : d'abord, Julia seule puis Nicolas et Julia ensemble[147]. En guise de synthèse introductive, on pourrait dire que Julia et Nicolas sont des semblables que tout oppose : ils sont tous deux débutants, jeunes, travaillent en REP+ au sein d'une équipe soudée, dont les enseignants se voient en dehors de l'école, ils partagent la même classe ; mais l'analyse montre que Julia et Nicolas ont des activités extrêmement différentes et que celles-ci sont liées à un rapport à la lecture et à la culture, à des conceptions sur l'enseignement très distinctes. Pour autant, ils parviennent à collaborer et à participer à un collectif de travail qui contribue à leur développement professionnel au fil des premières années d'expérience. Ils ont noué une relation d'amitié qui les conduit à se voir en dehors de l'école, avec d'autres collègues avec lesquels ils constituent un collectif de travail. D'année en année, chacun redemande l'école pour continuer ce travail collaboratif. Seule Julia est conduite à prendre une disponibilité à la fin du suivi pour des raisons personnelles qui la conduisent dans un autre pays. Elle regrette de quitter ses collègues et les collègues la regrettent déjà, comme l'indique l'une d'elle lors d'un entretien informel. Très rapidement et tout au long du suivi, il apparait néanmoins que le rapport au métier et celui à la lecture semblent très différents pour Julia et Nicolas. Cela se traduit à la fois dans leur rapport à l'institution, au collectif de travail, à la formation, aux élèves et renvoie à leurs conceptions respectives sur l'enseignement. Ces différents facteurs sont analysés afin de faire émerger les fondements de l'activité de ces enseignants. Les données recueillies proviennent d'entretiens (semi-directifs et d'auto-confrontation) et d'enregistrements vidéo de séances de classe[148]. Comme dans les cas précédents, ceux-ci sont dégagés (2.2.3.1) et l'élaboration de l'activité est analysée au regard de la redéfinition de la tâche (2.2.3.3) et de l'analyse de la tâche effective (2.2.3.4). Celle-ci est analysée en mobilisant le cadre du Modèle de l'agir enseignant (Bucheton, Soulé, 2009) et celui de la matrice de l'agir professionnel élaboré par Anne Jorro (2006, 2008, 2016, 2018) afin de faire émerger l'ensemble des gestes déployés par les enseignants, les styles de ces enseignants, leurs ajustements en situation face aux préoccupations conjointes qui surviennent en contexte. Comme cette analyse est centrée sur

[147] La méthodologie retenue a été présentée dans le premier chapitre de la deuxième partie de cette thèse.
[148] Pour une présentation de la méthodologie, on peut se reporter au premier chapitre de cette deuxième partie.

leur activité autour de l'usage de l'outil *Lectorino & Lectorinette*, une brève présentation est effectuée en vue de mieux saisir la façon dont Julia et Nicolas se l'approprient (2.2.3.2)[149].

### 2.2.3.1. Fondements de l'activité : dispositions à faire lire et à ne pas faire lire

L'analyse des fondements de l'activité de Julia et Nicolas doit permettre de saisir leur trajectoire socio-culturelle, le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution, le métier, les élèves et la lecture lorsqu'ils s'engagent dans le métier. L'ensemble de ces facteurs implique un rapport à l'enseignement de la lecture des textes littéraires tout à fait antagoniste, quelle que soit leur volonté commune d'aider les élèves et de bien faire leur travail : Julia a toutes les raisons de vouloir/pouvoir enseigner la lecture quand Nicolas a toutes les raisons de ne pas vouloir/pouvoir l'enseigner.

Julia et Nicolas ont respectivement 23 et 29 ans lorsqu'ils passent le concours du CRPE lorsqu'ils s'engagent dans l'enseignement. Le père de Julia était employé dans une usine de pneus, a subi un licenciement économique et ne retrouve pas d'emploi. Sa mère est assistante de vie scolaire[150], encore en activité. Julia a obtenu un baccalauréat dans la série Economique et Sociale puis a obtenu une licence de psychologie. Le père de Nicolas est en retraite après avoir été artisan à son compte. Sa mère est également en retraite après une activité de comptable, gérante de société. Nicolas a obtenu un bac technique (STI) avant de faire une licence pluridisciplinaire, l'orientant dès le début de ses études supérieures, vers l'enseignement.

Ils disent tous les deux être de grands lecteurs et leurs pratiques sont à l'image de celles qui ont été analysées dans les recherches en sociologie de la lecture s'intéressant notamment aux pratiques de lecture des femmes et des hommes (Mauger, Poliak, Pudal, 1999 ; Mauger, 2006) : Julia lit pour éprouver des émotions et réfléchir aux relations humaines ; les lectures de Nicolas sont guidées par l'intrigue, le suspense, l'action. Par-delà ces différences, leur rapport à la lecture présente plusieurs caractéristiques communes : la recherche d'évasion, l'importance d'une personne relais pour le choix des livres, l'attachement à des lieux de lecture personnels, un rapport complexe avec les lectures scolaires et un détachement de la pratique de lecture à l'âge adulte.

[149] Les données concernant ces enseignants sont placées en Annexe X.
[150] C'est un emploi précaire en accompagnement auprès d'enfants en situation de handicap, en appui de l'enseignant titulaire de la classe.

Chez Nicolas, les expériences de lecture sont ponctuelles mais intenses. Ainsi évoque-t-il un été au cours duquel il a passé les vacances à enchainer les ouvrages de la série S.A.S. de Gérard de Villiers. L'immersion dans la lecture est alors si forte qu'il la compare à une pratique addictive intense. Il transpose le terme de « *binge drinking* » employé pour qualifier une consommation très rapide et excessive d'alcool en parlant de « *binge reading* » :

- Nic : Après plus vieux, euh... Ouais, vers la fin du lycée, je lisais énormément.
  Mar : D'accord.
  Nic : Puis après à la fac, un petit peu.
  Mat : Tu lisais pour ton plaisir ? Du coup ?
  Nic : Oui. Mais c'était du... comment on appelle ça ? Du binge... reading ?
  Mar : Ouais.
  Nic : Et... alors c'étaient pas des super livres, c'étaient des S.A.S. Tu connais ?
  Mar : Ouais, ouais.
  Nic : Pas de la grande lecture mais bon...
  Mar : Mais pourquoi ?
  Nic : J'ai mon oncle qui a la collection entière. Et un jour, il m'en a prêté un...
  Jul : C'est quoi ça ? Je connais pas.
  Nic: C'est un truc d'espionnage, bon... Un peu trash, quand même. Faut reconnaître.
  Mar : Ouais... C'est des petits bouquins qui se... Une fois que t'es rentré dedans, tu...
  Nic : Tu lis. T'as quand même du suspense, t'as... machin et tout...
  Jul : D'accord.
  Nic : C'est assez trash mais... Et en fait j'en ai lu... soixante en un été. C'était un par jour en fait. C'était vraiment... C'était quasiment soixante. Y en a je sais pas combien... Y en a deux-cents des livres, peut-être... et du coup, dès que j'en finissais un...(Annexe X, p.418, l.296)

Le fort attrait pour cette série littéraire lui a été transmis par son oncle, qui fait figure de passeur, car il a su proposer à Nicolas des livres qui le séduisent. Ce souvenir de lecture est donc lié à une personne mais également à un lieu – une maison de vacances – et plus précisément encore à un lieu retiré dans cet espace – le grenier. Cette possibilité de retrait, d'évasion offerte par la lecture est vécue à plusieurs reprises par Nicolas. Il évoque ainsi une autre pratique compulsive de lecture :

- Nic : et après, non... A la fac, j'avais lu... et là j'étais devenu accro aussi aux livres, c'était euh de Pierre Bordage, c'était *Wang* je crois le titre. Enfin c'était en trois tomes, mais étant réunis. Et c'est un truc de science-fiction. Et pareil, là je...
  Jul : T'avais dévoré ?
  Nic : J'attendais qu'une chose, c'était finir les cours, pour rentrer et... (Annexe X, p.419, l.317)

Roman d'espionnage et de science-fiction sont donc des lieux d'évasion. Ce pouvoir de la fiction n'est pas propre aux œuvres écrites puisque Nicolas indique que les séries télévisuelles remplissent la même fonction, et se substituent d'ailleurs en partie à la lecture :

- Nic : Et après du coup, y a eu les séries-télé, donc du coup...
  Mar : Ouais. Ca a pris le pas.... Ca a rempli la même fonction, mais avec un autre support.
  Gui : Voilà. Mais depuis... Pourtant j'ai racheté des livres hein... J'ai essayé... j'avais racheté un Pierre Bordage justement mais... (Annexe X, p.419, l.322)

Ici, Nicolas établit un rapprochement entre divers supports de fiction, ce qui pourrait laisser penser à un effacement des frontières de légitimité entre les objets culturels et à une inscription assumée de pratiques éclectiques. Mais deux éléments langagiers font penser que perdure tout de même chez lui, et probablement d'autant plus dans ce cadre professionnel, une hiérarchie entre les œuvres. D'une part, comme le montre la citation précédente, aussitôt après avoir mentionné les séries, il précise qu'il n'a pas tout à fait abandonné la lecture puisqu'il s'est acheté un livre de l'auteur de la série qui lui a tant plu et qu'il projette de le lire pendant l'été. D'autre part, il précise à deux reprises que ses lectures ne sont pas des « grandes lectures ». À propos de la série SAS qu'il a presque « bue » – à en croire cette évocation du *binge reading* –, il emploie encore une métaphore qui témoigne de l'immersion physique tout en portant un jugement critique qui tend à établir une connivence avec une « lecture esthète » (Mauger et al*., Ibid.*) qui considérerait que ce qui se lit rapidement, aisément n'est pas de qualité :

- Nic : Voilà. Et ça s'avale quand même assez vite. C'est pas de la grande lecture, c'est pas compliqué à lire quoi. (Annexe X, p.422, l.429)

Il prend d'ailleurs un contre-exemple qui renforce cette opposition entre un corpus patrimonial, légitime, et une littérature de genre qui appelle une « lecture divertissement » (Mauger et Poliak, 1999) trop aisée pour que Nicolas considère qu'elle puisse être reconnue, valorisée dans le cadre professionnel. Il précise encore ce qu'il entend par « grande lecture », aidé en cela par Julia :

- Mar : Mais qu'est-ce que... Quand tu dis "grande lecture", ça veut dire que c'est compliqué à lire ?
  Nic : Non, enfin "grande lecture"... C'est pas... C'est un truc qui s'avale vite fait quoi. C'est pas... un gros pavé déjà... ou... enfin t'as des livres... j'avais essayé de lire Peau de chagrin non... Peau d'âne. Non... Peau de chagrin ? Celui où ça se rétrécit... Ah bah j'ai abandonné au bout de dix pages. Le mec, il passait trois pages pour décrire une table. Donc déjà, là je fais : "non", j'en pouvais plus... enfin c'est... Et puis c'est trop... Y en a voilà... Où y a les...
  Jul : Dans le style littéraire...
  Nic : Ouais voilà... Le style... la façon dont c'est écrit...
  Jul : Un peu trop soutenu... (Annexe X, p.422, l.430)

Nicolas associe la grande lecture à la « lecture esthète » (*Ibid.*) qui parvient à surmonter les obstacles qu'un lecteur du XXI$^{e}$ siècle peut rencontrer au cours de la lecture d'une œuvre écrite plus de deux cents ans auparavant, *Peau de chagrin* de Balzac.

L'intériorisation de la culture légitime est telle qu'il dévalorise sa recherche de « lecture divertissement » (*Ibid.*), comme si le lecteur se devait de faire un effort. Le rapport avec cette culture légitime est complexe pour Nicolas. Il précise que ses parents sont de « grands lecteurs » (Annexe X, p.421, l.398) et indique non sans fierté :

- Mon père il a lu quand il était jeune, tous les *Molière*, les *Shakespeare*... Ils les a tous lus. (Annexe X, p.421, l.398)

Il voit dans cette pratique paternelle une caractéristique personnelle remarquable. Une analyse qui témoigne encore de l'intériorisation d'une domination culturelle, mais également d'une conscience sociologique, qui tend à associer capital culturel et capital social, et qui souligne la trajectoire particulière de son père qui a su se doter d'une culture générale malgré son milieu professionnel. La révérence que Nicolas éprouve face à cette accumulation de connaissances ne semble avoir d'égale que celle qu'il porte à son père :

- Nic : Après tu parlais de tes parents, moi aussi... enfin c'est des grands lecteurs... Mon père il a lu quand il était jeune, tous les Molière, les Shakespeare... Ils les a tous lus.
  Mar : D'accord.
  Nic : Pourtant, c'est pas forcément son milieu.
  Mar : C'est-à-dire ?
  Nic : Bah il... voilà...
  Mar : Il est pas comédien, il est pas...
  Nic: Non, mais il est artisan, fils d'artisan, c'est pas un milieu où voilà...
  Mar : ...Intello quoi ?
  Nic : Intello, voilà. Et... Il les a tous lus, il les connaît par cœur.
  Mar : Ah oui ? D'accord.
  Nic : C'est une bête au Monopoly. Euh... pas au Monopoly, au Pictionnary là...
  Mar : (rires) Non... Pas le Pictionnary ! Le Trivial Pursuit.
  Nic : Non, le Trivial Pursuit ! Ca y est. Je vais y arriver. C'est une bête, alors que voilà... C'est pas... C'est pas un intello, il a pas fait d'études en fait. il a rien fait. il a... le diplome je sais pas quoi... qu'on est obligés de passer à l'époque là...
  Mar : Le C.A.P...
  Jul : Le certificat d'études...
  Nic : Le B.E.P.C là...
  Mar : Ah oui, non ! Ah oui... Le certificat d'études oui...
  Nic : Et ma mère, elle lisait beaucoup. Elle lit toujours beaucoup, et elle râle d'ailleurs : "tu devrais lire beaucoup plus, tu lis pas assez"... Ma soeur, elle lit beaucoup aussi. Mais...
  Mar : Et ton père, il lit plus, par contre ?
  Nic : Euh... Non. Honnêtement il lit... plus. Bon... il a pas remplacé par autre chose non plus, mais... il fait ses mots croisés... il fait...
  Jul : C'est marrant ça... Y a des phases hein...
  Nic : En mots croisés, c'est une bête aussi. Je sais pas comment il fait, mais...
  (Annexe X, p.421, l. 398)

Issu d'une famille valorisant fortement les œuvres littéraires et la pratique de la lecture, Nicolas relaye ce discours en survalorisant les œuvres patrimoniales mais rompt avec la pratique familiale de la lecture à l'exception de périodes particulières.

Ce rapport aux œuvres et à la lecture trouve également sa source dans le passé scolaire de Nicolas. On retrouve, lorsqu'il l'évoque cette révérence à des œuvres patrimoniales, à la fois « super » (Annexe X, p.418, l.291) et « illisibles » du fait, selon Nicolas, de l'injonction à lire et du travail scolaire à effectuer. Cette distanciation avec la lecture qu'évoque Nicolas est partagée par Julia :

- Nic : Mais au collège tu sais, t'as souvent les livres à lire tu sais... au collège là, en français...
  Jul : Oui, oui...
  Nic : À partir du moment où t'es obligé de le lire, t'as des questions à répondre...
  Jul : Moi, ça, ça m'a barbée. Même des fois, je les ai pas lus. J'allais sur Internet regarder les résumés... alors que je lisais d'autres livres à côté...
  Nic : Voilà ! Alors que c'est des livres super quoi. *Le bonheur des dames*, c'est quand même un livre qui... peut-être pas mal[…] Faut les avaler quoi. […]
  Et puis j'ai pas souvenir que... ce soit comme nous on le fait... Y a pas de compréhension en fait. Tu lis. Point. (Annexe X, p.420, l.371)

Le discours de Nicolas témoigne des effets d'une lecture scolaire injonctive et analytique qui éloigne de la lecture (Demougin et Massol, 1999), en ralentissant le rythme de lecture quand le lecteur qu'il est voudrait avancer au plus vite, pris dans l'intrigue :

- Mar : Qu'est-ce que tu recherches quand tu lis quoi ?
  Nic : Bah en fait je me suis pas vraiment posé la question en fait... Je lisais, et si l'histoire m'emballait vraiment, j'avais envie de connaître la suite. Comme quand on voit une série justement, à la fin de l'épisode, t'as envie de voir l'épisode suivant.
  Mar : Ouais bah ça rejoint ce que tu disais tout à l'heure sur le rôle d'un écrit, c'est l'implicite en fait, c'est de donner des pistes et tout... C'est cohérent avec le style de livres que tu aimes quoi.
  Nic : Bah oui, parce que du coup, que ce soit à la fin d'un épisode de série, ou d'un livre quand tu t'arrêtes, généralement il se passe toujours à peu près quelque chose, et du coup tu te poses plein de questions sur qu'est-ce qu'il va se passer après. (Annexe X, p.366, l.454)

L'analyse de ce rapport personnel à la lecture privée et à la lecture scolaire permet de mieux comprendre la posture paradoxale d'implication et de retrait dans l'enseignement de la lecture analysée dans la tâche effective (2.2.3.4). L'analyse intrinsèque incite à une meilleure compréhension de la cohérence interne de l'activité. Du fait de ses propres expériences, cet enseignant est plutôt conduit à développer des dispositions à ne pas faire lire. Comment quelqu'un qui entretient avec la lecture privée un rapport paradoxal entre, d'une part, addiction, immersion et détournement vers d'autres pratiques culturelles et, d'autre part, avec la culture scolaire un rapport de refus, pourrait-il en effet souhaiter s'investir dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires ? Pourquoi enseigner à ses élèves des stratégies de lecture qui les conduisent à développer des compétences nécessitant une distanciation quand, lui, précisément, trouve dans la lecture le plaisir de lire un livre « pas

compliqué », qui se lit rapidement, qui captive par le pouvoir de l'intrigue ? Pourquoi les faire lire quand l'école l'a éloigné de la lecture ? Du point de vue de Nicolas, on pourrait dire que le meilleur moyen d'amener ses élèves à lire est sans doute de ne pas leur enseigner la lecture.

La formation initiale, qu'il juge intéressante mais proposant des séquences « en béton armé » (Annexe X, p.423, l.481) si denses que les enfants n'ont « pas le temps de parler » (*Ibid.*, l.482), n'a pas fait évoluer ce rapport à la lecture et à son enseignement.

Le rapport que Julia entretient avec la lecture est à la fois semblable et dissemblable : elle aime beaucoup lire, elle aussi, mais elle lit encore et ses souvenirs de lecture scolaire sont moins douloureux. De même que chez Nicolas, apparait chez Julia une personne-relais, sa grand-mère, qui lui transmet sa passion, au-delà des achats d'ouvrages faits par ses parents :

- Jul : Très... Beaucoup, beaucoup de livres. Petite, énormément. Euh... Mes parents, pas des grands lecteurs, mais par contre, ils m'ont acheté beaucoup de livres... gamine. Mais j'ai une grand-mère, notamment maternelle, avec qui je passe beaucoup de temps, qui elle, est une passionnée de livres donc...(Annexe X, p.420, l.348)

Comme Nicolas, elle évoque un lieu en particulier, associé à ses lectures, lié à un rituel de lecture qui perdure dans le temps :

- Jul : Et le soir, j'avais un moment... de toute façon, j'adorais ça, il fallait que j'aille dans mon lit avec un livre tous les soirs. De huit heures et demie à neuf heures, c'était comme ça... (Annexe X, p.420, l.350)

Chez Julia, la lecture est donc inscrite dans un rituel durable tandis que chez Nicolas la lecture se vit comme des événements ponctuels de lecture, mais tous deux font part du souvenir d'eux lisant (Louichon, 2009) en mobilisant les composantes perceptives et contextuelles de ces « événements de lecture » (*Ibid.*) plus ou moins récurrents.

Julia cite plusieurs souvenirs de lecture : *Les royaumes du Nord* de Pullman ; elle cherche le titre d'un livre qu'elle a adoré « Blondine et… » dont elle se souvient des illustrations, « très dessins anciens » (Annexe X, p.423, l.461) et il s'agit sans doute de *l'Histoire de Blondine* de la Comtesse de Ségur ; les ouvrages de la collection de la Bibliothèque rose.

Elle évoque une certaine frénésie de lecture, faisant référence à celle mentionnée par Nicolas :

- Jul : Et après, tout ce qui est *Mary Higgins-Clark* et tout... Alors ça, pareil. Tout ça, j'ai tout bouff... Enfin ouais. Quand je devais avoir entre peut-être... dix, douze ans... Ouais entre dix et quatorze ans, je crois que j'ai tout lu. (Annexe X, p.423, l.469)

Julia regrette de ne pas avoir assez de temps pour lire, pas assez de temps à consacrer à ce loisir qui lui plait tant. Elle laisse de côté les tentatives de Nicolas qui essaye d'entrer en connivence pour dire que d'autres loisirs sont privilégiés :

- Jul : Euh... Bah j'ai des livres que j'ai achetés l'année dernière que j'ai pas encore lus...
  Nic : C'est pour avoir bonne conscience ! (*rires*)
  Jul : Mais l'été non, je lis... Mais voilà, faut être... Je trouve qu'il faut être... disponible. Et y a certains moments, où moi j'ai l'impression que je le suis pas. Et puis alors cette année... Où j'avais trop de choses enfin... Pas assez de moments chez moi, où j'étais cool, et où je pouvais lire quoi.
  Nic : Et on trouve toujours mieux à faire.
  Jul : Bah, pas mieux à faire, parce que franchement, c'est un truc que moi, j'aime vraiment faire si tu veux. Mais c'est que cette année, j'ai remplacé par tu vois, d'autres choses quoi.
  Mar : Des séries...
  Jul : Non. Par le sport. Par pas mal de sorties. Le soir, je rentrais à (*rires*)... Le soir déjà, je rentrais tard de l'école aussi, je suis à l'aide aux devoirs donc... dix-neuf heures... le temps après de... machine... machin... Je suis pas trop là le week-end... Bon, bref. C'est vrai que... des fois je lisais dix pages, et puis je m'endormais ou... j'étais pas... je me sentais pas... voilà, disponible.
  Mar : Ouais. Ouais.
  Jul : J'appréciais pas. Comme... (Annexe X, p.422, l.440)

Ces habitudes de lecture sont ancrées dans l'enfance : elle lisait des histoires le soir, allait à la bibliothèque avec ses parents, voyait sa grand-mère lire, se souvient d'un bibliobus. Elle mêle les souvenirs de lecture personnelle aux souvenirs de lecture scolaire, n'établissant pas particulièrement de frontières entre ces pratiques :

- Jul : De toute façon, j'adorais ça, il fallait que j'aille dans mon lit avec un livre tous les soirs. De huit heures et demie à neuf heures, c'était comme ça... Et en primaire, pareil. Enfin les livres... De toute façon en classe, c'étaient les moments limite que je préférais enfin... tout ce qui était français, quand on lisait un livre et tout, j'aimais beaucoup. Et j'adorais lire. Je lis beaucoup moins maintenant. Vraiment. Des fois même mes parents en vacances, ça les saôulait un peu, parce que... bah *Les royaumes du Nord*, de Philippe Pullman, je me souviens de ça, y a trois tomes, et un été mon père, je l'avais même forcé... j'avais fini le tome tu sais je lisais dans la rue comme ça, mon bouquin... Et je voulais absolument la suite, et...
  *Mar : Et ça les saôulait parce que quoi... T'étais trop dans ton monde ?*
  Jul : Ouais, bah un jour on était allés se faire une balade dans une ville, je lisais en marchant, et mon père, il a dit : "c'est bon, tu vas un petit peu...", et ouais non, j'adorais ça. J'aimais beaucoup les livres quoi.
  *Mar : Et tu te souviens des sensations que ça te faisait ?*
  Jul : Bah... Ouais enfin... l'envie de connaître la suite et... J'en rêvais même la nuit... Enfin franchement... non, non, vraiment... (Annexe X, p.420, l.350)

Julia a donc de bons souvenirs de lecture scolaire jusqu'à l'école primaire. Dans le secondaire, elle évoque, comme Nicolas une rupture liée à la contrainte des lectures analytiques et des œuvres qui ne correspondaient pas à ses attentes :

> Jul : Je me souviens aussi de la période *Harry Potter*, j'étais en sixième, à l'époque où il est sorti, il était en sixième aussi, donc... Le truc...
> Nic : T'étais en sixième ?
> Jul : Ouais, bah ouais. (*rires*) Et... Ouais non, des livres comme ça, un peu à fond, et puis même gamine... j'aimais beaucoup... lire... Par contre après au lycée, tout ce qui était bah...les livres...vraiment les oeuvres très littéraires, ça, ça m'attirait pas plus que ça...
> Gui : Moi, c'est parce que c'était forcé. Toi, je sais pas si c'est pareil...
> Jul : Bah moi, c'était pareil. (Annexe X, p.420, l.361)

Mais la lecture est déjà tellement inscrite dans ses pratiques personnelles qu'elle a continué à lire et continue encore dès qu'elle le peut. Ce rapport aux lectures personnelles et scolaires, dont les souvenirs sont entrelacés, génèrent chez Julia des dispositions à faire lire des textes littéraires aux élèves, comme le montre l'analyse de la tâche effective (2.2.3.4).

S'ils sont tous deux lecteurs, l'analyse des rapports que Julia et Nicolas entretiennent avec la lecture montre qu'ils ont développé des dispositions à lire très différentes qui expliquent en partie leur style professionnel en matière de lecture des textes littéraires. Ceci ne constitue pas le seul facteur influençant l'élaboration de leur activité.

Leur rapport à l'institution et au collectif de travail entre également en jeu et son analyse révèle là encore des contrastes que l'analyse intrinsèque fait apparaitre. Le rapport différent que ces enseignants entretiennent avec l'institution peut s'expliquer notamment par le fait de la reconnaissance dont ils jouissent au sein de ce contexte local d'exercice. Dans la circonscription, où elle est déjà bien connue parce qu'elle passe d'école en école du fait de ses fonctions de maitre supplémentaire, à en croire la conseillère pédagogique chargée de son suivi, Julia fait partie des enseignants débutants identifiés comme ayant déjà une bonne maitrise des compétences professionnelles. Cela se sait dans les différentes équipes auxquelles elle est intégrée. De son côté, Nicolas est également très intégré à l'équipe de son école mais la reconnaissance de sa professionnalité par l'institution – et en l'occurrence l'équipe de circonscription – est différente : en début de carrière, Nicolas a rencontré des difficultés qui ont été compensées par la suite, du fait de sa capacité à analyser sa pratique et de son investissement dans l'équipe. Cet écart de reconnaissance institutionnelle se ressent dès le premier entretien et intervient comme un marqueur professionnel qui détermine les relations qui s'établissent entre Julia et Nicolas, du moins au sein de la relation d'enquête. Ainsi, l'analyse de l'enregistrement d'un échange informel entre collègues[151] avec une enseignante expérimentée et le directeur de l'école révèle que Julia est impliquée dans l'échange, voire au centre de celui-ci : elle impulse, précise, relance. Physiquement, elle est placée au centre du groupe de collègues et les regards se dirigent souvent vers elle. Nicolas se

[151] Annexe X, p.355, l.6.

tient en retrait, à côté de Julia. Elle montre à la fois une connaissance des projets municipaux et scolaires mis en place dans la commune et une attention aux élèves, à leurs apprentissages, à leurs progrès. Nicolas n'intervient que très ponctuellement, sur un élément technique. Son intervention à la fin de cet échange, où il se soucie du fait que la discussion dévie par rapport à l'entretien prévu avec nous, qui devait ne concerner que Julia et lui et leur activité dans le domaine de la lecture, peut laisser penser que son retrait est en partie dû à cette gêne. Cela étant, cette posture d'écoute, de retrait est relativement typique de l'attitude qu'il adopte en début de suivi et cohérente avec ce qui ressort de l'analyse concernant son rapport au collectif de travail et au métier.

Le rapport éthique que Julia et Nicolas entretiennent avec le métier et les élèves est également tout à fait différent. Quand Julia cherche à voir ce que les élèves savent faire, en quoi ils ont progressé, quand elle propose à l'équipe de revoir les modalités d'intervention pour aider au mieux les élèves, Nicolas a tendance à rester en retrait sur l'analyse de sa pratique et à externaliser les difficultés professionnelles qu'il peut rencontrer du côté des difficultés des élèves, comme il en témoigne à plusieurs reprises lors des entretiens. Ceci s'accompagne d'une insatisfaction sur leurs postures : selon lui, à part quelques-uns, ses élèves ne sont pas « moteurs », ils sont « très passifs » (Annexe X, p.330, l.147). Ces attitudes que Nicolas juge inappropriées, sur lesquelles il ne semble pas pouvoir agir, expliquent selon lui pourquoi il ne peut pas mener le même travail que celui qu'a mené Julia avec une autre classe dont le niveau est « plutôt correct » (Annexe X, p.330, l.148) selon elle. Ce constat initial des difficultés rencontrées par Nicolas dans la mise en œuvre de ces séances de compréhension de lecture ne peut suffire. L'analyse de la tâche redéfinie permet de comprendre l'impact d'autres facteurs (2.2.3.3).

Le rapport que Julia et Nicolas entretiennent avec la formation initiale et continue révèle également des écarts. Julia déclare que sa formation initiale en français a été utile pour apprendre à constituer des séquences, elle pense aussi que le travail sur la compréhension n'y a pas été assez développé, que cela a conduit à une pratique qui ne la satisfait pas, d'où son investissement dans la formation de circonscription[152] qui propose notamment l'emploi de l'outil *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, 2013) que l'équipe ne connaissait pas précédemment :

[152] Une analyse de cette action de formation est conduite dans un article : Fradet-Hannoyer, Deloménie, Le Gavrian (2016).

- J – Voilà, c'est ça, en fait dans l'école personne ne le connaissait dans les deux écoles où je travaille et justement, enfin nous on a soulevé un petit peu le problème avec C.[153] parce qu'on faisait de la découverte de textes en CP et en fait on se rendait compte que oui on travaillait la lecture, le code mais finalement …la compréhension…c'était vraiment de la compréhension de surface… et donc du coup elle nous a fait une formation sur comment on apprend à comprendre, elle nous a parlé de cet outil et d'autres choses aussi et du coup en fait bah, on l'a feuilleté, ça nous a intéressé et du coup on est parti là-dessus, on en a parlé aux enseignants de l'école, on leur a prêté aussi et on s'est dit que cette année on partirait là-dessus en CE1. Donc voilà mon autre collègue elle le fait aussi avec des CE2. (Annexe X, p.309, l.15)

Coexistent deux prescriptions secondaires qui jouent un rôle complémentaire dans l'élaboration de l'activité : celle du centre de formation et celle de la circonscription. La formation initiale avait donné des bases de l'élaboration de séquences d'apprentissage progressives. La formation de circonscription est quant à elle conçue à partir des besoins ressentis des équipes enseignantes et Julia s'empare à la fois des apports de la formation et de ce projet professionnel commun. Comme en témoigne le verbatim suivant, on peut noter un glissement énonciatif récurrent entre un discours en première personne et un discours en troisième personne, marqueur de cette intégration au collectif lorsque Julia commente son activité, explique ses objectifs et les effets du travail sur les élèves :

- Maintenant […] je rends plus  enfin les apprentissages. Ca a changé ma façon de penser. Pas seulement en compréhension pour tout le reste. […]Qu'ils aient accès à des textes littéraires, un peu plus, voilà un plus résistants […]. On les met en position de recherche, de réflexion en plus il y a des moments, là sur les premiers modules où on faisait des … enfin on théâtralisait les scènes avec le Chat botté euh donc ça même des enfants super timides ils levaient la main pour venir participer, pour se mettre devant tout le monde. (Annexe X, p.310, l.47)

Ainsi, Julia construit et reconstruit progressivement son activité pour atteindre un objectif partagé par le groupe des pairs : accompagner l'émergence de la parole des élèves sur leurs différentes lectures des textes.

Nicolas dit quant à lui avoir apprécié la formation initiale en français et en littérature de jeunesse mais déplore que les ressources qui y ont été proposées ne soient pas transposables en classe, selon lui. Il a en effet essayé une fois de mettre en place une séquence proposée par une formatrice mais comme cela n'a pas fonctionné, il n'a pas réitéré l'essai :

- Nic : Oui. Elle était très bien, elle. Euh... Mais elle était pas... Très bien, mais c'était trop... xxx
  Mar : C'est-à-dire ?

[153] La conseillère pédagogique de circonscription en charge de cette formation. Les effets de cette formation sur le développement professionnel des enseignants en bénéficiant sont analysés dans la section 3.2. de cette deuxième partie.

> Nic : Trop... Ah c'est un truc béton armé, c'est-à-dire les séquences... elle nous faisait des séquences... On faisait des séquences avec elle en grammaire, en littérature jeunesse y avait, c'était en béton armé, mais j'ai testé une fois sa séquence de littérature de jeunesse, mot pour mot enfin... En gros les enfants, ils ont pas le temps de parler. (Annexe X, p.423, l.479)

Le premier essai d'appropriation de la tâche prescrite se soldant par un échec, Nicolas se tourne vers d'autres outils qui sont présentés lors de formations de circonscription et dont l'usage est relayé par les maitres supplémentaires qui proposent de venir en appui lors des séances consacrées au travail de la compréhension par ce biais. La prescription secondaire de circonscription est évaluée par Nicolas comme plus facile d'usage que la prescription secondaire de la formation initiale. Employer cet outil présente plusieurs avantages au sein de son activité multifinalisée (Goigoux, 2007) : non seulement son emploi lui semble possible dans le contexte de sa classe, mais cela lui permet également de s'inscrire dans la dynamique du collectif de travail, de travailler avec Julia et de montrer à sa hiérarchie qu'il s'empare des ressources de la prescription secondaire de formation continue.

Les rapports qu'entretiennent Julia et Nicolas avec la lecture, l'institution, le métier et les élèves, la formation sont donc tout à fait divergents. Dans le cas de Julia, ces facteurs apparaissent comme des ressources à la base de l'élaboration de l'activité qui lui permet de développer des dispositions à lire et à faire lire. Nicolas semble devoir faire face à un ensemble de facteurs faisant obstacle au développement des dispositions à lire et à faire lire. Pourtant, ils travaillent ensemble et partagent un même outil.

Une présentation de cet outil didactique est donc nécessaire à la compréhension de la redéfinition qui s'effectue et de la tâche effective.

#### 2.2.3.2. Une même ressource au centre de la collaboration entre Julia et Nicolas

L'ouvrage dont il est question a été publié par Cèbe et Goigoux en 2013. Il s'intitule *Lectorino & Lectorinette CE1 CE2, apprendre à comprendre des textes narratifs* (Retz) Les auteurs insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un manuel mais d'un outil didactique destiné à être transformé par l'appropriation que les enseignants en feront dans leur activité. Une analyse des visées poursuivies par les auteurs est nécessaire : ils proposent une tâche dont on doit identifier les fondements et les organisateurs pour être en mesure de saisir la façon dont Julia et Nicolas se l'approprient.

L'ouvrage est composé de deux parties : une présentation de la démarche de recherche et de conception de l'ouvrage ; une présentation du travail proposé pour la classe en modules. Il est accompagné d'un CD sur lequel sont disponibles les supports nécessaires aux séances. À l'achat de ce matériel peut être ajoutée l'acquisition de posters. Présentation de la démarche et modules sont indépendants. Il n'est pas absolument nécessaire d'avoir lu la présentation pour commencer l'enseignement par modules.

La présentation de la démarche, intitulée « de la théorie à la pratique » prend place en ouverture et s'étend sur vingt-deux pages. Elle est décomposée en quatre parties : « Ceci n'est pas un manuel, mais un dispositif de formation continue », « Rien de plus pratique qu'une bonne théorie », « Un exemple de démarche de conception : l'enseignement du vocabulaire », « Principes et planification ».

Le sommaire fait ensuite apparaitre les six modules décomposés en séances. En dehors du premier module qui s'appuie sur plusieurs extraits de textes, chaque module s'organise autour de la lecture d'un texte intégral. De façon classique dans les préparations de classe, chaque séance vise un objectif. Les compétences sont travaillées de façon spiralaire au fil des séances et des modules. Citons quelques-uns des objectifs assignés aux séances et séquences : « comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes », « fabriquer une représentation mentale », « s'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale », « reformuler pour mieux comprendre et mieux raconter », « raisonner sur les causes des actions des personnages »…

On le voit les enjeux d'apprentissage se situent du côté de l'acquisition de stratégies de lecture visant la compréhension du texte. D'après les auteurs, les compétences à développer sont des « compétences de décodage », « des compétences lexicales », « des compétences narratives » et « des compétences inférentielles ». L'ouvrage se situe dans la lignée des recherches en didactique de la compréhension[154] : il s'agit de permettre aux élèves d'apprendre à comprendre grâce à un enseignement explicite des stratégies de lecture. Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de la compréhension développée par ces chercheurs[155]. La visée praxéologique de la recherche dont il est issu est directe. Les auteurs insistent sur le fait qu'il s'agit d'un outil de formation continue et que les enseignants doivent se l'approprier et l'adapter aux besoins de leurs élèves.

[154] On peut se reporter à la première partie de cette thèse, chapitre 3.
[155] Voir chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

Voyons comment Julia et Nicolas redéfinissent la tâche dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires en général, et les activités proposées par cet outil en particulier.

#### 2.2.3.3. Tentative d'accord sur la redéfinition de la tâche

L'analyse des fondements de l'activité a permis de dégager de premières conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Une analyse plus précise doit conduire à saisir ce que Julia et Nicolas poursuivent comme objectifs lorsqu'ils emploient *Lectorino & Lectorinette*. Il ne s'agit pas ici de caractériser une tâche redéfinie en amont de l'activité puisque le suivi longitudinal s'engage à un moment où ils ont déjà commencé à collaborer en utilisant cet outil. Il s'agit plutôt ici de dégager des grandes lignes de la première redéfinition de la tâche née des premières expériences. Ensuite, l'analyse de la tâche effective s'appuyant sur des données intrinsèques et extrinsèques permet de revenir plus finement sur cette redéfinition.

Lors de cette première redéfinition de la tâche, Julia et Nicolas recherchent le consensus, partent du principe qu'ils partagent objectifs et modalités de travail, comme le montre le verbatim ci-dessous. Ils évacuent les zones de désaccord, les laissent invisibles pour se concentrer sur un présupposé accord, fondement de leur collaboration. Lorsque nous demandons à Julia et Nicolas d'expliciter les objectifs assignés au travail avec *Lectorino & Lectorinette*, s'ils semblent d'accord, complètent les propos de l'autre. Les réponses font pourtant apparaitre des divergences, qu'ils ne semblent pas entendre :

- Jul : Euh... Bah ce qu'on voulait travailler, c'était les mettre en position... euh... bah... enfin voilà de recherche. On va dire c'est ça qu'on essaie de travailler.
  Nic : Avec *Lectorino* ouais c'est... Bah vraiment d'être vraiment un vrai lecteur quoi.
  Jul : Voilà.
  Nic : C'est... pas que lire juste ce qu'il y a écrit. C'est un peu le but de *Lectorino* c'est... C'est quoi la phrase du début là... ?
  Jul : Réfléchir...
  Nic : ... Les informations... Non, comment c'est la phrase du début ?
  Jul : Comment ça ? Sur *implicite* ?
  Nic : ...Qu'on a présenté tout au début... Ouais sur *implicite*, on a présenté ça comment ?
  Jul : Bah se mettre euh... dans la tête des personnages...
  Nic : Ouais : "Lire entre les lignes"! Voilà.
  Jul : "Lire entre les lignes", être capable de se mettre dans la tête des personnages... Voilà.
  Nic : C'est vrai que souvent ils lisent, mais sans forcément... réfléchir quoi. Pourquoi il a fait telle action ? Pourquoi il a dit ça ?
  Jul : Ils restent beaucoup dans les informations enfin... dans l'explicite...
  Nic : Ouais.

Jul : Vraiment dans l'explicite. Donc on essaie... (Annexe X, p.327, l.33)

Nicolas fait mention d'un objectif général de lecture inférentielle « lire entre les lignes », quand Julia évoque une stratégie pour comprendre les implicites liés aux états mentaux des personnages, à savoir « se mettre dans la tête des personnages ». Nicolas précise qu'il s'agit de faire des élèves « de vrais lecteurs » (*Ibid.*, l.34). Si Nicolas considère que les élèves ne réfléchissent pas forcément lorsqu'ils lisent, ce qu'il déplore, Julia précise que les élèves mènent parfois des lectures de surface, ne prenant en compte que des informations « explicites » (Annexe X, p.328, l.45).

Le rapport de Nicolas aux objectifs d'apprentissage explique sans doute en partie l'attitude des élèves dont il se dit insatisfait : Nicolas ne cherche pas tant à entrainer les élèves à des procédures qu'à faire émerger la « bonne réponse », comme en témoigne cet extrait de séance où Nicolas effectue des validations et des relances sans demander aux élèves d'argumenter ce qu'ils disent des états mentaux du joueur de flûte :

- N : Ah oui... peut-être s'ils sont hypnotisés, ils vont pas xxx le sac. Et... et quand on le met dehors, de la ville, qu'on l'emmène jusqu'à la porte de la ville en se moquant de lui, à votre avis, c'est quoi le sentiment du... LES sentiments du...
  xxx : Il est triste.
  N : Tu penses qu'il est triste, le joueur de flûte ? Shaïma ?
  S : En colère.
  N : En colère. Alors il peut être triste, et en colère. Madi ? Il est pas content... Et à quoi il pense, à votre avis ? Quand on le met dehors.
  xxx : Il pense qu'ils sont méchants.
  N : Il se dit qu'ils sont méchants, les habitants ? D'accord. Jessie, à ton avis, à quoi il pense, le joueur de flûte quand on le met dehors, à la porte ?
  J : Euh...
  N : Qu'est-ce qu'il se dit dans sa tête ?
  J : xxx ils mentent, tout ça... (Annexe X, p.454, l.402)

Ainsi est-il conduit à sur-étayer l'activité des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Il déplore ce qu'il considère comme une attitude désinvolte des élèves.

- Nic : Mais avant en fait, personne ne lançait donc... moi du coup j'étais obligé des fois d'amener... de les guider un peu plus, alors des fois ça fonctionnait et y avait un ou deux qui... ah... ça y est, "réveil"... (Annexe X, p.330, l.138).

Ce regard critique sur ce qu'il considère comme une attitude inadaptée des élèves n'est pas restreinte à l'activité de compréhension :

- Nic : Mais c'est pareil un peu dans tous les domaines... ils attendent quoi. (Annexe X, p.330, l.149)

Une distinction peut être établie ici entre Nicolas qui poursuit des finalités d'ordre pédagogique (mettre les élèves au travail) et Julia qui vise le développement de stratégies de lecture, qui s'inscrivent en cohérence avec les objectifs visés par l'outil. Ainsi, Julia emploie-t-elle des termes proches de ceux des auteurs : « implicite », « inférences », « se mettre dans la tête des personnages »… Julia s'est davantage approprié la démarche de l'enseignement explicite de la compréhension, notamment du fait des formations dédiées qu'elle a reçues à ce sujet en circonscription[156], qui sont venues en relais des indications données dans la ressource.

L'analyse de la tâche effective doit permettre de vérifier ces hypothèses. Cette place de la médiation de la formation continue pour l'usage d'une ressource constitue des pistes pour la formation.

#### 2.2.3.4. Consensus apparent mais divergences dans la tâche effective

Plutôt que de présenter des cas différents comme cela a été fait pour les monographies de Mélusine et Angélique, il semble plus pertinent, dans le cas de l'analyse de l'activité croisée de Julia et Nicolas, d'organiser le propos autour de l'agir professionnel déployé par les enseignants. Cette analyse vise à identifier la manière dont chacun négocie la situation de coajustement, en contexte avec les élèves, et de repérer les enseignements et les apprentissages à l'œuvre. Elle est mise en relation avec ce qu'on sait des fondements de l'activité et de la redéfinition de la tâche de Julia et Nicolas. Leur rapport à la lecture, à l'enseignement et aux élèves apparait particulièrement déterminant. Chez Julia apparait un ensemble de gestes et de postures d' « accompagnement », d' « enseignement » et de « magicien » (Bucheton et Soulé, 2009) visant à la fois des compétences narratives, lexicales, inférentielles et de décodage. Bien que les enjeux identifiés par Julia soient essentiellement procéduraux et culturels, un « tissage expérientiel » (Chabanne et al., 2008, p.21) s'opère, certes à la marge mais accueilli par l'enseignante. Chez Nicolas priment une posture de contrôle et une lecture de type « texte tâche » (Bucheton, 1999) induite par les activités proposées par le maitre lui-même dont le questionnement est centré sur le déroulement narratif et l'enseignement du lexique, même s'il essaye de questionner les élèves sur les états mentaux des personnages. C'est une manière de faire habituelle lorsqu'il utilise *Lectorino & Lectorinette* et il pense agir ainsi en continuité avec la logique des auteurs de cette ressource. Ainsi, formule-t-il cette façon de faire, qui semble partager par Julia :

[156] Julia a bénéficié de l'action de formation de circonscription dont les effets sont analysée la troisième section de cette partie.

- Nic : Bah on a un peu toujours... Y a beaucoup de choses qui reviennent à chaque séance en fait. Depuis le début, on lit épisode par épisode, on apprend à les reformuler et à chaque fois on reformule tout depuis le début. Enfin c'est comme ça du moins... Toi aussi normalement...
  Jul : Oui, oui.
  Nic : Et à force, logiquement ils sont sensés pouvoir raconter l'histoire... enfin en se détachant un peu de l'écrit. (Annexe X, p.380, l.63)

Julia et Nicolas semblent d'accord pour considérer que l'objectif est que les élèves puissent effectuer un rappel de récit, en reformulant ce qu'ils ont compris de l'histoire sans réciter :

- Nic : Et à force, logiquement ils sont sensés pouvoir raconter l'histoire... enfin en se détachant un peu de l'écrit. Ce qui n'est pas facile. Mais... Parce qu'ils vont ressortir automatiquement des phrases du texte...
  Mar : Ouais, et ça, tu... vous cherchez à l'éviter ou...
  Nic : Alors surtout le vocabulaire normalement c'est bien.
  Jul : Ouais voilà. Normalement ils doivent réemployer le vocabulaire du texte, mais sans non plus répéter entièrement le...
  Nic : Sans que ça fasse "lu".
  Jul : Voilà.
  Mar : Ouais. […] Donc toi tu dis que, en gros, ça te gène quand ils reprennent des termes trop précis du texte, et toi tu penses que c'est fait exprès.
  Nic : C'est pas que ça me gène, c'est que ça fait pas... ça fait pas un résumé oral en fait, parce qu'ils vont... Alors qu'ils prennent le vocabulaire, c'est très bien parce que c'est quand même du vocabulaire important... dedans. Mais après ils vont carrément te dire des phrases entières. Tu vois ?
  Jul : Ah oui, moi aussi je veux pas qu'ils me disent des phrases entières.
  Nic : Voilà. ils te disent des phrases entières du texte qu'ils ont retenues, et ça fait pas... Enfin tu parles pas à l'oral comme c'est écrit en fait. Et eux, c'est comme s'ils étaient en train de lire le texte à ce moment-là.
  Mar : C'est-à-dire que vous, dans votre objectif, au moment où vous faites reformuler les élèves, c'est que ça fasse un résumé oral ? Que ça fasse oral ?
  Nic : Voilà.
  Jul : Le but, à la base c'est d'aller raconter l'histoire. A une personne de sa famille, ou une autre classe...
  Mar : Ca, c'est le but que vous donnez, aux élèves ?
  Jul : Oui. Enfin c'est le but du livre. Nous, on l'a pas donné cette année, parce qu'on s'est dit que c'était trop compliqué, qu'on l'a vécu l'année dernière... et que ça a pas eu un...
  Nic : Eh puis au final les élèves ils disent plus rien...
  Jul : ...Que ça a pas eu un effet... génial. (Annexe X, p.381, l.66)

On peut s'interroger sur ce que Julia et Nicolas saisissent de la finalité que les concepteurs de la ressource accordent à cette activité, tant la place accordée à la forme orale semble prendre le pas sur les compétences narratives qui permettent au lecteur de saisir la cohérence du récit en la restituant dans un propos organisé. On peut même se demander si l'objectif social accordé à cette activité, qui vise à donner du sens à l'activité et à mobiliser les élèves – raconter l'histoire à quelqu'un qui ne la connait pas – n'est pas comprise comme la

finalité même du travail alors même qu'il s'agit plutôt d'un projet d'apprentissage mobilisateur pour les élèves.

L'analyse montre ainsi à la fois des convergences, qui sont survalorisées par Julia et Nicolas, et des divergences quant aux gestes professionnels et aux objets enseignés qui, de façon subséquente, divergent également. Quand Julia et Nicolas s'approprient l'outil et décident d'initier du changement dans leur activité, la redéfinition de la tâche qui se fait alors manifeste encore des différences, alors même que ces collègues postulent un accord sur les visées et les modalités de travail. L'analyse croisée de l'activité de ces enseignants met en lumière ce qui peut apparaitre comme la ligne directrice de la collaboration : dire le consensus, masquer le dissensus.

### *Des gestes langagiers et des gestes de mise en scène du savoir divergents*

L'analyse extrinsèque de la tâche effective, qui s'appuie sur les séances filmées en classe[157], révèle que le rapport au métier et aux élèves et l'investissement dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires, tel que l'analyse les a mis au jour, s'expriment dans la façon dont Julia et Nicolas préparent leur classe et se comportent avec les élèves.

L'analyse du pilotage est un premier point. Il concerne la gestion de l'espace et du temps de ces enseignants lors des séances de lecture.

Julia et Nicolas ne gèrent pas l'espace de la même manière et n'accordent pas la même place au texte. Dans la classe de Julia, l'espace est préparé avant l'arrivée des élèves : sont regroupées des tables qui permettront un travail de groupe et sur lesquelles les enfants doivent poser leurs ardoises en arrivant ; des bancs sont disposés en U devant un tableau sur lequel sont accrochés les affichages nécessaires, à la suite de ce qui est suggéré dans le manuel : rappel des stratégies, questions à se poser. Le texte est également aimanté, face au tableau, donnant à voir aux élèves qui entrent en classe une feuille blanche sur laquelle on devine des écritures au dos, ce qui n'est pas sans générer un certain mystère. Ce texte, placé au centre du tableau, est au croisement de tous les regards. Redoublant cet effet de centralité accordée au texte, l'enseignante se place devant cet affichage dès le début de la séance et y revient après chaque déplacement, comme une joueuse de tennis qui se place stratégiquement de façon à contrôler l'ensemble du court. Lors de la phase collective centrée autour du texte et de l'enseignante, Julia se déplace pour pointer du doigt les stratégies auxquelles il est fait référence dans le tissage initial et qui sont notées sur les affichages dédiés.

[157] Annexe X, p.432 à 456.

***Capture d'écran 6 : centralité du texte et de l'enseignante***

***(*Julia – *Le Joueur de Flûte de Hamelin)***

Lors du premier entretien en autoconfrontation croisée, Nicolas remarque que Julia regroupe les élèves sur des bancs devant le tableau. Il note qu'il ne le fait pas parce que, dit-il, lorsqu'il a essayé, les élèves ont discuté entre eux. Julia explique quant à elle qu'elle les trouve ainsi plus concentrés. S'engage une discussion sur ce choix :

- Jul : Euh... Bah c'est une habitude. Maintenant. Je le fais dans d'autres disciplines aussi. C'est que je les trouve plus... plus concentrés.
  Mar : Alors que toi, t'avais l'impression qu'ils étaient moins concentrés.
  Nic : Ouais. Et c'est vrai que j'ai pas essayé le... enfin voilà y a une différence entre : tu viens en groupe sur un banc... Et moi ils sont regroupés par table et... je pense c'est peut-être mieux par banc...
  Jul : Ouais par banc, c'est peut-être plus...
  Nic : Ouais.
  Mar : Et qu'est-ce qui fait que t'as pas mis de... de bancs ici, alors ?
  Nic : Euh... Je voyais pas trop où les mettre en fait.
  Mar : Ouais, c'est ça.
  Nic : ... Niveau place. Et après c'est vrai que... En fait j'utiliserais pas forcément... à part à la rigueur, peut-être dans un cas comme celui-là, mais sinon je...
  Jul : C'est pas ton truc.
  Nic : Non bah... En maternelle c'était très bien. Après en CE1, j'ai du mal en fait à voir quand utiliser les petits coins regroupement, le...
  Mar : Donc en fait, ils restent à leur place, et toi t'es devant le tableau ?
  Nic : Ouais. (Annexe X, p.333, l.234)

Une nouvelle fois, Nicolas commence par évoquer des contraintes externes – le manque de place, les bavardages des élèves. C'est dans un deuxième temps qu'il évoque sa conception du pilotage : il ne voit pas à quoi cela servira de regrouper les élèves. Le rapport à la supposée « communauté de lecteurs » (Ahr, 2015, p.101) que la lecture des textes littéraires peut impliquer est ici bien différente : quand Julia conçoit le travail comme une alternance de

phases d'échanges en groupes, de réflexion personnelle ou en binôme, Nicolas conçoit un enseignement de la lecture organisé autour du maitre et de la lecture qu'il fait du texte. Les échanges entre élèves sont plutôt perçus comme un danger pour le maitre qui risque de perdre le contrôle sur le groupe – on se rappelle du « ça parlait, ça discutait » évoqué par Nicolas lors d'un entretien – que comme une ressource potentielle.

Dans une séance tournée plusieurs mois après cette autoconfrontation, Nicolas a fait évoluer le pilotage, passant d'une disposition des élèves semblable à l'habitude à une disposition en U. Une analyse intrinsèque des choix qu'il opère peut laisser penser à un rapprochement des modalités de travail choisies par Julia, qu'il a pu voir lors de l'auto-confrontation croisée. Mais une analyse intrinsèque montre que le choix est en fait tout à fait différent. Ainsi, si les élèves semblent regroupés, comme dans le groupe pris en charge par Julia, les modalités de regroupement et de travail divergent. La séance se caractérise par le caractère statique des postures du maitre et des élèves et par l'unicité de la modalité de travail. La capture d'écran pourrait être quasiment la même tout au long de la séance. Ainsi, Nicolas a disposé les tables de façon à former un U. Nicolas ne semble pas avoir de place attribuée. Pendant des deux premiers tiers de la séance, il reste debout entre les deux branches du U, presque statique. Jambes écartées, il a parfois les mains dans les poches, parfois les bras croisés.

***Capture d'écran 7 : Le « corps parlant de l'enseignant » : posture statique.***
***(Nicolas – Le joueur de flûte de Hamelin)***

Il semble gêné, sans doute parce qu'il sait qu'il est filmé. Lorsqu'il prend le manuel pour se reporter aux indications qui y figurent, il reste également debout au même endroit.

Lors des dix dernières minutes, il s'assoit sur un coin de table, juste à côté d'un élève, dans une attitude relativement fermée.

***Capture d'écran 8 : le « corps parlant de l'enseignant » : Nicolas assis sur un coin de table. (Nicolas – Le Joueur de flûte de Hamelin)***

Les élèves se tiennent assis. Les tables leur permettent de s'accouder ou de mettre la tête dans les bras ponctuellement. Ils n'ont ni matériel de travail, ni support écrit. Au tableau, en lieu et place des affichages dédiés, tels qu'ils sont prévus dans le manuel et tels que Julia les met à disposition des élèves, figurent les traces du travail d'une séance précédente sans lien avec le travail de lecture.

La gestion de l'espace est donc distincte entre ces enseignants.

Par ailleurs, Julia et Nicolas ne gèrent pas le temps et les alternances de modalités de travail de la même manière et s'approprient donc différemment les propositions du manuel. L'objectif du module tel qu'énoncé dans *Lectorino & Lectorinette* est d'« apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long ». L'objectif de la séance 1 est : « fabriquer une représentation mentale ». En clarté cognitive, les auteurs de *Lectorino & Lectorinette* proposent quatre phases pour cette séance (il est convenu que les enseignants sont invités à adapter les séances comme bon leur semble) : 1) présentation de l'objectif du module et de la séance ; 2) découverte du texte ; 3) explication du vocabulaire avec recherche par les élèves ; 4) compréhension des états mentaux des personnages. Il n'est pas prévu de

présentation de l'auteur du texte et aucun des deux enseignants ne cite donc Prosper Mérimée. Aucune représentation iconographique ou présentation d'une édition du livre ne sont prévus.

Julia organise la séance en trois temps : un premier oral collectif destiné à organiser le tissage pour un rappel des stratégies déjà travaillées et une lecture magistrale du texte suivi d'un premier échange destiné à aider les élèves à se « faire un film de l'histoire » ; une phase de travail en binôme et individuelle de recherche sur le lexique ; une phase de mise en commun sur le lexique. Ces phases sont marquées par un changement de disposition : pendant la première phase les élèves sont regroupés sur les bancs ; pendant la deuxième phase, ils vont s'assoir à des tables regroupées en ilots et l'enseignante passe les aider ; enfin, lors de la mise en commun, les élèves restent à leur place mais l'enseignante retourne se poster à côté du texte pour écrire les réponses des élèves sur une affiche, au fur et à mesure de la mise en commun.

Elle accompagne ces changements, qui ponctuent la séance toutes les dix minutes environ, de gestes d'enrôlement, de pauses et de gestes de reprise très routiniers :

- J : Allez, allez-y. Chut... Euh... Regarde... Attendez, les enfants, mettez-vous sur la table de quatre, là-bas. On va tous se rassembler. Doucement... Voilà. Posez l'ardoise, et comme d'habitude xxx. Tu t'assois correctement s'il te plaît. Alors ! *(une enfant dispose une chaise à côté de Julie)*. Je te remercie... Non, mais je l'ai mise là parce que, tu sais, les C.P. sont plus nombreux que vous, donc c'est vrai que souvent, y en a un qui se met xxx. Alors ! (Annexe X, p.432, l.2.)

Le dernier adverbe « alors » est accompagné d'un geste des bras et des mains qui va des élèves, dans une position ouverte, à l'enseignante, mains jointes devant son torse. Son geste traduit en actes ses paroles destinées à faire du collectif éclaté un groupe prêt à se rassembler autour du projet d'apprentissage. Elle enchaine directement sur un geste de tissage double : il est centré tout à la fois sur le travail déjà effectué et les stratégies évoquées lors des précédentes séances et sur le travail qui sera effectué jusqu'aux vacances prochaines. La séance est ainsi située dans un projet d'apprentissage global dans le temps mais également dans l'espace puisque Julia se réfère alors aux affichages réalisés précédemment :

- J : Qu'est-ce qu'on a travaillé depuis le début de l'année, en lecture ? Pourquoi on a travaillé sur plein de petits textes ? Joshua.
  Jo : Euh... pour savoir... par exemple euh... on lisait des textes où y avait des gens, qui étaient rusés, et on devait savoir ce qu'ils pensaient dans leur tête, et celui qui faisait la ruse, qu'est-ce qu'il pensait dans sa tête.
  J : Exactement. On a cherché à savoir ce que les personnages pensaient dans leur tête. Très bien. Mais pour quoi faire ? Pourquoi on a essayé de se mettre à la place des personnages ? Isia.
  I : Pour voir l'histoire...
  J : Pour "voir". Qu'est-ce qu'on pourrait dire, Azieh ?

A : Pour apprendre.
J : Pour apprendre...
xxx : Pour se mettre dans la tête des personnages...
J : Oui, mais pourquoi on se met dans la tête des personnages ?
xxx : Pour savoir ce qu'ils pensent.
J : Voilà. Pour l'histoire. Elle a dit : "pour la savoir". Pour la...?
xxx : ...comprendre.
*(Julie indique du doigt un mot sur un tableau)*

- J : Pour la... Comprendre. D'accord ? Donc c'est très bien. Donc là, jusqu'aux vacances de noël et même après... je pense que ça va continuer encore un petit peu... on va étudier un nouveau texte. Un texte long, d'accord ? Une histoire entière. Et l'objectif de tout ça, ça va être que vous puissiez raconter cette histoire, entièrement, à quelqu'un qui ne la connaît pas. (Annexe X, p.432, l.4)

Loin d'insister simplement sur les stratégies de lecture, Julia aide les élèves à se remémorer les finalités de ce travail de compréhension. Elle va et vient entre posture de contrôle et posture d'enseignement dans cette première phase de mise en projet, ainsi que dans la phase de mise en commun. Lorsqu'elle s'apprête à lire le texte, elle apporte à son répertoire d'actions une posture de « magicien » (Bucheton et Soulé, 2009) pour ménager un effet de mystère autour du texte. Alors que le texte est affiché face au tableau, elle s'apprête à le retourner. Elle chuchote alors modulant sa voix pour attirer l'attention des élèves sur l'œuvre. Elle double ce geste de l'explicitation de ce qu'elle va faire – « je vais vous lire le début de l'histoire » (Annexe X, p.433, l.40) – mais également de ce que les élèves vont avoir à faire pendant l'écoute. Cela lui donne l'occasion d'enrôler un élève, de le réorienter vers l'activité attendue, de façon ferme mais sans le contrer ni lui faire perdre la face[158] devant ses camarades et en lui attribuant au contraire un rôle d'étayage :

Jo : Je peux le lire ?
J : Non, c'est moi qui vais le lire. Parce que vous, votre mission... Quelle est votre mission pendant que je lis l'histoire ?
Plusieurs élèves : ...de fermer les yeux...
Plusieurs élèves : de réfléchir...
J : De faire votre film de l'histoire.
Jo : Maitresse, moi je la connais déjà, donc j'ai pas besoin de le faire ?
J : Fais le quand même. Parce qu'il y a sûrement des petits détails, que tu n'avais pas remarqués quand tu l'avais lu en maternelle.
Jo : Je l'ai pas lu en maternelle...
J : Bah tu l'as lu quand ?
Jo : Chez moi...
J : Ah bon. Eh ben c'est très bien, tu vas pouvoir nous aider. Allez, on se concentre. (commence la lecture) Il y a bien des années … (Annexe X, p.433, l.41)

[158] On sait l'importance de ne pas faire « perdre la face » aux élèves devant le collectif grâce notamment aux travaux de Dangouloff (2018) s'appuyant sur ceux de Goffman (1974).

Ces gestes d'étayage développés par Julia s'accompagnent d'une atmosphère sereine : les élèves sont calmes, attentifs, assis correctement sur les bancs – Julia les reprend si nécessaire. L'enseignante déploie des postures dynamiques et routinisées, elle est souriante, cadrante et bienveillante. Le coajustement des élèves et de l'enseignante est fluide, les habitudes de travail sont posées.

Lors d'un entretien d'autoconfrontation croisée, Nicolas observe ce début de séance, commente cette façon de faire et s'en étonne. S'ensuit un échange qui témoigne à la fois de la complicité de ces enseignants qui osent commenter leur attitude réciproque mais également des divergences de conception sur les gestes du métier, des facteurs externes qui peuvent influencer leur régulation et des priorités accordées dans la multifinalité de l'activité :

> Nic : On voit que tu sais que tu es filmée, Julia ? Ah ah ah !
> Jul : Pourquoi ? je parle comment d'habitude ?
> Nic : C'est exactement... Moi, c'est pareil, quand t'es visitée, ou inspectée, tu fais vachement bien... Tu...
> Mar : Qu'est-ce qu'elle fait vachement bien ? (rires)
> Jul : Tu veux dire que d'habitude, je suis nulle ?
> Nic : Non, mais c'est vrai... On n'est pas forcément... On surjoue...
> Mar : Tu l'as vue en classe, déjà ?
> Nic : Ah oui bah Julia, des fois, parce qu'on fait souvent ensemble à deux dans la classe, pour deux activités...
> Mar : D'accord.
> Nic : La production...
> Jul : Oui mais, t'es avec moi. C'est pas pareil que quand je suis toute seule.
> Nic : Oui... Non... Mais c'est vrai que je t'ai jamais vue toute seule.
> Jul : Non.
> Mar : Mais alors tu dis : "elle fait vachement bien", mais qu'est-ce qu'elle fait vachement bien ? Qu'est-ce qui te semble... C'est le "alors" ? T'as fait le geste comme ça...
> Nic : Oui, le "alors", le... je suis prête...
> Jul : Ah ça je le fais beaucoup.
> Nic : Non pas que tu es jamais prête quand tu viens d'habitude hein mais...
> (Annexe X, p.333, l.253)

Nicolas pense que Julia adapte son attitude parce qu'elle est filmée, qu'elle veut montrer une attitude exemplaire, comme elle le ferait en présence de la hiérarchie. Le propos de Julia tend à montrer que si Nicolas est surpris c'est en fait parce qu'il accède, par le biais de la vidéo, à ce qu'elle fait quand elle est seule et qu'elle n'ose pas faire quand il est là. Si l'on en croit ce que dit Julia ici, le regard du collègue est plus inhibant que celui de la caméra. Inhibe-t-elle ses gestes professionnels par timidité lorsque Nicolas est là ou bien pour ne pas risquer de creuser un tel écart entre leur activité que la collaboration ne serait plus possible ? Quand on sait leur complicité et l'importance que Julia accorde au travail collectif, on peut penser que la deuxième hypothèse est plus vraisemblable. L'attitude des élèves lors de la

séance filmée, les habitudes de travail qui sont mises en place conduisent également à retenir cette hypothèse.

Lors de la séance suivante, l'analyse de la vidéo (Annexe X, p.442) montre que ces gestes se répètent : salle préparée, affichages accrochés dans une disposition semblable, enrôlement de tous les élèves, modulations de la voix, gestes des mains pointant les élèves pour indiquer qu'elle parle de ce qu'ils vont devoir faire ou mains jointes pour symboliser l'objectif final, rappel de l'objectif, du projet, des stratégies étudiées précédemment. Si ce n'est le changement de tenue vestimentaire de l'enseignante, l'extraction d'image peut même faire croire qu'il s'agit de la même séance.

***Capture d'écran 9 : Julia – Stabilité des gestes de pilotage – Julia – Séance 2 Joueur de Flûte de Hamelin***

Après la phase de regroupement, une deuxième disposition permet de faire bouger les élèves et de symboliser le changement de modalité de travail.

***Capture d'écran 10 : Alternance des modalités de travail : travail individuel et en binôme, enseignante décentrée (Julia – Séance 2 Le Joueur de Flûte de Hamelin).***

Du côté de Nicolas, les postures sont différentes, à la fois dans l'enrôlement des élèves, dans les différentes phases de travail et dans la façon de rebondir sur les propos des enfants. Il commence par les questionner alors qu'il est encore en train d'installer la salle. Il commence directement par leur demander le titre de l'histoire puis de rappeler ce dont ils se souviennent de ce qui a été lu précédemment. Ensuite s'engage la séance, sans que le texte qui a été travaillé lors de la séance précédente ne soit relu en intégralité. Ce « moment-clé de toute séance de littérature » (Chabanne et al., 2008, p.236) est qu'est la lecture de l'œuvre même est escamoté. La séance commence par un rappel, effectué par les élèves avec un fort étayage de l'enseignant, portant sur le déroulement narratif. Cette phase occupe le premier quart de la séance. Suit un bref rappel de l'objectif de la séance puis un échange sur les états mentaux des personnages et une anticipation des actions du joueur de flûte. Les étapes proposées dans le manuel pour cette séance sont globalement respectées. Mais la modalité de travail est adaptée : tout au long de la séance, le travail est un échange collectif oral, centré sur les questionnements et relances du maitre. Les élèves n'ont pas de support écrit et le maitre n'utilise pas le tableau et ne fait référence à aucun affichage. Cette modalité unique de travail est accompagnée d'une posture statique du maitre et de l'opacité des enjeux de savoir.

Nicolas développe une posture de contrôle qui s'illustre dans le pilotage, l'atmosphère, le tissage, la tâche dévolue aux élèves et le rapport à l'objet de savoir (Annexe X, pp.444 et 456). Comme cela a été montré, le pilotage est collectif, la modalité de travail unique et organisée en un réseau d'échanges centrés sur le maitre. L'atmosphère est relativement tendue du fait des reprises de Nicolas qui marque une hiérarchie plutôt qu'un accompagnement

valorisant l'investissement de l'élève dans la tâche. L'échange est parfois un jeu de questions-réponses où les élèves essayent de deviner ce que le maitre attend.

- N : Bah là, ils étaient pas gênés de lui donner dix écus. Ils avaient le culot. "Menacés". L'étranger réclama son argent, et menaça de faire payer plus cher." Ca veut dire quoi, menacer ? Ferrouz, tiens, qui n'a pas parlé encore beaucoup. ca veut dire quoi "menacer" ? L'étranger les menaça de faire payer plus cher.
  F : il les a tapés
  N : Il les a tapés, tu penses ? Alors est-ce que menacer, c'est taper ?
  xxx : Non, c'est obliger...
  N : Est-ce que c'est "obliger", menacer ? Non. Imaginez. Imaginez la scène. Dans votre tête. L'inconnu, le joueur de flûte, il les menace de faire payer plus cher s'il n'a pas l'argent tout de suite.
  xxx : Il est en train de leur dire... des méchancetés.
  N : Non. J'ai déjà dit des fois, comme dans la cour de récréation, y en a certains à qui j'ai déjà dit : "On ne menace pas les autres".
  xxx : C'est les bagarres...
  N : Non, c'est pas les bagarres. Lise ?
  L : xxx
  N : Non. Emma ?
  E : xxx
  N : Non. Tabata ?
  T : Crier dessus...
  N : Euh... Non... Nina ?
  Nina : Ils se disent des gros mots.
  N : Non. Devon, des fois, je lui ai déjà dit de ne pas menacer les gens. Lalia ?
  L : Ils... menacent les autres...
  N : Oui, mais ça veut dire quoi, menacer ? Comment on dit... ? Quoi ? On peut donner un exemple... Non, c'est pas quand on tape.
  xxx : C'est xxx donner des coups de pied...
  N : Non.
  xxx : C'est quand on dit, par exemple, ta grosse tête.
  N : Non. Ca, c'est se moquer.
  xxx : Quand on les traite.
  N : Non. C'est pas quand on les traite. Alors je vais le dire, puisque vous y arrivez pas. C'est quand on dit à... Vas-y. (Annexe X, p.447, l.147)

Plutôt que de poser une posture d'enseignement, de dire qu'il sait et qu'il va le dire aux élèves, Nicolas attend que les élèves devinent en faisant appel à leur vécu commun. Cette attitude qui sollicite les images mentales des élèves (« imaginez, imaginez » – Annexe X, p.448, l.152) et qui prend appui sur le vécu des élèves pourrait être assimilée aux gestes professionnels du maitre dans les séances de lecture des textes littéraires, être associée aux « tissages expérientiels » (Chabanne et al., *Ibid*., p.21). Mais il n'en est rien puisque, d'une part, les élèves ne peuvent pas visualiser la scène dans la mesure où, d'une part, la phrase est sortie de son contexte et que les élèves ne peuvent s'appuyer sur la lecture du texte, d'autre part, ils ne connaissent manifestement pas la signification du verbe « menacer » et, enfin, l'échange porte sur une question lexicale et non sur un nœud de lecture où les expériences des

élèves pourraient servir la compréhension et l'interprétation. De plus, Nicolas cite en exemple une situation récurrente au cours de laquelle il est amené à recadrer un élève, ce qui conduit à stigmatiser cet élève.

Par ailleurs, le tissage est faible. Nicolas ne situe pas la séance dans un projet d'apprentissage déjà engagé ou qui se poursuivra, il ne revient pas explicitement sur les stratégies de lecture mises au jour précédemment. De ce fait, l'étayage peut être associé à un contre étayage. De plus, le réseau d'échanges centré sur le maitre et l'absence de variations dans les modalités de travail ne sont pas favorables à l'implication des élèves dans la lecture et bon nombre d'entre eux ne participent pas (ou peu) verbalement à la séance. Même lorsque, en fin de séance, Nicolas essaye de solliciter leur vécu pour les aider à comprendre les états mentaux des personnages, les élèves peinent à effectuer les transactions personnelles (Terwagne et Vanesse, 2008) sur lesquelles le maitre essaye de s'appuyer pour faciliter la compréhension :

- N : D'accord. Oui, il se dit que les habitants, ils ont menti... Ange, tu penses à quoi ? A ton avis, qu'est-ce qu'il pense, le joueur de flûte, quand on le met à la porte ? Tout le monde est en train de se moquer de lui, de le pousser dehors, en dehors de la ville, qu'est-ce qu'il dit dans sa tête ?
  xxx : Il dit...
  N : Attends, si tu veux, lève le doigt, parce que c'est Ange qui essaie, là.
  A : ...
  N : Non, tu sais pas ? T'arrives pas à... Nina ? T'as une idée de ce qu'il se dit ? Imagine, toi, là, tu viens de sauver la ville, on t'avait promis de l'argent, on te l'a même pas donné, et en plus on se moque de toi, et on te met dehors. Qu'est-ce que tu penserais ? Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête, du coup ?
  Nina : xxx... des rats...
  N : Ah, tu te dis : je vais me venger. Je vais trouver des rats, et je vais me venger, c'est ça ? D'accord. Oui ?
  xxx : Je pense que... il va chercher des rats, et après... s'il y en a pas beaucoup, il xxx se marier, comme ça après y aura beaucoup d'enfants, et après comme ça, ils pourront manger tout.
  N : Euh... *(il dodeline de la tête)* Ouais... Nina ?
  Nina : Il dit : c'est des gens... c'est moi que je leur ai sauvés... sur les rats... ensuite ils me jettent dehors...
  N : D'accord. Shaïma ?
  S : Il dit : ça se fait pas, parce que... il a sauvé la ville des rats, et après, ils le mettent devant la porte...
  N : D'accord. Férouz ?
  F : ...
  N : Tu voulais dire quoi, Férouz ? Tu te souviens plus ? D'accord. Mamata ?
  M : Ils vont le racketer... (Annexe X, p.454, l.413)

Les transactions textuelles ou personnelles (Terwagne et Vanesse, *Ibid.*) effectuées par les élèves révèlent des compréhensions contrastées des états mentaux des personnages, du récit, du schéma narratif, et notamment des fins typiques des histoires. Ces connaissances sont

laissées dans l'implicite. De façon plus générale, l'objet de savoir n'est pas nommé explicitement. Le verbatim du début et de la fin de la séance illustrent ce manque de clarté cognitive. La séance commence ainsi:

- N : Y a pas assez de places… Alors y en a un en trop non ? Bon… Chut... Alors, qui se souvient du nom de l'histoire ?
  xxx : Le joueur de flûte d'Hamelin.
  N : De Hamelin. D'accord. On en était arrivés à quel épisode ?
  xxx : Le quatre !
  N : On avait lu le quatre. Et vous vous souvenez de tout ce qu'on avait vu depuis le début ? De tout ce qui se passe dans l'histoire ? Il se passait quoi, au début ? Nina ?
  (Annexe X, p.444, l.2)

Et elle finit ainsi:

> N : Ah bah il les a pas forcés là, on sait pas encore. On sait pas s'il va les forcer. Peut-être après. C'est bon ? Ou y a autre chose à dire sur l'épisode ? *(il se lève)* Personne veut rien dire ? O.K. Je vais voir chez Julia s'ils ont terminé…( Annexe X, p.455, l.446)

L'objet de savoir est implicite et se vit, en actes, dans la situation. Si bien que l'on peut se demander si tous les élèves ont compris l'objectif du travail. Face à ces obstacles, Nicolas évoque les difficultés des élèves et la question des groupes trop peu hétérogènes : les groupes ont été reconstitués suite au constat d'un déséquilibre de niveau entre le demi-groupe attribué à Nicolas et celui confié à Julia. Il précise que depuis qu'il a des élèves moteurs (Annexe X., l.115) la situation s'améliore. Externaliser la cause des difficultés qu'il rencontre dans son activité du côté de l'attitude des élèves est une façon de se protéger pour Nicolas, mais c'est également un rapport éthique aux enfants et au métier qui s'exprime ici. La façon dont il évoque les élèves en employant le pronom démonstratif « ça » caractérise une dépersonnalisation liée à une perception des élèves comme un ensemble plutôt que comme des personnes. Ainsi évoque-t-il la raison pour laquelle il n'a essayé qu'une seule fois de regrouper ses élèves dans un coin de la classe pour travailler autour de *Lectorino & Lectorinette*, comme le fait Julia :

- ça parlait beaucoup, ça n'écoutait pas forcément... (Annexe X, p.333, l.229)

Les écarts sont tels entre ce qui se passe dans la classe de Julia et celle de Nicolas que l'on peut se demander si les objets enseignés sont semblables.

***Des objets enseignés différents***

Les gestes professionnels de Julia et de Nicolas et leur façon de gérer les coajustements maitre/élèves divergent et donnent lieu à des séances où l'objet enseigné est différent. Cela a été montré précédemment : dans la séance de Julia, les tissages visent à mettre en évidence la continuité du travail effectué pour expliciter les stratégies de lecture. Ils sont centrés sur les apprentissages des élèves. Dans la séance menée par Nicolas, le tissage est centré sur le souvenir que les élèves ont du déroulement narratif, sans appui sur une relecture personnelle. Ici, il n'y a pas de place pour ce qui serait des « relectures de rumination » ou « des relectures de travail » (Chabanne et al., *Ibid.,* p.236). L'attention est portée en priorité sur la restitution de l'histoire qui pourtant n'a été lue qu'une fois et dont le texte n'est pas convoqué explicitement pour argumenter les réponses et les réflexions.

L'analyse extrinsèque de la première séance filmée dans la classe de Julia (Annexe X, p.432) montre que Julia commence la séance en demandant aux élèves d'expliciter les objectifs du travail effectué jusqu'à maintenant :

- Jul : ... Depuis le début de la lecture, pourquoi on a travaillé sur plein de petits textes ? (Annexe X, p.371, l.615)

La réponse d'un élève montre qu'il a compris les objectifs. La clarté cognitive des séances précédentes a été opérationnelle, du moins pour lui :

- Jo : Euh, pour savoir... euh... on lisait des textes où y avait des gens qui étaient rusés, on devait savoir ce qu'ils pensaient dans leur tête, et celui qui... qui faisait la ruse, qu'est-ce qu'il pensait dans sa tête. (Annexe X, p.334, l.281)

Le lexique métalinguistique que l'élève emploie est un réinvestissement du lexique employé lors des séances précédentes. C'est le lexique de travail proposé dans *Lectorino & Lectorinette*. Pourtant Nicolas semble faire reposer cette réponse juste sur les supposées compétences particulières déjà acquises par ces élèves, grâce non pas au travail effectué lors de ces séances mais plutôt à des prérequis, des dispositions générales dont ses propres élèves ne seraient pas dotés. Ainsi, voyant Nicolas manifester sa surprise lorsqu'il visionne ce moment de la séance par une expression faciale sans équivoque, nous l'interrogeons sur les raisons de de cette réaction :

- Mar : (à Nicolas) C'est quoi ton décrochage de mâchoire là ? (rires)
  Nic : Moi, si c'est la même question, c'est des merlans frits quoi.
  Nic : […] C'est pareil pour tout, c'est... je vois la leçon qu'on travaille cette semaine... c'est... ils attendent que quelqu'un lise quoi. Non mais là c'est... ouais. (Annexe X, p.334, l.283 et 296)

Pourtant cet écart ne peut simplement s'expliquer par le fait que les élèves de cette école voisine de celle de Nicolas, et également située en REP+, seraient plus habiles, ce que laisse aussi penser Julia. L'analyse intrinsèque fait émerger des points communs qui pourraient laisser supposer que l'activité est semblable et que l'écart de compétences n'est pas lié aux enseignements du maitre mais à des différences venant des enfants. Julia et Nicolas s'accordent sur le fait que cette pratique de tissage est nécessaire, qu'ils veillent à faire un rappel systématique de ce qui a été appris lors des séances précédentes et de ce qui sera particulièrement travaillé lors de la séance à venir. L'analyse extrinsèque de la tâche effective de Nicolas montre en fait que, pour la séance filmée et analysée, le rappel que Nicolas effectue en début de séance porte sur le contenu narratif de l'histoire plus que sur les stratégies travaillées précédemment. Du côté des élèves, le travail consiste d'abord pour les élèves à se remémorer le texte lu. Ils peuvent prendre cette tâche pour l'activité attendue, sans mettre en lien cette activité avec les autres compétences qui sont supposées être travaillées dans ce module. On sait, en effet, à la lecture des travaux de Bautier (2004) et Bautier et Goigoux (2006) que l'apprentissage suppose le passage d'une activité productive – faire pour faire – à une activité constructive – faire pour apprendre. C'est à la moitié de la séance que Nicolas annonce le travail qui va être fait et mentionne une des stratégies qui a déjà été évoquée précédemment, « se mettre à la place des personnages » :

> o Alors. Chut. Sohel ! Maintenant, on va essayer de comprendre tout ce qu'il se passe. Il se passe plein de choses dans l'épisode, là... Et on va le faire phrase par phrase. D'accord ? Donc on va juste faire avec la première que je vais vous relire. "Mais quand l'étranger se présenta à la mairie pour toucher sa récompense, le maire et les habitants, réfléchissant qu'ils n'avaient plus rien à craindre des rats, n'eurent pas honte de lui offrir dix écus, au lieu des mille promis." Alors ce qu'on va faire, et comme on a déjà fait dans les autres épisodes, on va se mettre à la place des personnages. D'accord ? On va imaginer, et réfléchir à quoi ils pensent. D'accord ? Alors, là vous allez imaginer que vous êtes le joueur de flûte. (Annexe X, p.449, l.219)

Au fil de la séance, Nicolas ne fait plus explicitement référence à cette stratégie. Il invite les élèves à réfléchir aux états mentaux du joueur de flûte et des habitants mais ne revient pas explicitement sur la finalité de ce travail. En fin de séance, Nicolas n'effectue pas non plus de tissage sur ce qui a été fait, appris au fil de la séance, il ne revient pas sur le rapport entre les apprentissages effectués au fil de cette séance et ceux qui ont été faits précédemment ou qui seront conduits ensuite.

Si la deuxième partie de la séance menée par Nicolas (Annexe X, p.449, l.217) montre, comme la deuxième séance menée par Julia (Annexe X, p.442), une attention particulière portée aux états mentaux des personnages et convoque, à la marge, le vécu des élèves, les

objets enseignés sont tout à fait dissemblables. Dans la classe de Nicolas, il s'agit d'essayer de deviner ce que le maitre attend comme réponse et les échanges avec les élèves peuvent faire douter de la possibilité qu'ils ont, à ce moment-là, de comprendre les états mentaux des personnages. Ils ont entendu l'histoire une seule fois lors de la séance précédente et les questions de Nicolas portent sur les inférences sans que ne soit proposé un étayage permettant l'émergence des compétences nécessaires à la réalisation de ces inférences. De son côté, Julia questionne les élèves en leur demandant de prendre appui sur le « film » qu'ils ont créé au cours de la lecture et se positionne en réceptrice de ces propos tout en incitant les élèves à se référer au texte :

- J : Maintenant que vous avez trouvé la signification de tous ces petits mots, est-ce que vous pouvez un petit peu me raconter ce que vous voyez dans votre film ? Qu'est-ce que vous avez vu dans votre film ?
  xxx : Moi, j'ai rien vu...
  J : T'as rien vu... Alors là, je te crois pas. Alors, Issa ?
  I : J'ai vu des gens... et y avait plein de souris avec des pièges à souris.
  J : Ouah... T'as vu des gens avec des souris et des pièges. Qu'est-ce que tu as vu d'autre, Mariam ?
  M : Euh... J'ai vu plein de gens qui criaient "au secours !" Et après, les rats, ils avaient des yeux tout rouges, et ils couraient, ils couraient, et... et après... je les ai vus manger des tonneaux...
  J : Oh ! Eh... Il est terrible, ton film à toi ! Alla ?
  A : Moi en fait, y avait des gros bateaux... y avait des souris, et les chats, ils étaient en train de manger les souris.
  J : Et ça marche ? Tu crois que les chats arrivent à manger les souris ?
  xxx : Non mais ça marche pas ! C'est Alla qui a imaginé ça.
  J : ...Imaginé, d'accord. Oui ?
  xxx : Moi, j'ai vu un bateau chargé de... de chats... Et y en a, ils essaient d'attraper, et y en a un qui s'est coincé une patte dans un piège à souris.
  J : Eh ben dis-donc... Vous en imaginez, des choses. Oui ?
  xxx : xxx ...et après, dès que les souris, elles partaient eh ben après... xxx il était plein xxx
  J : Ah bon ? Mais alors bon... On n'en est pas là encore hein ? C'est pas si chaotique que ça. Joshua ?
  Jo : Moi j'ai imaginé là-bas, et j'ai vu plein de rats...
  J : T'as vu plein de rats, autour des gens. Alors vous m'avez dit : vous avez vu des gens, des rats autour des gens avec des yeux rouges, d'accord. Et qu'est-ce qu'ils font, ces rats ? Qu'est-ce qu'ils faisaient, ces rats ?
  xxx : Ils voulaient prendre leur... le monde.
  J : Le monde entier, ils voulaient dominer le monde ? Oh là, là ! Et c'est ça qu'on nous dit ? *(elle montre le texte au tableau)* Qu'est-ce qu'ils font, les rats ? (Annexe X – transcription hors annexe, cf synopsis p.442, min 14'20)

Ici, les élèves sont placés en situation de donner libre cours à leurs interprétations, tout en se référant au texte. Julia ne valide ni n'invalide leurs propos, elle réagit, accueille leurs propositions tout en les ramenant au texte. Lorsqu'elle conclut cette partie de la séance avant d'enchainer sur l'entrainement au décodage, elle questionne encore les élèves pour expliciter les procédures mises en place :

- J : Effrayés. D'accord. O.K. Bah c'est bien tout ça ! Très bien. Donc pour répondre à ces questions, qu'est-ce qui vous a aidés ? Oui, Issan ?
  I : Les mots...
  J : Les mots.
  xxx : Moi je me suis aidée un peu... xxx... un peu de ma mémoire.
  J : De ta mémoire. De ton... ?
  xxx : Cerveau.
  J : Oui. Est-ce que ça vous a aidés de faire le petit film de l'histoire aussi, au début ?
  xxx : Oui... Oui...
  J : Pour se mettre dans la tête des personnages. Oui ?
  xxx : Moi je me suis aidée de la fiche "je suis effrayée" là-bas.
  J : D'accord. Des mots. O.K. Très bien
  (Annexe X, transcription hors annexe, cf entretien dédié p.322, l.514)

Les analyses intrinsèque et extrinsèque révèlent ainsi des dissensus dans la tâche effective de ces enseignants lors de séances fondées d'après une même ressource. Des postures corporelles aux objets enseignés, c'est à l'émergence des styles professionnels qu'on assiste et, plus généralement, à celle d'éthos professionnels différents. La redéfinition de la tâche dans le cours de l'appropriation de la ressource et de la formation révèle encore des divergences.

#### 2.2.3.5. Divergences dans la redéfinition de la tâche au fil de l'usage des ressources

Il s'agit ici de dégager la redéfinition de la tâche telle qu'elle s'établit après plusieurs mois et plusieurs années d'usage de *Lectorino & Lectorinette*. Les étayages prévus par l'adaptation de la ressource en contexte révèlent ici encore des orientations différentes.

Julia et Nicolas conçoivent cet outil comme un « manuel » (Annexe X, p.328, l.51) : ils disent essayer de suivre la démarche au plus près en suivant le déroulement des séances, en effectuant les gestes de tissage d'une séance à l'autre… Selon eux, il n'y a pratiquement pas de concertation avant les séances puisqu'il s'agit de suivre le déroulement du livre mais plutôt une concertation en aval pour faire un bilan des comportements et apprentissages des élèves. La concertation porte en fait sur ce qui va être fait ou pas au fil de la séance. Si Julia et Nicolas cherchent à s'inscrire en cohérence avec les pistes proposées, au fil de l'usage de *Lectorino & Lectorinette,* ils ajustent leur manière de faire en découpant les séances prévues dans l'outil en fonction du contexte de leur classe :

- Jul : Alors euh... oui parce que là tu sais, dans le module d'Hamelin, on faisait pas mal de fluence par groupe de lecteurs... On le fait pas systématiquement.
  Mar : D'accord.
  Jul : Des fois quand la séance est trop... est trop...

Mar : Trop dense.
Nic : Elles sont denses souvent donc...
Jul : Ouais trop dense. On le fait pas. On reste vraiment sur comprendre et.... C'est comme la prod* d'écrit, maintenant on fait aussi en décroché... parfois. On fait en séance de prod* d'écrit euh... la réponse aux questions.
(Annexe X, p.331, l.177)

Ils dissocient alors les différentes compétences identifiées par les concepteurs du manuel. Dans leur discours, le travail de compréhension se situe, on le comprend en creux, du côté des compétences inférentielles et narratives. Les compétences de décodage et le travail proposé en production d'écrit sont considérés comme annexes et comme pouvant être vues par ailleurs.

L'analyse de cet échange révèle par ailleurs un dissensus sur les critères de sélection.

- Mar : Mais comment ça, vous le décidez alors, la priorité de la séance ? C'est juste avant vous vous dites : "on bosse là-dessus en priorité et le reste on verra après ?"

Jul : Oui.
NIC : Oui.
Jul : Et après on verra le reste après oui.
Mar : D'accord.
NIC : C'est vrai qu'à force de faire depuis le début de l'année, on voit assez vite ce qui va, ce qu'on n'aura pas le temps de faire...
Jul : Ouais on se rend compte ouais...
NIC :... De ce qui est beaucoup trop compliqué, qui prendra beaucoup trop de temps... Et après c'est vrai que... on travaille beaucoup la compréhension, après tout ce qui est l'écriture, ça prend du temps donc...
Jul : C'est pour ça qu'on s'est dit : "on va le faire en décroché"...
Mar : Et alors donc vous le faites en décroché systématiquement ou... y a des phases que vous zappez complètement, parce que vous avez pas le temps de toute façon ?
Jul : Y a des phases qu'on fait pas. Bah justement tout ce qui est fluence, on le fait pas forcément.
Mar : Oui. Parce que vous le faites par ailleurs en fait... D'accord.
Jul : Ben toi tu le travailles aussi... en classe ?
NIC : Ouais.
Jul : ... La lecture.
NIC : Ouais. Après la vraie fluence, pour ceux qui ont vraiment du mal, là c'est en... en *APC* mais euh... ouais.
Jul : Par contre, ce qu'on essaie de faire, c'est transférer. Par exemple euh... à la résolution de problèmes. Euh...
NIC : Voilà.
Jul : On fait des problèmes pour chercher, beaucoup, on s'est lancés là-dessus, et en fait, quand on lit le problème, on leur dit des se faire une image du problème... comme dans l'histoire... Voilà.
Mar : D'accord.
Jul : On essaie plus... ouais un peu de transférer...
Mar : Et ça, comment vous avez eu l'idée de faire le lien alors ?
Jul : De faire le lien ? Bah ça euh... c'est... en formation.
Mar : D'accord.
Jul : On nous l'a... C'est C.. (Rires)
Mar : D'accord.
Jul : Elle nous a dit : "ce qui est bien...", voilà en fait elle nous a dit : "pour que ce soit

vraiment utile, apprendre à comprendre, faut que ce soit transférer aussi dans les autres disciplines". (Annexe X, p.331, l.184)

L'absence d'intervention de Nicolas sur ce sujet peut laisser penser que les liens sont davantage effectués par Julia et que lorsqu'elle emploie le pronom personnel « on » c'est plus par souci de valoriser le travail d'équipe que pour rendre compte d'une pratique effective de concertation. Si, pour Julia, l'étayage se fait dans un tissage permanent, pour Nicolas, l'étayage semble plutôt du côté de la répétition des questions. Ainsi quand nous lui demandons ce qu'il fait pour aider les élèves quand il trouve qu'ils sont « passifs », il explique, d'une façon vive qui traduit l'agacement qu'il peut ressentir en classe :

- Nic : Ben... déjà (claquement de doigts), on essaie un peu de les réveiller... " Allez, on y va", on réfléchit, on va relancer, "pourquoi il a fait ça ?, à votre avis, vous êtes sûrs que s'il avait fait ça..." Enfin voilà on essaie voilà... Enfin moi j'essaie voilà... de les guider, de les relancer... (Annexe X, p.330, l.151)

Les ressources de Julia sont davantage étayées didactiquement. Ainsi fait-elle référence à travail spécifique fait autour de la théâtralisation dans un des modules de *Lectorino & Lectorinette* comme un moyen transférable pour mobiliser les élèves :

- Jul : Euh.. Oui. Oui, oui, oui... en les guidant. Après y a deux... On avait aussi euh... sur *théâtraliser*, sur le *chat botté*, et moi je trouve que ça avait été pas mal... (Annexe X, p.331, l.154)

Nicolas ne semble plus se souvenir de ce travail, il pense que Julia évoque la théâtralisation que le maitre peut effectuer quand il lit une œuvre aux élèves :

- Nic : Des fois ça m'arrive, surtout quand je le lis en fait... (Annexe X, p.331, l.156)

Comprenant qu'ils ne parlent pas de la même chose, Julia précise. De nouveau, la réponse de Nicolas témoigne de sa tendance à considérer ce que les élèves ne savent pas faire plutôt qu'à partir de là où ils en sont. S'engage alors une « controverse professionnelle » (Clot et al., 2000, p.5) autour des modalités de travail, trace de l'émergence des styles de ces enseignants, du passage des gestes du métier aux gestes professionnels (Jorro, 2006). L'échange porte sur les apports de la théâtralisation dans le travail de compréhension :

- Jul : Non mais de leur faire faire ?
  Nic : Leur faire faire aussi. Alors ça, ils ont eu du mal, y en a... deux qui ont réussi. Alors ils osaient pas non plus trop se lancer, et puis après c'est vrai que... Bah déjà certains ont du mal à lire. Voilà. Donc déjà si c'est pas super fluide la lecture, théâtraliser, c'est pas évident non plus.
  Mar : Ouais.
  Jul : Mais remarque, tu leur demandes pas de lire... Quand tu les mets... Moi quand ils font... théatraliser, tu sais ils se lèvent et puis ils disent à peu près... enfin pas ce qu'ils

veulent, mais...
Nic : Bah ouais mais moi, j'ai du mal... à décrocher en fait de l'extrait qu'ils ont.
Jul : ... De l'extrait ouais.
Mar : Ah ouais, c'est-à-dire que toi tu les laisses avec le support écrit, comme ça ils peuvent s'y reporter...
Nic : Ils l'ont quand même ouais.
Mar : ... Et toi tu les incites à enlever complètement...
Jul : Voilà.
Nic : Mais c'est peut-être mieux, parce que du coup, ils sont peut-être moins bloqués par le support.
Jul : Peut-être.
Mar : Et toi pourquoi tu leur laisses l'écrit ? Pour... pour les rassurer en fait ?
Nic : Certains oui. Parce que du coup, on leur demande, et là certains ils font... "faut faire quoi, faut que je dise quoi ?", mais c'est vrai que peut-être bon...
(Annexe X, p.331, l.159)

Plus qu'une divergence sur les modalités de travail, c'est bien une redéfinition différente de l'activité qui apparait : Nicolas associe la théâtralisation à une lecture à voix haute expressive ; Julia conçoit la théâtralisation comme une manière de travailler les compétences narratives des élèves, mais également de mobiliser leur vécu au service de l'expérience lectorale. Ne percevant sans doute pas cette finalité, Nicolas n'entraine pas ses élèves à parler du texte sans support, à faire un rappel de récit qui leur permette de « tenir toute l'histoire dans leur tête ». Il s'agit plutôt de parvenir, tous ensemble, à se remémorer le fil de l'histoire.

L'expérience de l'usage de l'outil conduit Julia et Nicolas à envisager non seulement des adaptations du travail proposé mais également des complémentarités avec d'autres outils. Dans ce pan de régulation de l'activité, des facteurs distincts apparaissent à nouveau : Julia souhaite compléter la pratique dans l'intérêt des élèves et inscrit sa redéfinition en cohérence avec la prescription secondaire; Nicolas souhaite faire évoluer les outils utilisés parce qu'il se lasse de l'usage de *Lectorino & Lectorinette*. En témoigne cet échange :

- Nic : Ouais... et puis au bout d'un moment, c'est barbant tu vois... à force de le faire, tout le temps... Tu sais ce qu'il va se passer... tu découvres plus...
  Jul : Et on se disait même xxx, la travailler différemment tu vois, faire une fois par semaine un travail vraiment d'analyse... même là tu vois, sur Je lis, je comprends, ils proposent plein de choses, et même tous les matins, c'est ce qu'on... on parlait de ça avec B., l'autre maitre supplémentaire, parce que là ça a été assez échoué, la compréhension.
  Mar : D'accord.
  Jul : ...Là, sur les évals qu'on a passées en fin d'année, par rapport à la prod d'écrit et la résolution de problèmes, ça a été échoué. Et on se disait aussi, c'était de le travailler tu sais le matin, au moment de l'accueil, des rituels, tu vois mettre un texte au tableau aux gamins, et puis... discuter sur ce texte ensemble. Tu vois un truc super court, en rituel, le matin, faire ça... Ca prend cinq minutes et puis... Pour que ce soit vraiment... (Annexe X, p.413, l.81)

Entre centration sur les gestes professionnels pour Nicolas et centration sur les apprentissages des élèves pour Julia, cette analyse de la redéfinition de la tâche au fil de l'expérience montre, d'une part, que ces deux enseignants n'en sont pas au même point de leur développement professionnel, et, d'autre part, que les divergences dans les fondements de l'activité entrainent des divergences dans la redéfinition effectuée dans le cours de l'expérience. Ceci conduit à l'émergence d'une prescription tertiaire distincte qui trouve sa source dans une corrélation de facteurs.

### Conclusion des monographies de Julia et Nicolas : des lecteurs et des enseignants différents qui collaborent

Julia développe des postures diverses, entre enseignement, contrôle, magie, lâcher-prise parmi lesquelles elle navigue selon les moments de la séance et suscite des postures de lecture également variées. Nicolas veille à assurer le contrôle du groupe et alterne entre sur-étayage – pour guider fortement les réponses des élèves – et sous-étayage – du fait de l'absence de clarté cognitive, notamment. Dans ces styles émergents, on peut voir la trace d'un rapport à l'enseignement. On peut faire l'hypothèse que Julia inscrit son activité dans le cadre d'un modèle d'enseignement centré sur l'activité du lecteur et particulièrement sur ses stratégies de compréhension. Nicolas semble empreint des modèles sédimentés ayant dominé jusque dans les années 1980 : les élèves doivent être guidés par le maitre pour conduire une lecture efficace, conduisant à une compréhension globale du texte par des questions. C'est une conception différente du sujet qui s'exprime ici : entre un lecteur qui se rapproche davantage d'un « sujet épistémique », concerné par le seul rapport au savoir, chez Nicolas et un « sujet didactique » intégrant « les dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives » (Daunay, 2007) chez Julia.

On peut observer un parallèle entre les dispositions à lire et les dispositions à faire lire : d'une part, dans les finalités de l'enseignement, d'autre part dans la dynamique de développement de l'activité.

Nicolas est un lecteur aussi compulsif qu'occasionnel. La lecture est une pratique intime, mue par la recherche d'évasion, d'action, d'intrigue, une immersion aussi complète que facile. Il a été détourné de la lecture scolaire dans laquelle il a trouvé l'injonction à une distanciation et une validation ou une invalidation des postures de lecture. En tant qu'enseignant, il centre son enseignement sur le déroulement narratif, et les apprentissages lexicaux. Le travail sur la compréhension des états mentaux des personnages semble au

service exclusif de la résolution de l'intrigue. On peut supposer que ses réticences liées à l'apprentissage explicite de stratégies ne sont pas simplement la conséquence 1) d'un défaut de formation mais également 2) d'un rapport personnel et scolaire à la lecture, qui craint la distanciation 3) de modèles d'enseignement sédimentés non encore centrés sur l'activité des lecteurs 4) de la centration sur les gestes professionnels de l'enseignant et la nécessité de gérer le groupe plutôt que de gérer la diversité des lectures des élèves.

Julia est une lectrice régulière, qui cherche dans la lecture tant l'évasion que les transactions personnelles et critiques (Terwagne et Vanesse, 2008). Elle lit dès qu'elle le peut. Elle a de bons souvenirs des lectures scolaires à l'école primaire. En tant qu'enseignante, elle centre son enseignement sur les stratégies de compréhension, tout en accueillant les transactions personnelles des élèves. Elle cherche des modalités d'enseignement plus adaptées aux objectifs multiples qu'elle se fixe. La dynamique dans laquelle elle est engagée dans ses lectures personnelles est à l'image de la dynamique professionnelle dans laquelle elle s'inscrit : une posture de maitre supplémentaire lui demandant des adaptations, l'engagement dans des formations et dans un collectif de travail dont elle fait partie et qui impulse la prise en compte des besoins des élèves.

Certes, Nicolas n'est pas réfractaire lorsque Julia propose des changements, des ajustements. Mais l'on perçoit que ce sera à elle d'initier le changement d'organisation. Le rôle de la formation continue et du collectif de travail est ici mis en lumière : il semble important pour Julia, qui fait sans cesse référence au travail en équipe et offre à Nicolas des possibilités de développement au fil de l'eau. Ceci est à même d'offrir des perspectives pour la formation.

### Conclusion de la section 2

L'analyse de l'enquête quantitative a permis de dégager de grandes tendances sur les conceptions des étudiants et stagiaires. L'enquête qualitative met en lumière non seulement des conceptions divergentes des étudiants et stagiaires mais également des rapports à la lecture très différents d'un enseignant à l'autre. L'analyse des résultats de cette enquête permet d'établir un parallèle entre dispositions à lire et à faire lire. L'analyse extrinsèque de l'activité des enseignants montre effectivement les effets de l'activité conjointe du maitre et des élèves sur les postures des élèves mais également sur celles des enseignants. Les postures de lecture des élèves sont, en partie, le fruit des enseignements conçus par le maitre mais les postures des élèves peuvent également impliquer des changements dans le rapport que le

maitre entretient avec la situation didactique et plus généralement avec la lecture et son enseignement.

L'analyse de la place et du rôle de deux dispositifs de formation intégrative et projective doit permettre d'analyser la place de l'objet à enseigner en formation et les ressources et les contraintes institutionnelles qui influencent la formation.

## 3. Analyse des résultats du second volet de l'enquête qualitative : place des lecteurs et des œuvres dans deux dispositifs de formation

### Introduction de la section 3

L'enquête quantitative a permis de caractériser à gros grain les conceptions des enseignants sur les corpus et les enjeux de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Le premier volet de l'enquête qualitative a consisté en des monographies d'enseignant destinées à saisir, à grain fin, les modalités d'élaboration de leur activité au fil des premières expériences. Ce second volet de l'enquête qualitative vise à comprendre la place et le rôle de deux dispositifs de formation, observés en formation initiale à l'ÉSPÉ et en circonscription, dans le développement professionnel. Ces deux actions de formation sont retenues dans le corpus d'enquête pour différentes raisons. Tout d'abord, elles sont centrées sur la lecture des textes littéraires, selon des modalités particulières qu'il faut analyser. Ensuite, elles sont spécifiques dans l'académie où se situe l'enquête : elles reposent sur l'initiative de formateurs et ne sont pas inscrites en tant que telles dans les maquettes de formation. Elles sont donc fragiles du fait de leur position institutionnelle et l'analyse de leur place et leur rôle dans le développement professionnel peut permettre d'envisager des pistes pour la recherche sur la formation. Enfin, l'analyse de ces dispositifs de formation peut permettre de mieux comprendre le développement professionnel d'Angélique, Mélusine, Julia et Nicolas. En effet, les quatre enseignants dont l'analyse de l'activité a été conduite sur plusieurs années ont bénéficié en tout ou partie, directement ou indirectement de ces dispositifs de formation.

Les deux dispositifs présentent des points communs : prendre en compte les attentes et les besoins des formés, les placer en position de lecteur d'abord, les inviter à se centrer sur les lecteurs enfants ensuite. Ils présentent également des points communs sur le statut des corpus.

Tout en cherchant à proposer « quelque chose de tenable en classe » (Elalouf, 2012, p.283), l'analyse montre par ailleurs que ces scénarios ne reposent pas sur la même démarche

et ne rencontrent pas les mêmes obstacles dans leur mise en œuvre. Non seulement, la temporalité de la formation intervient de façon différente dans chacun de ces dispositifs et ses effets sur le développement professionnel doivent être analysés : le premier dispositif prend place au cours de la deuxième année de Master 2 et ne peut être poursuivi au-delà du fait de l'organisation discontinue entre formation initiale et formation continue ; le deuxième dispositif est une action de formation continue qui conjugue avec la diversité de la formation initiale reçue par les différents enseignants. À travers la question de la temporalité de la formation se pose également la question de la continuité des formations initiales et continues.
Par ailleurs, ces deux dispositifs n'ont pas tout à fait les mêmes visées et les mêmes modalités et celles-ci doivent être analysées. Tandis que le colloque de Clermont (Goigoux, Ria et Toczeck-Capelle, 2009) avait conduit à distinguer les scénarios de formation à dominante descendante et ascendante, visant pour les premiers à « modifier le pouvoir d'agir des débutants en modifiant leurs connaissances » tandis que les seconds visent « à modifier les connaissances des débutants en modifiant leur pouvoir d'agir » (*Ibid.*, p.37), Elalouf souligne « l'importance de scénarios spiralaires » (2012, p.283) qui reposent sur un « travail conjoint entre formateurs et débutants, entre formateurs et chercheurs » (*Ibid*., pp.283-284). Les deux dispositifs qui sont analysés ici sont de ce type, quelles que soient les spécificités qu'ils présentent. Notre objectif n'est pas d'évaluer leur pertinence mais bien d'analyser leurs effets sur le développement professionnel des formés et de questionner la place de ce type de dispositifs dans la formation des enseignants.

Le premier dispositif (3.1) est organisé à l'université en M2[159] et son analyse montre qu'il s'agit d'un dispositif de formation en « alternance intégrative » (Jorro, 2007a) faisant place à des va-et-vient théorie-pratique-théorie susceptibles d'aider les professeurs des écoles stagiaires en bénéficiant à faire face à la complexité de la lecture des textes littéraires et à celle des séances organisées autour de ce type de textes, en se centrant sur élèves. Sont analysés les déplacements opérés par ces PES au fil du module de formation. En écho aux parties dédiées à leur monographie[160], l'analyse étaye également la compréhension de l'élaboration de l'activité de Mélusine et Angélique qui en ont bénéficié au cours de leur formation initiale.

Le deuxième dispositif est organisé en circonscription pour des néotitulaires et maitres supplémentaires (3.2). C'est un dispositif de formation en « alternance projective » (Jorro, *Ibid.*) qui s'appuie sur les besoins identifiés par les équipes pour initier des changements de

[159] On peut se reporter à la présentation générale de ce dispositif dans le premier chapitre de la deuxième partie.
[160] On peut se reporter au précédent chapitre (chapitre 2 de la partie 2).

pratique, notamment dans l'enseignement des stratégies de compréhension. D'une part, son analyse étaye la compréhension du développement professionnel de Julia qui en a bénéficié quasiment dans son intégralité et de Nicolas qui l'a suivie en partie et de façon indirecte[161]. D'autre part, elle permet de comprendre dans quel contexte se situe le suivi de Jessie qui est assuré par la conseillère pédagogique pilotant ce dispositif de formation.

L'analyse de ces dispositifs est conçue en vue de dégager des perspectives de réflexion pour la recherche sur la formation des enseignants. Trois axes sont retenus pour l'analyse : la place accordée aux œuvres et aux lecteurs, enseignants et élèves ; les finalités de la formation ; la temporalité de la formation et sa situation dans le parcours de formation. Pour chaque dispositif, une présentation de l'ingénierie didactique et des fondements de ces actions de formation sont établies puis des cas sont développés en vue de mettre à jour les effets de la formation sur le développement professionnel à court terme des enseignants concernés et les ressources et les contraintes avec lesquelles les formatrices concernées doivent négocier. Le cadre d'analyse des dispositifs de formation conçue par Jorro (2007a) est utilisé pour caractériser l'éthique, l'ingénierie de formation, la place des apprenants et les rapports entre pratique et théorie. Conformément à l'approche ergonomique retenue dans cette recherche, l'analyse de ces actions de formation suit le chemin de l'élaboration de la tâche : de la tâche secondaire prescrite en formation à l'analyse de la tâche effective en passant par la tâche redéfinie.

### 3.1. Un dispositif de formation spiralaire de type intégratif : déplacements des dispositions à lire et faire lire au fil des rencontres avec les élèves

#### Introduction de la section 3.1.

Ce module est compris dans un dispositif de formation organisé tout au long de l'année universitaire[162] qui vise à accompagner les stagiaires dans leur développement professionnel, en particulier en les aidant à déplacer leur regard de leur propre pratique émergente vers les élèves et leurs apprentissages. Dans ce module, il s'agit de préparer les stagiaires à mener une séance de lecture et d'écriture dans une classe entière de CE2, CM1 ou CM2, essentiellement à partir de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles histoires pressées*. Après une première analyse des fondements de la prescription secondaire (3.1.1) qui vise à déplacer le regard vers les textes et les élèves, est effectuée une analyse des

[161] On peut également se reporter au précédent chapitre.
[162] Pour une présentation plus précise, on pourra se reporter à Bornaz, S. Sauneron, D. (2016).

déplacements opérés par des stagiaires au fil du module (3.1.2), et notamment les déplacements sur leurs conceptions des enjeux des séances de lecture des textes littéraires[163]. Les données concernant cette action de formation figurent en Annexe XI.

### 3.1.1. Analyse de la tâche prescrite : déplacer le regard vers les textes et les élèves

Comme cela a été précisé dans la présentation de ce dispositif [164], cette partie de la formation dure douze heures dont neuf heures de cours à l'université et trois heures de séances en école. Au fil de ces quelques heures, la prescription secondaire vise la centration des enseignants sur les élèves et donc la prise en compte de la diversité des lecteurs.

Selon la typologie de formations en alternance formalisée par Jorro (2007a), on peut qualifier ce module de formation en « alternance intégrative ». Il s'appuie en effet sur le lien entre pratique et théorie, sur l'expérience, les savoirs d'action et les savoirs théoriques, l'accompagnement réflexif, la problématisation des savoirs, la prise en compte des gestes professionnels, l'équilibre entre genre et style professionnel. L'analyse vise à voir dans quelle mesure, en s'inscrivant dans une « logique des situations professionnelles » plutôt que dans « une logique des contenus » (*Ibid*., p.106), cette formation suscite l'élaboration et l'incorporation des savoirs professionnels par le biais de savoirs intermédiaires construits par et pour l'action, qui font sens pour les enseignants parce qu'ils sont mobilisables en contexte. Les conceptrices de ce module s'efforcent ainsi de prendre appui sur les « concepts pragmatiques (notions opératoires dont se saisissent plus facilement les acteurs) » pour faire médiation entre « les concepts scientifiques et le sens commun » (*Ibid*., pp.106-107).

Les formatrices cherchent à montrer aux stagiaires que le maitre doit « apprendre DES enfants pour construire son enseignement » (Bornaz et Sauneron, *Ibid.*). L'objectif du module n'est donc pas de mener une séance en cherchant à enseigner un savoir aux enfants – ce qui serait vain en une seule séance – mais de parvenir à ajuster l'action du maitre en fonction des élèves qu'il rencontre en contexte et en fonction du texte qu'il leur fait lire. Elles cherchent également à montrer les bénéfices du travail collectif, en formulant ainsi un principe qu'elles disent valables pour la classe et pour la formation : « ensemble on est plus intelligents » (Bornaz et Sauneron, *Ibid.*). Le premier déplacement qu'elles visent est l'ajustement de l'activité du maitre en situation, l'accueil des propositions des élèves et la gestion des

[163] Cette section poursuit et développe la réflexion engagée dans deux articles : Fradet-Hannoyer, M. (2016c) ; Fradet-Hannoyer (2019, à paraitre).
[164] On peut se reporter à la présentation du dispositif dans le premier chapitre de cette deuxième partie de la thèse.

imprévus, quand ces stagiaires sont avant tout centrés sur leur propre activité. Le deuxième déplacement visé est la capacité à prendre en compte les différentes interprétations des élèves et de ne pas centrer la séance sur la seule lecture du maitre. Enfin, l'action de formation ici analysée s'inscrit dans la lignée du cadre théorique des travaux de Brigaudiot (2015) qui conçoit l'activité enseignante comme articulant trois niveaux indissociables : celui des valeurs ; celui de l'ingénierie ; celui des micro-gestes mobilisés en contexte. Les formatrices cherchent à montrer aux stagiaires que le développement professionnel se fait à la recherche de la congruence des trois niveaux, vers une mise en pratique cohérente avec l'éthique, ce qui peut être appelé, à la suite des travaux de Jorro, « l'éthos professionnel » (2009).[165]

L'analyse vise à montrer comment les stagiaires s'approprient ces prescriptions secondaires, lors des préparations, lors des séances en classe et lors du bilan. L'analyse de ce scénario de formation n'est donc pas fondée sur les apprentissages des élèves car ceux-ci ne constituent pas un objectif prioritaire du module mais plutôt sur les déplacements opérés par les stagiaires entre le début de la formation à l'université et le bilan de l'activité après les séances en classe.

### 3.1.2. Analyse de la redéfinition de la tâche et de la tâche effective : de la compréhension univoque à la prise en compte des lecteurs et des textes

L'analyse des deux cas qui sont développés ici montre que lors des préparations, comme de façon typique chez les enseignants débutants (Beaumanoir-Secq et al., 2012 ; Goigoux et al., 2009 ; Saujat, 2004), les stagiaires sont préoccupés par ce qu'ils vont devoir faire, comment ils vont organiser la classe. Ils développent *a priori* des postures de contrôle et d'enseignement. (Bucheton et Soulé, 2009). Puis ces préoccupations évoluent dans le cours de l'action. L'analyse des enregistrements des séances en classe montre que les stagiaires essayent de regarder et d'écouter les élèves, comme ils peuvent. Le premier cas (1.2.1) concerne la lecture de la nouvelle *Loup-Garou* (Friot, 1992). Le deuxième cas (1.2.2) concerne la lecture de la nouvelle *Histoire impossible* (Friot, 2007).

[165] Ces travaux sont évoqués dans la première partie de cette thèse dans les chapitres 1 et 3.

#### 3.1.2.1. Temporalité de formation *vs* temporalité de développement : déplacements autour de *Loup-Garou*

L'analyse de ce cas, qui suit l'élaboration de l'activité, depuis la prescription secondaire et la première redéfinition de la tâche – préparation à l'université –, à la tâche redéfinie en aval de la séance en classe, en passant par la tâche effective montre que les apports de la formation sont assimilés, appropriés par les stagiaires concernés à la suite de l'expérience en classe et de l'analyse individuelle et collective. Elle permet de mettre en évidence les écarts entre temporalité de la formation et temporalité de développement.

**Une tâche prescrite qui vise un premier déplacement : lire avant de s'interroger sur les postures d'enseignement**

L'analyse extrinsèque de la séance de préparation à l'université repose sur l'identification des enjeux de la séance collective menée par la formatrice et la redéfinition de la tâche effectuée par les stagiaires quand elle les place en petits groupes pour préparer les séances.

L'analyse de l'activité de la formatrice lors de la préparation à l'université permet de faire émerger la tâche prescrite. Sa compréhension permettra ensuite de comprendre la redéfinition qu'en font les stagiaires. Dans un premier temps, la formatrice cherche à ce que les stagiaires se placent comme des lecteurs de l'œuvre proposée, en se plaçant d'abord dans une posture d'implication. Elle les incite ensuite à adopter une posture de distanciation pour identifier plusieurs interprétations possibles et l'enjeu des séances de lecture en classe avec les élèves. Ainsi, elle explique aux stagiaires ce qu'ils vont avoir à faire, lors de la préparation et en classe. Elle insiste sur les enjeux professionnels mais aussi éducatifs de ces séances. Il s'agit, d'une part, de préparer la séance pour parvenir à se centrer sur les élèves et à rebondir face à leurs propositions. D'autre part, l'objectif est de faire comprendre aux élèves qu'il existe parfois plusieurs interprétations possibles des textes et qu'elles se valent toutes, à condition d'être argumentées en prenant appui sur le texte. Ensuite, la formatrice fait le choix de placer les stagiaires dans une posture de lecteurs. Dans cette nouvelle, Antoine arrive à l'école en retard et dit à ses camarades qu'il a vu un loup-garou. Les autres se moquent. Il insiste. Le maitre finit par intervenir en lui demandant de se taire et en marmonnant « la prochaine fois, je ne te louperai pas ! » Quand on relit le texte, certains indices sèment le

doute : le maitre enfonce son bonnet sur ses oreilles, a les mains gantées de noir, redresse le col de son manteau. Ne serait-ce pas lui le loup-garou ? Ou bien, est-ce qu'Antoine ment ?

La formatrice choisit de fragmenter le texte en première lecture. Elle ôte les réactions du maitre qui peuvent semer le doute sur le fait que le maitre pourrait être un loup-garou et qui situe par là même le texte dans un registre fantastique. Comme cela est attendu, suite à cette première lecture, les réponses des stagiaires reflètent toutes une lecture référentielle, définie par la formatrice comme « piste réaliste ». Antoine est ainsi qualifié de « rêveur », « inventif », « baratineur », « menteur » par des lecteurs incités par la formatrice à échanger et à argumenter :

- S[166] : Qu'est-ce que cela construit, comme représentation, xxx, ici ?
  E1 : Qu'il est rêveur.
  S : Alors qu'il est rêveur. Ensuite ?
  E2 : Il est surtout baratineur.
  S : Baratineur...
  E3 : Bah... il est convaincu quand même.
  S : Convaincu. Alors expliquez : convaincu, rêveur, baratineur. Allez-y. Rêveur, parce que ? Attendez. Une autre...
  Ex : Non, c'était juste...
  S : D'accord. Donc on revient : rêveur, parce que ?
  E1 : xxx imagine une situation... imaginaire...
  S : D'accord. Donc là, l'hypothèse, c'est que on est dans ce qui est imaginaire, l'imagination, et le fait que la situation déborde. C'est-à-dire ? La situation qui déborde ? C'est-à-dire ? Quel évènement ?
  E? : La rencontre avec le loup...
  S : La rencontre. La menace hein ? Le loup-garou. Le fait qu'il ait échappé de peu à la menace qualifiant le loup-garou. Donc cela s'inscrit dans l'imaginaire. D'accord ? Euh... Baratineur ?
  E2 : Il trouve une excuse pour son maitre, parce qu'il est en retard, "comme d'habitude". Donc on imagine l'enfant qui, à chaque fois, trouve une excuse... de plus en plus énorme.
  S : Il a déjà épuisé... xxx, malade, xxx, mon père ceci... mon chien... mon petit frère, mon grand frère, ma grande soeur... Et, on arrive à ce qui est le loup-garou, dans la série des excuses qui ne trompent personne... C'est pour ça... si je prolonge "baratineur"... Et qu'est-ce qui... Donc, on a un 1er indice; avec : "comme d'habitude", qui présuppose... (Annexe XI, p.457, l.1)

Puis, la formatrice lit le texte entier et invite les lecteurs à échanger de nouveau sur leurs lectures, leurs interprétations. À force d'argumentation et de relances de la formatrice, les lecteurs font alors émerger une dimension fantastique du texte selon laquelle le maitre est un loup-garou.

- E1 : Est-ce que... Au final, on a l'impression que c'est juste l'histoire d'Antoine, qu'il raconte encore des mensonges pour justifier son retard, une histoire... Au final c'est une ouverture sur le fait que... C'est une introduction à une histoire fantastique.
  S : Voilà. Donc on reste dans ce qui est... Est-ce que pour vous, ça parait indécidable, ou

[166] Ici, on notre S pour la formatrice, E pour les étudiants.

pas ? C'est-à-dire : est-ce que, dans ce cas-là, le fait d'avoir l'histoire complète, fait qu'on est forcément dans un monde fantastique, où les loups-garous existent, ou bien on est dans quelque chose qui reste indécidable ? Qu'est-ce que vous en pensez ? C'est ce que vous en pensez hein ? Là, pour le coup, je n'ai pas de réponse...
E1 : À la fois, on peut pas savoir, parce que quand il dit : "la prochaine fois, je te louperai pas", c'est pas un loup-garou, mais il peut très bien aussi ne pas le louper pour son prochain retard.
S : On reste dans ce qui est de l'interprétation, qui peut aussi laisser place à ce qui est de l'interprétation, dans la vie... dans la vie normale. Et un maitre qui, pour x raisons hein...
E1 : Lui met le bonnet sur les oreilles. (Annexe XI, p.459, l.78)

Par ailleurs, la formatrice insiste sur les questionnements éthiques auxquels les lectures peuvent conduire et invite les lecteurs à faire appel à leurs propres expériences, à leur « jugement moral » (Langlade et Fourtanier, 2007)[167]. Les stagiaires sont invités à se positionner par rapport à leur vécu d'enseignant :

- S : Et là, du coup, Antoine et les autres : qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'auriez-vous... dans vos classes, quand vous avez enfin... un Antoine, et les autres ? Oui ? Comment est-ce que vous pensez que vous réagissez, vous qui n'avez... Vous n'avez pas ni lunette noires, bonnet, gants... Tout l'arsenal du maitre loup-garou... (Annexe XI, p.459, l.104)

Ils sont également invités à faire appel à leur vécu de citoyen et d'ancien élève :

- S : Voilà. Donc cela pose quand même ce qui est un peu le problème, de ce qui est le statut de cet enfant, le rôle du maitre, qui n'a pas l'air d'intervenir. Euh... Pour garantir finalement, ce qui est la place de chacun. Qui ne doit jamais faire l'objet de moqueries etc. Cette coalition de tous contre un, sur le plan de ce qui est la... l'image de l'école que l'on se fait, ça dérange quand même... Et l'image d'un maitre loup-garou : est-ce que vous pensez qu'il y a des enfants, pour qui le maitre peut représenter, pas vous, mais le maitre peut représenter ce qui est une certaine image du loup-garou... Vous avez des souvenirs, vous, de maitre loup-garou ? Donc on revient un petit peu... parce que là, ce qui dépasse l'interprétation de cette histoire, xxx de l'histoire, mais de ce qui est la manière dont xxx. Dès le début on a une sorte de configuration... la manière dont il voit les enfants, les élèves, l'école, les enfants par rapport aux adultes... (Annexe XI, p.460, l.114)

On retrouve ici l'interdépendance entre les gestes éthiques et les micro-gestes, cadre théorique (Brigaudiot, 2015 ; Jorro, 2002) sur lequel ce module est fondé. Par ces questionnements, la formatrice montre non seulement que le métier enseignant se construit dans ces interactions éthiques et gestuelles mais également que la lecture des textes littéraires est le « lieu du lien » (Ahr, 2008) entre des lecteurs et leur vécu, leurs valeurs. La formatrice explique que c'est le développement de ces postures de recherche, d'argumentation et d'interprétation qui est visé pour les élèves. On comprend que du côté de la tâche prescrite, le maitre est un médiateur entre l'œuvre et les élèves : son activité doit favoriser l'émergence des diverses interprétations de ce texte réticent. Il doit également assurer la clarté cognitive

[167] On peut se reporter au troisième chapitre de la première partie de cette thèse.

des enjeux : comprendre que la lecture de cette nouvelle peut donner lieu à plusieurs interprétations ; comprendre que c'est une des caractéristiques des textes littéraires. Ainsi, avant de répartir les stagiaires en groupe, explicite-t-elle la consigne dans laquelle on retrouve encore l'articulation des trois niveaux éthiques-ingénierie-micro-gestes. Elle centre l'attention des stagiaires sur les enjeux d'apprentissage en lien avec la nouvelle qu'ils auront choisie de faire lire (Annexe XI, p.460, l.141) et en profite pour faire des rappels théoriques sur les notions de compréhension et d'interprétation.

Une fois cette tâche prescrite identifiée, on est en mesure d'analyser la redéfinition de la tâche opérée par les stagiaires en amont de l'activité en classe. Le modèle de l'analyse de l'activité enseignante invite à considérer l'activité enseignante comme « multifinalisée » (Goigoux, 2007)[168], c'est-à-dire comme une activité dirigée vers les élèves, certes, mais également vers la classe, les parents, les collègues, la hiérarchie et vers lui-même. Ceci constitue un apport tout à fait éclairant pour comprendre la redéfinition de la tâche effectuée ici par les stagiaires. Si l'on considérait que l'activité de l'enseignant est exclusivement tournée vers les élèves, on pourrait alors postuler que les étudiants vont chercher à susciter les postures interprétatives chez leurs élèves et que cela constituera l'essentiel de leurs préparations. L'analyse du déroulement des préparations en petits groupes montre que l'activité telle que les stagiaires la préparent est en fait dirigée vers eux-mêmes et la gestion du groupe classe, en premier lieu. Il s'agit tout d'abord de parvenir à « faire classe » (Saujat, 2004). Leurs échanges montrent que l'enjeu prioritaire relève de l'organisation matérielle, spatiale et temporelle de la séance, ce que Bucheton et Soulé (2009) nomment le « pilotage ». Les préoccupations premières concernent la gestion de la classe, le pilotage temporel et spatial. L'étayage, le tissage et les différents moyens d'accompagner les élèves dans la compréhension et l'interprétation de ce texte sont relayés au second plan.

Ainsi, entend-on, au début du travail d'un des groupes :

- E : Ce fut rapide. (rires) Ah... Ils ont pris Loup-garou aussi, là-bas. C'est pas grave. xxx que le maitre est un loup-garou.
  E : Du coup, il faudrait qu'on reprenne le texte... Alors, le loup-garou... Donc, lecture incomplète du texte...
  S : Sachant que l'objectif n'est pas de développer l'impatience, mais...
  E : Du coup, on distribue les 2 versions aux élèves, ou...
  E : Eh ben on leur distribue une 1ère... ah bah non... C'est chiant...
  E : Moi c'est pratique j'ai un TNI
  E : Mais moi, j'ai pas de TNI, moi ! Je me prends la tête...
  E : Alors... xxx prévoir la feuille xxx, mais si tu l'as pas...
  E : ...Une lecture silencieuse...

[168] On peut se reporter au premier chapitre de la première partie de cette thèse.

E : Ouais, mais... Sinon, on peut leur distribuer une feuille blanche...
E : Ouais.
E : Et puis dans un premier temps... On leur laisse de l'espace, pour qu'ils... (Annexe XI, p.462, l.3)

En amont de la séance, ces maitres se préparent donc comme des organisateurs de la séance. Lors de ces échanges, l'objet à enseigner du point de vue de la tâche prescrite semble secondaire et l'objectif des stagiaires est plutôt de viser une compréhension univoque. Lors des préparations en petits groupes, on ne trouve pas trace d'une attitude métacognitive. Aucun élément de leur discours, qui été pu être relevé, ne permet de dire si les stagiaires ont ou non perçu l'intérêt d'être eux-mêmes des lecteurs informés des stratégies de lecture et des diverses interprétations possibles pour accompagner ensuite les élèves à développer ces postures.

Après relecture par la formatrice, la fiche de préparation à laquelle aboutit le groupe dont le cas va être développé parvient pourtant à identifier différentes phases prévoyant la découverte progressive du texte et l'émergence d'un travail de compréhension-interprétation (Annexe XI, p.467). Si une mise en dialogue des interprétations est prévue, on peut penser que leur intention est plutôt de faire passer les élèves de l'idée qu'Antoine est un menteur à l'idée que le maitre est effectivement un loup-garou. Cette interprétation, qui est apparue en seconde lecture dans le groupe des stagiaires, du fait de la fragmentation opérée par la formatrice, apparait sans doute plus complexe aux yeux du groupe des enseignants et donc à viser pour les élèves.

Le bilan tel qu'il est prévu porte ainsi sur l'évolution du point de vue au fil de la lecture fragmentée et non sur la coexistence de plusieurs interprétations possibles, ce qui laisse penser que les stagiaires du côté d'une lecture d'un texte qu'ils caractérisent comme réticent :

- Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Vous avez appris à comprendre un texte mais en travaillant petit à petit le texte. Nous vous avons donné des petits bouts du texte à travailler au fur et à mesure et qui donnent petit à petit des indices. Pour comprendre un texte il faut se poser des questions, parce que, ici, l'auteur a voulu jouer son lecteur, il a voulu l'obliger à changer l'image qu'il avait dans la tête, d'un enfant, Antoine, qui dit n'importe quoi pour se rendre intéressant… Et vous avez vu aussi que c'est intéressant de savoir ce qu'en pensent les autres. (Annexe XI, p.473)

Si dans la fiche de préparation conçue par Sophie, l'enseignante qui se prépare à conduire la séance en classe, et ses collègues, on trouve les traces d'une appropriation de la formation, la redéfinition de la tâche par certains groupes modifient les conditions fixées par la prescription secondaire au point que certains stagiaires ne paraissent pas prendre en compte les recommandations de la formatrice. Certains prévoient ainsi de commencer par une lecture

du texte par les élèves (silencieuse ou à voix haute) alors que la formatrice a incité les stagiaires à mener eux-mêmes la première lecture; continuer la séance par l'explication systématique du vocabulaire en demandant aux élèves quels sont les mots qu'ils n'ont pas compris alors même que la formatrice a expliqué que cela était à éviter pour des raisons de gestion de temps et de risque sur les conceptions de la lecture que cela pourrait construire chez les élèves ; soumettre les élèves à un questionnaire écrit individuel comportant essentiellement des questions littérales. Ils peinent à justifier les choix qu'ils opèrent quand la formatrice les questionne.

Lors de cette première redéfinition de la tâche, on voit ainsi intervenir des intentions d'action attachées à des gestes professionnels qui semblent appartenir à un modèle d'enseignement en décalage avec celui dans lequel s'inscrit la prescription secondaire. Les dimensions personnelles, collectives, historiques sont entrelacées dans cette première redéfinition en amont de l'activité. Des déplacements s'opèrent ensuite lors de la tâche effective.

### Deuxième déplacement émergeant dans la tâche effective : la rencontre avec les lectures et les postures des élèves

La rencontre avec les élèves entraine des mutations entre ce que l'enseignant avait prévu de faire, ce qu'il fait effectivement et ce qu'il redéfinit comme tâche et comme enjeux dans le cours de l'activité. L'analyse se porte ici sur la séance menée par Sophie.

La séance proposée en classe par cette stagiaire et ses collègues est construite ainsi : lecture fractionnée du texte, réponses individuelles écrites, puis interrogation orale des élèves ; une deuxième phase prévoit de faire écrire les élèves qui auront à imaginer un texte où Antoine aurait rencontré une autre créature qu'un loup-garou. Dans ce groupe d'étudiants, c'est Sophie qui est désignée pour mener la séance à laquelle assisteront et participeront en partie ses pairs, le maitre de la classe et une formatrice.

Lors de la séance en classe, plusieurs interprétations émergent des lectures des élèves : certains pensent qu'Antoine ment, d'autres que le maitre est bizarre et que c'est peut-être un loup-garou. Malgré l'écart entre ce qu'elle avait prévu des réactions des élèves et ce qu'elle entend, Sophie s'adapte et cherche aussitôt à prendre en compte ces différentes lectures dans le cours de la séance. Ainsi, elle dit à ses collègues en aparté[169] qu'elle trouve qu'il est

[169] Nous l'avons entendu mais la prise de son du dictaphone n'a pas permis d'en garder une trace sonore.

intéressant que plusieurs avis subsistent car, finalement, tous ces points de vue sont possibles. Elle se demande à voix haute comment elle va conclure la séance.

Au fil de la séance en classe, Sophie passe d'une lecture où le texte est perçu comme un texte réticent qui pose des problèmes de compréhension délibérés à un texte proliférant qui autorise plusieurs compréhensions/interprétations. La lecture de l'enseignante est donc modifiée par celles des élèves. Cette phase de la séance étant finie, elle conclut en s'adressant aux élèves :

> S : Y en a qui pensent que le maitre est le loup-garou, d'autres non. Y en a qui pensent qu'Antoine ment, d'autres pensent que c'est vrai. Bah c'est bien. C'est un petit peu chacun son interprétat... Chacun pense un petit peu ce qu'il veut du texte. Donc c'est très bien. Maintenant je vais laisser... (Annexe XI, p.481, l.264)

Par manque de temps, Sophie ne peut développer et conclure réellement la séance : elle ne peut que constater les divergences d'interprétation sans en interroger la pertinence et sans en pointer ni les limites ni les enjeux. On peut s'interroger sur ce qu'en ont compris les élèves. Dans ces conditions, on peut se demander si les élèves ont compris que l'intérêt de cette lecture pouvait résider dans le dialogue des interprétations et la révision des premières hypothèses de lecture.

### Troisième déplacement lors de l'analyse *a posteriori* : vers l'émergence de la prise en compte des lecteurs et des postures d'accompagnement et d'enseignement

L'entretien informel qui se déroule juste après la séance laisse penser que c'est pourtant sur ces postures de lecture que la stagiaire aurait finalement souhaité conclure sa séance. Sophie explique en effet qu'au cours de la séance lui est venue l'idée d'organiser un débat entre les élèves mais qu'au moment où elle y a pensé elle n'en avait plus le temps. Si les articles de recherche qui avaient été lus et commentés lors de la préparation à l'université visaient bien l'étayage des propositions d'interprétation (Vaubourg, *art. cit*, p.288), notamment par le débat, Sophie déclare ne s'être souvenue de la nécessité de faire débattre les élèves que trop tard.

Ainsi, c'est en faisant classe, en écoutant ce que disent les élèves, que Sophie modifie les modalités de travail qu'elle entrevoit comme pertinentes. Pour reprendre les termes de la didactique professionnelle (Pastré, 2002), on peut dire que les concepts pragmatiques deviennent opératoires dans l'action, dans la mise en œuvre par la stagiaire elle-même. Ainsi,

les objectifs que Sophie assigne à la lecture de ce texte évoluent au fil des ajustements en contexte. En prenant en compte les différentes lectures possibles du texte *Loup-garou*, elle se dit qu'il sera possible de faire débattre les élèves des diverses interprétations à partir d'un retour systématique au texte. On retrouve ici la distinction entre « activité productive » et « activité constructive » établie par Samurçay et Rabardel (2004) : d'une part, mener la séance permet à Sophie, et aux stagiaires plus généralement, de produire un travail : faire l'expérience de la rencontre avec les élèves, d'éprouver une situation d'enseignement conçue collectivement et de façon étayée, de se frotter à cette réalité d'une classe de cycle 3 ; d'autre part, cette expérience est l'occasion de construire de nouveaux savoirs, rendant opérationnels les savoirs transmis en formation. Ainsi, la tâche est redéfinie au cours même de la séance. C'est l'urgence de la situation, les lectures des élèves et la capacité de Sophie à les entendre, qui font émerger la pertinence des apports de la recherche et de la formation qui avaient été laissés en partie de côté lors de la préparation. Sophie « apprend Des enfants pour construire son enseignement », apprend des lectures des élèves pour construire son enseignement de la lecture, conformément à ce qui était visé par les formatrices. Au-delà de ses dispositions à faire lire, c'est bien sa propre lecture du texte qui évolue puisqu'elle est passée d'une lecture favorisant des obstacles de compréhension programmés par le texte à la possibilité de voir coexister plusieurs interprétations. Les dispositions à faire lire évoluent en fonction des dispositions à lire des élèves et ces mutations entrainent des changements dans les dispositions à lire de l'enseignante. On peut dire alors que, lors de cette redéfinition en aval de l'expérience, les ressources de la recherche et de la formation sont en suspension : elles sont mobilisées en intentions d'action mais pas encore mises en œuvre, ce qui souligne encore la question des différentes temporalités qui se nouent dans le développement de l'expérience – entre ce que Sophie comprend au cours l'action et ce qu'elle peut mettre en œuvre de façon effective. Ces tensions de temporalités suscitent des questions sur l'organisation temporelle formation des enseignants.

Dans le cas de Sophie, il semble qu'il ait fallu cette mise en situation pour rendre accessibles et pertinentes ces ressources aux yeux de la stagiaire. C'est en fait l'ensemble du groupe des étudiants qui voit ses conceptions évoluer dans les échanges entre pairs et avec les formatrices qui suivent les séances en classe : les postures de lecture des élèves sont prises en compte et valorisées ; les étudiants analysent et cherchent ensemble les modalités de travail susceptibles de favoriser l'émergence de lectures singulières, argumentées et dialoguées.

La tâche qui est alors redéfinie conduit à un rapprochement de la tâche prescrite en formation et à un éloignement de la tâche prévue par les étudiants en amont de la séance. Ce

que la stagiaire pensait devoir faire a donc évolué dans l'action et par l'analyse *a posteriori.* Il a fallu que la tâche redéfinie passe l'épreuve de la mise en actes et du retour analytique individuel et collectif pour évoluer.

En d'autres termes, si l'on mobilise les notions ergonomiques, on peut considérer que les ressources de la prescription secondaire sont apparues utiles, utilisables et acceptables (Tricot et al., 2003, pp. 391-402) dans le cours de l'action, celle-ci étant encadrée par l'activité de formation. L'autre cas révèle un chemin d'élaboration d'activité différent : la tâche redéfinie en amont de l'activité témoigne d'une appropriation de la tâche prescrite renforcée par la tâche effective.

#### 3.1.2.2. Appropriation de la formation dans l'expérience : déplacements autour d'*Histoire impossible*

L'analyse de ce cas présente une situation sensiblement différente de la première : les stagiaires suivent d'emblée la prescription et voient dans la réussite de l'action la validation des propositions de la formation.

**Cohérence entre tâche prescrite et tâche redéfinie : lire et anticiper les obstacles pour les lecteurs supposés**

D'autres étudiants ont choisi de préparer une séance en CM1 autour de la nouvelle *Histoire impossible*[170] de Bernard Friot (2007). De la même façon que pour *Loup-garou*, la formatrice place les étudiants en position de lecteurs et interroge leur réception de l'œuvre et les enjeux qu'ils en dégagent. Puis elle distribue un document préparatoire qui résume deux enjeux pour l'enseignant au fil de la séance de lecture. D'abord, aider les élèves à percevoir les deux trames du texte : « percevoir la déclinaison dans le texte du titre, programmatique, "histoire impossible" ; percevoir le contraste entre les deux trames, réaliste et banale/fantastique au sens de fantastique d'horreur (et paradoxalement amusante…) ; s'interroger sur le paradoxe final ("pour me changer les idées") => le texte joue du contrepoint entre les deux univers qui s'opposent ». Mais aussi, les aider à « s'interroger sur les raisons possibles de ce jeu. » Ensuite, la formatrice présente les obstacles à prévoir du côté de

[170] L'histoire d'un garçon qui rentre de l'école et découvre que sa maison est peuplée de serpents, que sa sœur est congelée dans le frigidaire et encore bien d'autres choses qui l'horrifient. Puis il monte faire ses devoirs et finit par redescendre dans le salon regarder un film d'horreur pour se « changer les idées », dit-il.

l'univers de référence des élèves – « tous les élèves ont-ils une culture minimale des motifs de films ou de récits d'horreur ? » – et les modalités possibles de mise en œuvre de la séance.

L'analyse de la préparation de ce groupe est extrinsèque et fondée sur la fiche de préparation (Annexe XI, p.483). On peut y lire que les stagiaires ont fait le choix de suivre l'une des modalités proposées par la formatrice et de faire une large place au lecteur par l'intermédiaire d'un dispositif impliquant une production écrite : 1) une première lecture tronquée est proposée et ne fait apparaitre que la trame « banale » que les élèves commentent 2) une deuxième lecture fragmentée est proposée faisant apparaitre les éléments fantastiques 3) les stagiaires proposent aux élèves d'écrire par binôme les éléments du texte à trous qu'ils leur soumettent 4) des lectures de productions d'élèves sont faites à voix haute. 5) le texte intégral est lu.

Au début de la séance, le groupe d'étudiantes a prévu de favoriser l'enrôlement des élèves en présentant explicitement les particularités du contexte, pour elles et pour les élèves :

- Nous sommes toutes les quatre en train d'apprendre le métier de professeur des écoles, nous aimerions que vous nous aidiez à comprendre comment vous travaillez. (Annexe XI, p.483).

Les enjeux d'apprentissage sont énoncés et font place à la clarté cognitive, conformément à ce qui a été prescrit en formation tout au long de l'année :

- On va vous proposer de découvrir un texte ensemble et de voir comment l'auteur l'a écrit. Ce travail va vous aider à mieux lire et mieux comprendre. (*Ibid*.).

La fiche de préparation manifeste une volonté d'impliquer les élèves dans l'activité qui leur sera proposée, de valoriser leurs réactions afin de créer un climat de confiance favorisant le passage à l'écrit et de préciser très explicitement la consigne. Ainsi peut-on lire :

- Je vais vous relire un bout de l'histoire. Lecture jusqu'à « atroce ! ». Volonté de créer suspense, attente. Jouer la lecture. « Que peut-il bien se passer ? » (les idées devraient fuser chez les élèves …) « Je vois que vous avez tous beaucoup d'idées alors justement, ce que l'on va faire c'est que vous allez pouvoir écrire la suite de l'histoire. Vous allez travailler par deux, je vais vous distribuer une feuille avec le début de l'histoire que je vous ai lue et quelques parties de la suite rédigée par le narrateur et dès qu'il y aura des pointillés (montrer exemple) vous pourrez inventer et rédiger la suite. On va lire une fois ensemble avant de commencer. (Annexe XI, p.484).

Une fois la tâche prescrite et la tâche redéfinie en amont analysées, voyons ce qu'il en est de la tâche effective.

**Renforcement de l'appropriation de la prescription par la tâche effective : l'anticipation des réactions-types des lecteurs-scripteurs au service de la créativité des postures**

Le déroulement effectif de la séance est conforme à ce qui a été prévu dans la fiche de préparation. L'enseignante pose le cadre, s'adresse aux lecteurs entre chaque lecture et les incite à réagir à l'oral ; plusieurs élèves prennent la parole ; des binômes d'élèves sont ensuite formés pour écrire la suite de l'histoire ; quelques textes d'élèves sont lus devant le groupe ; les interactions entre élèves fusent ; ensuite, le texte entier de la nouvelle est lu et un bilan oral est produit. Au cours de la phase d'écriture, les enseignantes passent parmi les élèves pour lire leur travail en cours et encourager à écrire ceux qui en ont besoin : certains n'osent pas écrire et attendent l'encouragement des stagiaires mais aussi de leur maitresse pour se lancer, inquiets de la légitimité que celle-ci pourrait accorder au fait d'écrire de telles horreurs en classe. Finalement, les textes produits par tous les binômes d'élèves[171], après de nombreux rires, manifestent une cohérence avec l'univers fictionnel des nouvelles de Bernard Friot et une joie dans l'écriture. Ainsi, par exemple, on peut lire ce que le petit garçon de l'histoire pourrait trouver dans son réfrigérateur selon des élèves[172] :

> de la bave de crapaud avec des vers gluant*
> le sang de mes parents
> des migale* minuscule* et des vers * des chenilles qui étais* frigorifier* par la flute qui venait de nul* part
> des limaces écraser*
> de la guimauve écrasée je détèste* ça mais je l'ai mangée* car j'avais faim
> des vers de terre et des pattes de migales
> un intestin grêle remplie* de scorpion et il y avait l'œsophage de mon chien et fois* de mon canard et de la compote de pomme

Les lectures magistrales des textes des élèves et de celui de Bernard Friot font ensuite place aux rires mêlés des élèves, des stagiaires, de la formatrice et de l'enseignante de la classe.

Dans ce cas, le déroulement effectif a été conforme au déroulement prévu de la séance. Les stagiaires semblent même surprises que cela se soit si bien passé, et sont emballées par les réactions des élèves. Elles envisagent de reproduire cette séance quand elles auront des classes de cycles 3. S'il semble que l'essentiel du déplacement de l'activité de la stagiaire vers les apprentissages des élèves ait été garanti par le travail préparatoire, la mise en situation en

[171] Notons que tous les élèves se sont engagés dans l'activité et ont produit des réponses en cohérence avec la consigne.
[172] Annexe XI, p.485.

classe a permis de mettre à l'épreuve les intentions. La mise en situation a en quelque sorte permis de valider la formation en montrant aux stagiaires qu'ils pouvaient s'approprier la démarche et que les séances proposées étaient faisables et permettaient de se centrer sur les élèves. Cette *épreuve de faisabilité* parait essentielle quand on sait que beaucoup d'étudiants considèrent que la formation est trop théorique et que beaucoup attendent que la formation les accompagne dans leurs premiers essais. (Goigoux et al. 2009).

**Conclusion de la section 3.1.**

En somme, ce qui a été vécu par les lecteurs étudiants lors de la séance de préparation et ce qui a été prescrit en formation, par le biais de la recherche et de l'expérience lectorale des stagiaires, semble ainsi ressurgir dans le cours de l'action, conduisant à un rapprochement ou à un prolongement de la tâche prescrite. Dans les deux cas, le module permet aux stagiaires de mettre à l'épreuve la formation par l'appropriation de la tâche prescrite, la mise en œuvre de séances en classe étayées par les formatrices et l'analyse en aval de la séance.

En accompagnant la lecture des étudiants, la formation conduit à modifier les dispositions à lire puis les dispositions à faire lire en invitant à prendre en compte les dispositions à lire des élèves. Ces déplacements s'effectuent à court terme. L'analyse de l'activité d'Angélique et Mélusine, qui ont bénéficié de cette action de formation, a montré que la persistance de ces déplacements à moyen terme est variable d'une enseignante à l'autre : Angélique évoque la formation initiale, la considère comme fondatrice mais peine à mobiliser ces ressources lorsqu'elle fait classe ; Mélusine déclare fonder son activité en fonction de la prescription secondaire et son activité montre qu'elle cherche à construire son enseignement en prenant en compte la diversité des lecteurs. En d'autres termes, l'impact de la formation est différent selon les trajectoires des formés et les déplacements opérés au fil du développement professionnel sont fonction des contenus de la formation, des logiques profondes et des dispositions à lire et à faire lire. Ces trois facteurs s'influencent les uns et les autres. À cela vient s'ajouter le type d'œuvres choisi qui détermine les postures de lecture et ce qui peut être envisagé en classe.

Si le module qui vient d'être analysé est organisé dans un espace-temps très resserré, le second module dont les effets vont être analysés s'organise dans des empans spatio-temporels plus longs, tout en visant les mêmes va-et-vient entre apports théoriques, essais pratiques et retours réflexifs.

### 3.2. Un dispositif de formation spiralaire de type projectif : accompagnement des dispositions à faire lire

#### Introduction de la section 3.2.

L'analyse de cette action de formation est centrée sur le cas d'une enseignante débutante, Jessie, bénéficiant d'un suivi individuel dans le cadre de la formation de circonscription. La conseillère pédagogique qui est chargée de son suivi inscrit son action de formation dans une dynamique particulière qui doit être analysée pour mieux saisir les logiques d'arrière-plan et les obstacles qui interviennent dans son intervention auprès de Jessie. Cette analyse se fait en deux temps. Sont d'abord observés l'ingénierie de formation et ses fondements théoriques (2.1)[173], ce qui est nécessaire pour mieux comprendre la façon dont s'organise le suivi de Jessie et les obstacles rencontrés par la formatrice dans son élaboration (2.2). Cela permet également de mieux comprendre la place et le rôle de la formation de circonscription et du collectif de travail dans l'activité de Julia.

#### 3.2.1. Fondements et visées de l'action de formation : une formation en maillage en alternance projective

Cette section vise à identifier les fondements et les visées de l'action de formation. La formation dont il est ici question est centrée sur l'enseignement de la compréhension et plus particulièrement sur l'enseignement des stratégies de lecture. Le principe général de l'action de formation est de former les équipes, en partant de leurs besoins et en créant des outils de continuité entre les enseignants bénéficiant de la formation en tant que telle et leurs collègues. L'objectif est de faciliter les collaborations entre enseignants afin de favoriser la continuité des enseignements et donc les apprentissages des élèves. La formation s'organise en maillage en établissant des ponts entre des lieux et des temps de formation distincts. Si l'analyse porte ici particulièrement sur la formation dédiée à l'enseignement de compréhension, l'action de formation ne peut être comprise sans saisir la logique de l'ingénierie de formation dans laquelle elle est inscrite. En visant un public large d'enseignants débutants, la conseillère pédagogique organise une formation en maillage qui conduit à des aller-retours entre apports

[173] Cette action est un prolongement d'un article auquel on peut se reporter pour une présentation plus précise de l'organisation et des finalités de l'action : Fradet-Hannoyer, Le Gavrian, Deloménie, (2016). L'analyse se porte ici davantage sur le travail autour de l'enseignement de la compréhension et sur la place et le rôle de cette formation dans le développement professionnel.

théoriques, analyse de pratiques et dynamique de réflexion des équipes rencontrés dans des contextes divers. Lorsqu'un enseignant assiste à une formation, il sait qu'il va recroiser prochainement la formatrice qui lui demandera des nouvelles ou qu'il aura l'occasion de se filmer et d'analyser sa pratique avec des pairs et la formatrice pour comprendre comment et pourquoi il a redéfini la prescription secondaire. Le mouvement est bien ici celui d'une formation en « alternance projective » (Jorro, 2007) qui conçoit la formation au croisement des ressources théoriques, pratiques et des dialogues entre recherche et collectifs de travail, prévoyant le retour d'expérience dans le lieu institutionnel même où l'action de formation initiale est dispensée, à savoir les locaux de la circonscription. Les modalités de formation en témoignent : appui sur les savoirs professionnels et prise en compte des transitions professionnelles à l'œuvre ; réflexion sur ces transitions par les séances bi-mensuelles organisées au sein même de la circonscription, les locaux de l'Inspection et les écoles. Les objets d'apprentissage sont également caractéristiques : continuité entre savoirs d'action et savoirs théoriques ; question de la place du maitre ; appartenance à un collectif ; développement de la coopération professionnelle. Le type de relation induit par cette formation est également typique : les enseignants sont incités à prendre une place active dans des coprojets et en cointervention quand cela se justifie ; au sein du groupe, lors des analyses de pratique les règles de confidentialité des groupes d'analyse de pratique sont appliquées (même l'IEN ne peut participer à ces groupes). Par ailleurs, le rapport aux savoirs se caractérise par une incitation à l'appropriation des outils présentés, à la transformation, à l'innovation, au braconnage, à la diffusion des savoirs dans les équipes. Enfin le type de professionnalité visé est celui d'une construction de l'éthos professionnel : les formés énoncent leurs questions quant à leur positionnement professionnel et y travaillent collectivement au cours de la formation. Ce positionnement évolue au fil de la formation et les marques langagières du rapport à la culture professionnelle mutent. Genres et styles professionnels sont discutés. Par le maillage et le croisement régulier des enseignants et formateurs dans différents contextes, la formatrice, qui joue ici un rôle de tisserand, invite l'agent à construire sa place au sein d'une communauté de travail et d'apprenants. En se rendant dans les classes, en invitant les enseignants à se filmer, en favorisant la mise en réseau, la formatrice invite les enseignants à s'inscrire dans une professionnalité dynamique au cœur de laquelle se situe le changement, la transformation, facteurs indispensables au développement de l'éthos professionnel. Cette posture de formatrice, et l'attention particulière portée à l'enseignement de la compréhension doivent être analysés pour en comprendre les fondements.

Quelques éléments biographiques sur la formatrice qui a conduit ce travail permettent sans doute de mieux comprendre les choix de formation qu'elle opère ici.

C'est est une grande lectrice : elle lit beaucoup de littérature pour ses loisirs et des recherches sur la formation des enseignants et sur la pédagogie. Lors d'un entretien, elle dit qu'elle est lectrice *« boulimique »* (Annexe XII, p.512, l.12) et à entendre le nombre de références qu'elle cite dans ses discours et ses écrits, on la croit volontiers. Elle dit cependant ne pas avoir une grande connaissance de la littérature de jeunesse. En tant que professionnelle, elle s'inscrit dans une dynamique de formation permanente jointe à une dynamique professionnelle la conduisant à occuper plusieurs types de poste. Sa formation et son identité professionnelle sont celles d'une enseignante et d'une formatrice polyvalente, plutôt que disciplinaire. Le rôle qu'elle attribue à la formation est celui d'un accompagnement des enseignants. Ce rapport à la lecture et à son enseignement et ce rapport à la formation sont tout à fait déterminants dans sa façon de mener le dispositif et d'accompagner les enseignants formés lors d'animation et de formations de circonscription – dont Julia – et Jessie, une enseignante débutante bénéficiant d'un suivi individualisé, dont le cas va être particulièrement développé.

Précisons d'abord l'organisation et les fondements du dispositif. Au cœur de ce dispositif, la formation en français est organisée autour de l'enseignement de la compréhension. Elle s'organise en plusieurs axes : la mise en situation de lecture ; la proposition de ressources ; l'analyse de pratiques. On retrouve donc ici les mêmes axes que dans le premier dispositif analysé, mais déployés différemment. Il s'agit encore une fois de former des lecteurs et d'expliciter les stratégies de lecteur. Le premier axe est la mise en situation de lecture : les groupes de stagiaires sont placés en situation de « lecture pas à pas ». Tout en recueillant les réactions des lecteurs, la formatrice explicite les stratégies développées par le lecteur expert et qui sont à développer et expliciter chez les élèves : compétences de décodage, lexicales, narratives, inférentielles ; émission/ajustement/abandon d'hypothèses et d'images mentales en fonction de l'avancée dans le texte ; anticipation ; acculturation. La formatrice propose pour cela une lecture fragmentée des *Souris à l'envers* de Roald Dahl (Annexes XII, p.503). Après la lecture du premier extrait, elle questionne et institutionnalise la réponse en écrivant au tableau[174] :

> C - Première question : Que va faire Monsieur Labon ? (Elle accroche le texte manuscrit sur une grande affiche au tableau.Silence.)
> E – On peut poser des questions, nous ?

[174] Dans la transcription, C désigne la formatrice, E les enseignants suivant la formation.

C – Que va faire Monsieur Labon ? Pour le moment, tu réponds à cette question.
E – J'ai une question sur la question. Est-ce qu'on répond à l'écrit.
C – Oui. Une minute, ou deux pour réfléchir à la question. Alors on va prendre 5 minutes pour voir ce que vous avez trouvé, chacun et puis voir, essayer d'analyser ce que vous avez trouvé, pourquoi. On démarre, il y a quelqu'un qui veut démarrer ? Vas-y
E – Moi ce qui me vient tout de suite c'est qu'il y a deux réponses possibles.
C – Vas-y
E – Parce qu'on peut entendre la question comme « Que va-t-il faire ? » et donc répondre par ce qu'il y a dans le texte : il a acheté des pièges et un morceau de fromage, voilà. Ou alors la deuxième réponse qui prendrait en compte la suite…
C – Alors quelle serait la différence entre ta première et ta deuxième réponse.
E – La première réponse elle répond textuellement par ce qu'il y a dans le texte, la deuxième elle…
E2 – elle fait une inférence
E – Voilà, elle répond par anticipation.
F – D'accord. Donc là ici tu dis que pour comprendre il y a toujours tout un travail d'anticipation à faire.
E – voilà.
F – T'es là, t'es en train de dire je suis… est-ce que je suis en avance sur mon texte, est-ce que je réponds au texte, mais en tout cas, il y a un travail d'anticipation. Donc effectivement, anticiper ça va être un (elle écrit au tableau)
(Annexe XII, p.503, l.24)

Au fil de la lecture, les échanges entre lecteurs et formatrice, permettent de faire émerger les différentes postures qui sont listées et que la formatrice présente comme étant celles qui doivent être explicitées aux élèves.

Le deuxième axe organisateur de la tâche prescrite est la présentation d'outils qui permettent, selon la formatrice, l'enseignement de la compréhension en cycle 1, 2 et 3. La formatrice propose ainsi notamment un compte-rendu des pistes présentées par Terwagne lors d'une conférence « Apprendre à s'interroger sur les histoires » ; elle présente les outils pédagogiques que sont *Lectorino & Lectorinette* et *Lector & Lectrix* de Cèbe et Goigoux. La formatrice invite les enseignants à se saisir de ces ressources et à se les approprier au sein des équipes[175]. L'approche est bien celle du modèle actuel de l'enseignement de la lecture des textes littéraires et prend en compte la complexité des postures transactionnelles des élèves.

L'analyse de cette ingénierie de formation et des fondements théoriques sous-jacents éclaire la compréhension de la dynamique professionnelle de Julia chez qui on retrouve de nombreuses traces de cette formation, comme l'analyse de son activité l'a montré (Annexe X). Elle permet également de comprendre dans quel contexte se situe le suivi dont bénéficie Jessie.

[175] On en retrouve la trace dans l'équipe de Julia et Nicolas. On peut se reporter au chapitre 2 de la deuxième partie, section 2.2.3.

### 3.2.2. Recherche d'un équilibre entre les préoccupations enchâssées

Jessie, dont le cas est analysé dans cette section a assisté à une partie de ces formations. Elle est enseignante dans la circonscription. La dynamique professionnelle dans laquelle elle s'inscrit est, comme Julia, liée à ce positionnement professionnel induit par ce dispositif. Ici, un zoom est opéré sur une partie du suivi : celle du conseil autour de la façon de mener une séquence à partir d'*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, ce classique du canon scolaire. L'analyse vise à montrer comment « l'accompagnement » (Jorro, 2016) de formation est construit en contexte, en fonction des attentes de l'enseignante et de l'ajustement avec la formation initiale et conduit non pas tant à un déplacement des dispositions à lire et à faire lire – comme dans le cas du premier dispositif – qu'à un accompagnement à la prise en charge de la classe. Un pas de côté est effectué par rapport aux analyses précédentes : tandis que celles-ci étaient centrées sur l'élaboration de l'activité des enseignants débutants, l'analyse porte ici sur « l'agir professionnel du formateur » (Pana-Martin, 2018, p.72), l'ajustement de l'activité de formation au besoin émis par l'enseignante débutante concernée. En comprenant mieux les fondements de l'action de formation, il s'agit d'interroger les relations entre les différents pans de la formation, entre formation initiale et formation de circonscription. Si l'analyse porte ici sur l'ajustement de l'activité de formation en fonction du contexte et des besoins de l'enseignante. C'est également la question de l'organisation du curriculum de formation qui se pose dans les relations de continuité entre formations initiale et continue.

#### 3.2.2.1. Une formation orientée vers les gestes professionnels, au plus près des attentes de l'enseignante

Quelques précisions sur le protocole d'enquête sont nécessaires. Jessie mène une séance de lecture avec sa classe de CM1. C'est la deuxième séance d'une séquence qui porte sur l'étude de l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (École des loisirs, 2000). Le protocole de formation prévoit que la séance en classe est filmée par la conseillère pédagogique chargée de son suivi. Suite à la séance, enseignante et formatrice observent la vidéo séparément[176]. Puis elles se retrouvent pour l'entretien de conseil organisé autour du visionnage de la vidéo de la séance en classe. Cet entretien est lui-même filmé pour l'enquête. Ensuite, la vidéo de la séance en classe et la vidéo de l'entretien de conseil sont analysées.

[176] Dans le cas présent, l'enseignante n'a pas pu visualiser la séance avant l'entretien.

Enfin, chercheuse et formatrice se retrouvent pour analyser ensemble les deux vidéos. Une vidéo de l'entretien est alors réalisée dans une visée de recueil intégral d'un dispositif d'enquête sur une formation outillée par la vidéo[177].

La séance observée est la deuxième sur les cinq que cette enseignante, Jessie, a prévu de consacrer à l'étude d'*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne[178] dans sa classe de CM1 dans un quartier sensible d'une ville moyenne de l'Académie. Elle a prévu trois grandes phases dans sa séance : travail individuel, travail en groupes, mise en commun. L'album est visible mais fermé. Chaque élève possède le tapuscrit d'une des voix et quatre questions notées sur une feuille. Chacun répond d'abord seul à ces quatre questions, qui portent sur la voix, le narrateur, le personnage, le lieu. Ensuite, les élèves doivent discuter en groupe des réponses qu'ils ont données, trouver un terrain d'entente et noter le résultat de leur débat sur une affiche. Finalement, chaque groupe présente son travail et une mise en relation des voix doit être élaborée. Le travail prévu comprend à la fois une recherche individuelle centrée sur un extrait du texte – reproduit et séparé de l'illustration – et un échange entre lecteurs.

L'analyse du déroulement du suivi permet de comprendre comment s'élabore le conseil de la formatrice qui cherche à répondre au besoin dont l'enseignante fait partie et à ajuster son intervention en veillant à ne pas générer une prescription qui ne serait pas dans la continuité de la formation initiale.

L'entretien entre la formatrice et l'enseignante commence par un bilan de Jessie sur la séance : celle-ci formule les questions professionnelles que cette séance a permis de soulever. L'objectif de la formatrice est alors de faire émerger le besoin de l'enseignante pour étayer son questionnement par le visionnage de la vidéo et l'échange de conseil. Jessie commence son analyse par une question d'ordre pédagogique : la mise en groupe avec un effectif de trente élèves. Quant à l'option didactique choisie pour aborder l'œuvre avec ses élèves, elle formule son questionnement ainsi : « j'ai voulu travailler les 4 voix ensemble, aurais-je du étudier une voix après l'autre ? ». Elle considère que son objectif est « semi-atteint » (Annexe XII, p.509, tableau).

Face à ces deux besoins enchâssés énoncés par l'enseignante, l'un pédagogique et l'autre didactique, la formatrice décide de commencer le visionnage vidéo par l'observation

[177] Afin de favoriser la lisibilité et la taille des annexes, seules les données auxquelles il est explicitement fait référence dans l'analyse sont placées en annexes. Une sélection est opérée parmi ces données.

[178] Rappelons que cet auteur est fréquemment cité par les enseignants (voir Butlen et Joole 2011) et que Christian Poslaniec expliquait à son propos – le 4 juin 2014 au site universitaire de Gennevilliers, lors d'une journée professionnelle organisée dans le cadre du Master de littérature de jeunesse-Métiers du livres pour jeunes publics – qu'il est tellement étudié en classe que les auteurs des listes de référence du Ministère de l'Éducation Nationale, dont il fait partie, n'ont pas jugé bon de le mentionner à nouveau dans les nouvelles listes jugeant sa publicité désormais inutile.

de la mise au travail en groupe. Dans le cadre de cette autoconfrontation, Jessie prend conscience d'éléments qu'elle n'avait pas perçus pendant la séance. La formatrice la guide dans son visionnage, l'encourage, la valorise. Elle explique que son objectif premier est alors de rassurer Jessie sur ses compétences et donc de ne pas la déstabiliser, quitte à accorder davantage d'attention à la gestion du groupe qu'à la façon de mener la séance de lecture en particulier. Les réponses proposées par la formatrice aux problèmes que soulèvent Jessie ne portent ainsi pas sur l'histoire en elle-même. Si l'on peut considérer que l'objet de savoir est ici relayé au second plan, c'est parce que la formatrice cherche à faire écho aux besoins ressentis par Jessie en revenant avec elle sur l'analyse du déroulement de la séance.

L'analyse de la séance de classe montre qu'au bout d'une heure, après le travail individuel et le travail en groupe, au moment de la mise en commun, les élèves apparaissent moins attentifs. L'enseignante les presse et n'est pas satisfaite de la conclusion de la séance. Afin de l'aider à éviter que cela ne se reproduise lorsqu'elle proposera à nouveau ce type de travail, la formatrice propose à Jessie de différer la mise en commun et de la reporter à une séance ultérieure. Ce découpage du travail en deux séances – une phase de travail individuel et en groupe avec production d'affiches ; une phase de mise en commun – est habituel pour les enseignants pratiquant le travail en groupes, mais nouveau pour l'enseignante. C'est le moment opportun pour elle de le découvrir puisqu'elle en a ressenti le besoin dans sa pratique. La conseillère pédagogique montre aussi à Jessie que l'objectif qu'elle a fixé aux élèves – créer une affiche – n'est pas celui qu'elle s'était fixé – mettre en relation les différentes voix. Le conseil porte donc sur la gestion pédagogique de la mise en commun, geste de métier récurrent que l'enseignante doit connaitre, selon la formatrice. Il n'y a pas d'échange sur la cohérence du choix de mise en œuvre avec l'œuvre en elle-même et les modalités de lecture qui ont été choisies. Toutefois, on peut se demander si l'attention des élèves se disperse, ce n'est-ce pas aussi parce que le projet de mise en commun ne les concerne pas vraiment : chacun ayant lu une seule voix, quelle curiosité peut-il avoir pour les autres voix auxquelles il n'a accédé ni par le texte ni par l'illustration ? L'analyse de la pratique suscitée par l'accompagnement révèle la cohérence du choix effectué par Jessie : elle cherche à construire une mise en réseau des découvertes des élèves. Elle cherche à élargir l'horizon d'attente de chacun. Elle a voulu aider les élèves en médiant la « rencontre avec l'œuvre » (Chabanne et al., 2012), en interposant une modalité didactique entre les élèves et l'œuvre et elle cherche maintenant à les aider en les accompagnant dans la construction de la constellation qui unit les personnages et les lieux entre eux. On peut trouver dans cette démarche une cohérence avec l'univers narratif d'Anthony Browne. Effectivement la lecture

de cet album peut procurer une impression de constellation qui se construit au fil de la lecture. Le débat a permis aux élèves d'un même groupe de se poser des questions fondamentales sur l'œuvre et d'agir en tant que lecteurs en les incitant à puiser, dans le texte, les indices permettant de justifier leur interprétation : tel personnage est un adulte puisqu'il cherche un emploi ; tel autre se demande ce qu'il va préparer à déjeuner : cela signifie-t-il de façon certaine que c'est une femme ?! Ces questionnements font bien entendu écho à la place des stéréotypes dans les récits[179]. Si l'on ne peut pas considérer qu'on est ici dans la construction d'une posture transactionnelle parce que trop de filtres se posent entre lecteurs et texte – la lecture d'un extrait hors ouvrage et sans illustration, notamment, ne permet sans doute pas l'implication –, il y a bien ici la recherche d'une lecture individuelle du texte suivie d'un échange entre lecteurs. Mais, à la suite de ce débat, en quoi la mise en commun peut-elle apporter quelque chose à ces lecteurs ? Les questions qui concernent des voix qu'ils n'ont pas lues peuvent-elles intéresser les élèves ? Comment ne pas comprendre que ceux-ci restent concentrés sur la lecture qu'ils ont eue de leur voix ? Plutôt que d'apporter des réponses prescriptives à ces questions, la formatrice fait le choix de valoriser la cohérence de la démarche de Jessie avec l'univers narratif de l'auteur et de l'accompagner dans son questionnement.

#### 3.2.2.2. Ressources et obstacles au maillage des ressources pour ajuster les dispositions à faire lire

La place de la formation de circonscription dans le curriculum de formation de l'enseignante apparait comme le facteur déterminant dans l'orientation que prend l'entretien.

Un autre facteur est mentionné par la formatrice qu'il faut analyser car il détermine son activité. Il tient à la répartition supposée des compétences entre formateurs disciplinaires de l'université et formateurs polyvalents de terrain. Elle qui se vit comme une formatrice « polyvalente dans l'âme » (p.512, l.27) se pose la question de la légitimité de son intervention dans le domaine de la littérature de jeunesse. La formatrice analyse les questions didactiques soulevées dans le propos de Jessie. Elle exprime également un malaise du fait de la place de cette formation de circonscription dans le parcours de formation de Jessie. L'organisation de la formation initiale et continue des enseignants est telle que la formatrice de circonscription n'a pas accès aux contenus de la formation initiale. Or, celle-ci ne veut pas risquer de générer une injonction contradictoire avec ce qui a été vu lors de la formation

[179] On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

initiale. Aussi, considérant que les actions de formation doivent être conçues en maillage et veillant à leur continuité, elle cherche des points d'appui en interrogeant Jessie sur la façon dont l'album lui a été présenté en formation initiale :

> o Je me dis, elle l'a bossé avec des didacticiens, donc le fait de savoir comment elle l'a travaillé, ça va m'aider… Parce que moi j'ai une idée sur la question mais qui est une idée de non-spécialiste donc je me dis, ça va m'aider. (Annexe XII, p.512, l.24)

Ce point soulève deux questions : celle de la segmentation des compétences entre formateurs et celle de l'organisation de la formation. Lorsque la formatrice évoque « les didacticiens » qui ont en charge la formation initiale en français, on peut entendre en creux qu'est établie une distinction entre formateurs polyvalents de circonscription et formateurs disciplinaires à l'université. La formatrice le regrette puisqu'elle cherche à construire son action de formation en prenant en compte les préoccupations enchâssées des enseignants, en considérant que les gestes professionnels ne peuvent se travailler sans appui sur l'objet de savoir. Au cours de l'entretien avec nous, la formatrice finit par énoncer ce qu'elle a ressenti comme une difficulté dans son entretien de conseil :

> o J'ai eu un grand moment de solitude. Je ne suis pas du tout spécialiste de littérature de jeunesse. Je connais cet album pour l'avoir lu avec des élèves mais… Donc j'ai une connaissance superficielle. Sa question : est-ce qu'il faut travailler voix par voix, est-ce qu'il faut les travailler ensemble ? Je trouve que c'est une question super pertinente. Et la question de ma légitimité était… compliquée. J'étais pas très bien. (Annexe XII, p.512, l.1)

Elle exprime un certain malaise parce qu'elle doute de la légitimité de son intervention dans ce domaine : elle ne veut pas risquer de déstabiliser Jessie. Étant donné le parcours professionnel et les dispositions à lire de cette formatrice, ce facteur n'est en fait pas déterminant à lui seul. Son discours sur l'œuvre et sur la lecture montre à quel point elle est nourrie du modèle actuel de la lecture des textes littéraires et à quel point elle mobilise ses propres dispositions à lire pour accompagner l'enseignante :

> […] je trouve son approche intéressante, il y a du désir, de l'envie, par contre par rapport au livre ce qui serait intéressant lié à cette mise en commun, ce serait on a ses hypothèses et comment on fait quoi, et on donne le livre, le texte et les images et on y va quoi. Mais ça me dérange pas que ses deux premières séances soient sans, c'est marrant, il y a quelque chose de l'ordre du jeu, lire c'est aussi se faire plaisir quoi. C'est attendre quelque chose, c'est avoir envie d'en savoir plus, et en même temps attendre, c'est être frustré. A la fois, moi qui suis une lectrice boulimique, je me dis, là en discutant hein parce que j'ai pas du tout pensé à ça pendant l'entretien, je me dis que pour certains enfants ça devait vraiment être frustrant, de pas en savoir plus parce que quand moi je lis, je vais devant derrière voilà donc là elle contraint à un temps de compréhension, elle freine, elle accélère. Mais je me dis elle fait quelque chose qui est quand même génial c'est qu'elle met en appétit quoi, donc c'est une tension qui est intéressante quoi. […] (Annexe XII, p.512, l.9)

Elle ajuste donc son conseil en fonction de la pertinence qu'elle trouve en tant que lectrice à l'activité de Jessie. Mais son activité est également guidée par la distinction qu'elle établit en creux entre l'enseignement de la compréhension dans laquelle elle se sent suffisamment armée pour développer des actions de formation dédiées et l'enseignement de la littérature de jeunesse. La relation d'enquête n'est sans doute pas pour rien dans cette frontière qui s'établit alors dans son discours. En fait, le dispositif de formation qu'elle met en œuvre et l'entretien montrent que son parcours professionnel, et son expérience de lectrice sans doute, l'ont doté de critères d'analyse qui sont mobilisés en didactique de la lecture des textes littéraires : elle explicite ainsi un certain nombre de postures de lecture, relevant toutes d'enjeux de transmission procéduraux, qu'elle a constatées chez les élèves et qui concernent ce qu'on peut attendre de la lecture d'un texte littéraire à l'école élémentaire : émission d'hypothèses, débat, retour au texte pour argumenter. Lors des actions de formation, elle mentionne par ailleurs l'importance de l'acculturation, des tissages avec le vécu des élèves. Les rapports que cette formatrice avec la lecture et son enseignement interviennent donc comme des ressources dans l'accompagnement qu'elle construit.

La rupture entre formation universitaire et formation de terrain apparait quant à elle comme un obstacle tant elle rend complexe le maillage des ressources. La problématique de formation rencontrée ici rappelle qu'une frontière est établie dans la temporalité d'intervention entre la formation initiale et la formation de circonscription, sans que ne soit prévue une continuité entre les deux qui permette au formateur et à l'enseignant d'avoir le même niveau d'information. Ayant le souci de la cohérence de la formation et du maillage des ressources, la formatrice choisit de décaler son intervention de conseil du côté de la gestion pédagogique de la séance et d'accompagner Jessie dans ses questionnements plutôt que de risquer de lui donner des conseils qui contreviendraient à ceux qui ont été donnés en formation initiale. L'objectif premier est en effet de maintenir la relation d'alliance formative nouée entre Jessie et la formatrice. Jessie trouve ainsi dans l'entretien de conseil les moyens de s'approprier un geste de métier – la mise en commun – tout en questionnant ses choix au regard de l'œuvre en particulier.

**Conclusion de la section 3.2.**

L'analyse montre que ce dispositif conduit à un accompagnement de la pratique plutôt qu'à un changement, comme cela était plutôt le cas dans le premier dispositif. Si la didactique de la compréhension est au fondement de la démarche de formation, la formatrice prend en

compte les préoccupations enchâssées de l'agir enseignant et ajuste son intervention en fonction du contexte et des demandes des formés et de ses propres dispositions à lire. Ce dispositif conduit ainsi à renforcer l'appropriation du genre professionnel, à accompagner l'appropriation de gestes de métier. Que ce soit pour l'explicitation des stratégies de lecture ou pour la gestion de la mise en commun, la formation vise à transmettre des dispositions à faire lire typiques du métier enseignant, suscitant pour ces enseignants débutants le passage d'un « genre débutant » (Saujat, 2004a ; Roustan et Saujat, 2008) – ayant caractérisé leur activité au fil des premières expériences – vers un genre professionnel partagé avec leurs pairs plus expérimentés. Cette action de formation fondée sur le renforcement de savoirs d'action agit alors comme un rituel de passage vers une professionnalité plus stable et aux fondements collectifs. L'analyse de ce second dispositif soulève également la question des corpus d'œuvres mobilisées. Dans les formations qu'elle conçoit, la formatrice choisit des œuvres qui lui permettent de mettre en œuvre les stratégies de compréhension mobilisées dans la lecture. Comme le montre l'exemple de la *Souris à l'envers*, le choix des textes se situe donc plutôt d'un corpus de textes réticents et déjà scolarisés. En classe, les enseignants qui bénéficient de ce dispositif choisissent des textes issus de la ressource *Lectorino & Lectorinette* ou du corpus professionnel, à l'image d'*Histoire à quatre voix*. En cohérence avec la logique d'accompagnement évoquée précédemment, la formatrice choisit des œuvres déjà scolarisées pour permettre aux enseignants débutants d'acquérir le corpus professionnel.

L'analyse de l'activité des enseignants concernés à différents niveaux (Julia qui a bénéficié de ce dispositif de façon intégrale ; Nicolas qui en a bénéficié de façon indirecte ; Jessie qui a bénéficié du suivi individuel) montre enfin l'interdépendance de facteurs intervenant dans la régulation de l'activité, comme cela est le cas pour le premier dispositif de formation.

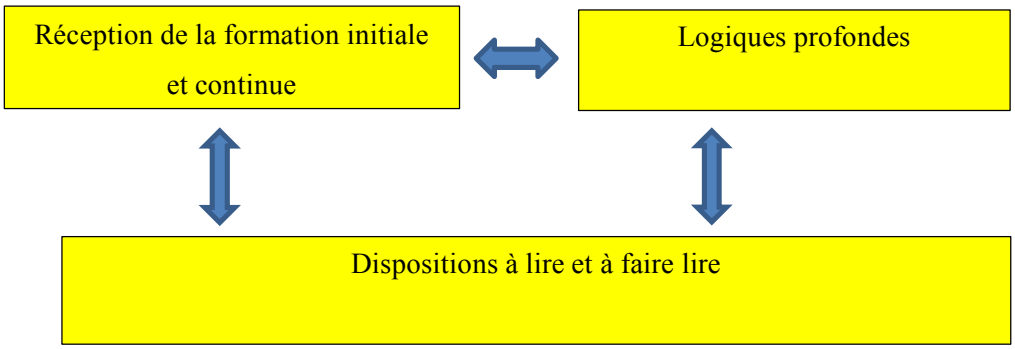
**Conclusion de la section 3**

L'analyse des deux dispositifs de formation soulève deux questions : celle de l'interdépendance des facteurs intervenant dans la régulation de l'activité et celle de la temporalité de formation.

Que ce soit pour le premier dispositif de formation initiale ou le second, la réception de la formation initiale et continue est conditionnée par les logiques profondes. En retour, ces logiques profondes – le rapport à la lecture, le rapport au métier, le rapport aux élèves, les modèles d'enseignement sédimentés, etc – connaissent parfois des déplacements du fait de la

formation. Réception et appropriation de la formation initiale et continue et logiques profondes ont un impact sur les dispositions à lire et à faire lire. Les dispositions à lire et à faire lire influencent également la réception de la formation et les logiques profondes. Ces boucles de régulation peuvent donner lieu à une schématisation synthétique.

***Fig. 15 : Facteurs intervenant dans la régulation des dispositions à lire et à faire lire***




Dans le cas du premier dispositif de formation initiale, l'action de formation suscite des déplacements dans ces boucles de régulation. Dans le cas du second dispositif, il s'agit plutôt d'accompagner le développement des dispositions à faire lire en invitant les enseignants à se saisir des formations pour s'approprier le genre professionnel.

L'analyse de ces deux dispositifs soulève également la question de la temporalité de la formation. Le premier dispositif se situant au cours de la formation initiale et le second au cours de la formation continue, ils n'occupent pas la même place dans le curriculum de formation. L'analyse a montré qu'autant l'impact sur le développement professionnel du premier dispositif est limité du fait du caractère ponctuel de la formation, autant l'impact du second dispositif est limité du fait de la discontinuité avec la formation initiale. On peut se demander – et cela constitue des perspectives de recherche – dans quelle mesure le développement professionnel ne gagnerait pas à voir les formations initiale et continue organisées en continuité.

Par ailleurs, l'analyse de ces deux dispositifs montre que les corpus choisis orientent l'activité des lecteurs. Ceci illustre les orientations de la formation : le premier dispositif invite à la créativité et au dialogue des interprétations et donc à la gestion des diversités des lectures. Le deuxième dispositif invite à un travail explicite sur les stratégies de compréhension qui sont à développer chez le lecteur et à l'appropriation d'un corpus professionnel partagé.

L'analyse a donc montré les effets des « apprentissages professionnels accompagnés » (Jorro et al*.,* 2017). Si le premier dispositif est donc de type intégratif tandis que le second est de type projectif, du fait de leur place respective dans la formation, leur complémentarité dans le développement professionnel des enseignants, pourrait constituer un ensemble cohérent permettant d'éviter un effet de « juxtaposition » des formations (Elalouf, 2012, p.281), reposant sur la sélection des savoirs produits et socialisés par les recherches en didactique « susceptibles de contribuer au développement professionnel des débutants pour les transposer, les mettre en relation avec d'autres éléments de formation » (*Ibid.*, p.282). Or, dans l'académie où se situe l'enquête, il a pu être observé que les formations en alternance de type intégratif ou projectif dans le cadre de la formation initiale en français pour les enseignants du premier degré sont minoritaires. De plus, elles sont fragiles car elles ne sont pas inscrites dans les maquettes de formations. Elles reposent donc sur des initiatives d'équipe de formateurs et d'inspecteurs qui peuvent changer d'affectation, partir en retraite ou rencontrer des obstacles contextuels mettant fin aux formations[180].

Ceci soulève la question de la place accordée en formation initiale et continue aux formations en alternance intégrative et projective, et plus généralement au statut des « concepts pragmatiques » (Jorro, 2007, p.106) dans la formation des enseignants. Ceci revient à poser deux questions :

1) Comment la formation initiale peut-elle partir du travail réel des enseignants débutants pour voir ce qui fait sens pour eux à court terme et ce qui peut servir de base pour l'émergence d'un éthos professionnel à moyen terme ?

2) Quelles médiations peuvent être proposées comme passerelles entre, d'une part, les dispositions à lire et les conceptions initiales et les gestes professionnels tâtonnants que les professeurs des écoles débutants déploient comme ils peuvent lors des premières expériences et, d'autre part, les prescriptions primaires et secondaires, les apports des recherches en didactique et un éthos professionnel à même de contribuer à réduire les inégalités scolaires persistant encore dans le champ de l'enseignement de la lecture des textes littéraires ?

[180] À l'heure où se termine l'enquête, la formation en alternance projective qui a été analysée n'existe plus et la formation en alternance intégrative n'est plus tenue que par une des deux formatrices qui l'organisait chaque année, car sa collègue a pris sa retraite. D'autres formateurs se sont emparés, à leur manière de ce dispositif et l'ont modifié en fonction des possibilités institutionnelles, de leurs propres conceptions sur la formation et sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ceci est à même d'ouvrir des perspectives de recherche.

Enfin, la temporalité et les conditions d'élaboration de la prescription primaire ouvre des perspectives pour une recherche interdisciplinaire susceptible de mieux saisir les interactions entre les divers facteurs intervenant dans la régulation de l'activité en contexte. Ceci constitue l'axe directeur de la conclusion de la deuxième partie.

## Conclusion de la deuxième partie

Les enquêtes quantitative et qualitative concernaient la question des corpus et des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires, ainsi que l'élaboration de l'activité enseignante et la place et le rôle de la formation dans cette élaboration.

### *Place pour la culture et les conceptions personnelles des formés en formation : tensions entre culture personnelle et didactisation*

Les mutations que connaissent les corpus et les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires en seulement quelques mois de formation et d'expérience peuvent être discutées. On ne s'étonne pas que la culture scolaire véhiculée en formation et relayée peu à peu dans les discours des enquêtés ne soit pas conforme à la culture et aux pratiques personnelles qui peuvent être extrêmement diverses. On sait bien avec Lahire (2004) que les pratiques personnelles culturelles peuvent être variées et que les étudiants peuvent tout à fait naviguer parmi des objets culturels diversement légitimés. Toutefois deux points sont notables.

D'une part, la formation, et partant, les discours des formés n'explicitent pas les relations qu'entretiennent culture scolaire et culture populaire et n'explicitent donc pas les différents rapports que les sujets qui arrivent en formation (élèves ou étudiants) peuvent entretenir avec ces cultures. Nous transposons ici les apports des travaux en sociologie de l'éducation sur la nécessité d'un enseignement explicite (Bonnéry, 2011). Le caractère implicite de ce classement entre culture populaire et culture scolaire nous semble propice au développement d'inégalités : l'intériorisation des critères conduisant à légitimer certains objets culturels plutôt que d'autres, et donc l'absence d'objectivation de ces critères, empêchent la distanciation par rapport à ce classement d'une part, et l'explicitation des caractéristiques des objets légitimés, d'autre part. Or cette explicitation est nécessaire tant pour les étudiants et stagiaires que pour leurs futurs élèves. Par ailleurs, là où les recherches en sociologie de la lecture et en littérature montrent que la tendance est au dépassement des anciennes catégorisations, à l'éclectisme des pratiques, les enseignants interrogés semblent

continuer à classer implicitement les œuvres selon les hiérarchies opérées précédemment. Sont par conséquent à interroger les conditions de cette acquisition d'une nouvelle culture au cours de la formation et la place ménagée pour le capital culturel antérieur des formés, la possibilité ou non pour l'enseignant d'envisager la coexistence de plusieurs pratiques et répertoires culturels sans domination de l'un sur l'autre ainsi que la place que cette problématique prend en formation. Comme l'ont montré les travaux de Bonnéry (2010b), l'enjeu est de taille puisque la culture légitime ne se réduit pas à la connaissance d'un patrimoine culturel légitimé par l'école, mais consiste également en la capacité à naviguer parmi des pratiques et des objets éclectiques.

Par ailleurs, ne pouvant accéder aux conceptions des enquêtés sur les corpus dans l'étude quantitative, l'un des objectifs de l'enquête qualitative a consisté à comprendre quels rapports de coexistence ou d'opposition l'enseignant construisait entre les différents objets culturels au fil de sa formation initiale. L'analyse des résultats de ce volet de l'enquête révèle également un rapport complexé à la culture personnelle populaire de l'enfance et de l'adolescence. Plusieurs enquêtés manifestent une distance avec leur culture d'enfance et précisent ainsi que leurs lectures d'enfance n'étaient pas de la « grande littérature ». Ceci n'est pas sans incidence sur leurs dispositions à faire lire.

Cette évolution, qui conduit à un effacement et à la délégitimation des œuvres de la culture populaire pour la jeunesse dans les corpus cités par les étudiants et les enseignants, se fait en parallèle d'une formation initiale qui n'accorde pas ou que peu de place à ces œuvres dans le corpus de formation. On peut supposer que la formation initiale exerce une violence symbolique susceptible de conduire l'enseignant à déconsidérer sa propre culture pour adhérer à la culture de formation et à la culture professionnelle. Il y a donc lieu de se demander dans quelle mesure cette « sur-légitimation » de la culture scolaire par l'enseignant peut ensuite l'entrainer à déconsidérer à son tour la culture personnelle de ses élèves quand celle-ci n'est pas fondée en partie sur les œuvres patrimoniales. Est de fait à questionner le rôle de la « formatisation » rapide des corpus dans la reproduction des inégalités scolaires liée à une mise au ban des cultures médiatiques multimodales.

L'évolution des corpus s'accompagne d'une didactisation des discours sur les œuvres et de l'évolution des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires. L'analyse des enquêtes quantitative et qualitative converge sur ce point, sauf dans le cas de Mélusine qui est davantage centrée sur les expériences de lecture. Dans l'ensemble, les œuvres sont peu à peu perçues par les futurs enseignants et les néotitulaires comme un ensemble de textes servant de supports pour l'acquisition de savoirs. Demougin parle de « LOS », « littérature sur objectifs

spécifiques » pour qualifier cette littérature « incorporée » à l'école. (Demougin, 2010, p.28). Deux enjeux lui sont attribués : la construction de « savoirs culturels (constitutifs d'une culture commune partagée de référents culturels nécessaires à la communication en tant que schèmes interprétatifs) » et de « savoirs langagiers (visant l'acquisition de structures langagières, l'apprentissage du lire/dire à travers le lexique, la syntaxe, la dominante interactive et métalinguistique de la situation d'apprentissage) » (Demougin, *Ibid*.). On peut voir ici une convergence avec l'augmentation des enjeux de transmission dans les réponses aux questionnaires et les orientations choisies par les enseignants qui ont fait l'objet de suivis ponctuels et longitudinaux. Amélie, Olga, Angélique, Julia et Nicolas visent en effet en priorité la transmission de savoirs culturels, langagiers, procéduraux.

Si les enjeux de transmission sont conformes aux instructions officielles, la didactisation des discours sur les œuvres et l'importance des enjeux de transmission procéduraux dans les discours et les pratiques pose question au regard des instructions officielles et du modèle actuel de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. L'enquête révèle un décalage entre ce modèle centré sur l'activité du lecteur et les conceptions et les pratiques des enseignants interrogés et observés au cours de l'enquête. Cela a été évoqué, le modèle actuel de la lecture des textes littéraires est en effet fondé sur la recherche d'un équilibre entre transmission de stratégies et de procédures, transmission et appropriation d'une culture commune et expériences singulières et partagées. L'objectif est bien de trouver dans toutes les classes une place pour la littérature afin 1) de permettre son accès à tous – et d'éviter que sa découverte ne soit reléguée aux familles les plus en connivence avec la culture scolaire ou aux écoles hors REP (Bonnéry, Crinon et Marin, 2015) – 2) qu'elle ne disparaisse au profit d'apprentissages techniques de déchiffrage, de lectures oralisée ou silencieuse. Selon ce modèle, la lecture scolaire de textes littéraires est éminemment complexe puisque l'enseignant doit tout à la fois faire découvrir des textes mais aussi aider les élèves à se situer par rapport à des formes éclectiques de culture et, plus généralement, à trouver sa place dans le monde. Les instructions officielles de l'école primaire en vigueur tendent ainsi à accorder une place croissante à l'élève lecteur en tant que sujet en formation. Ainsi l'enseignement vise-t-il pour tous la capacité à « lire pour comprendre, lire pour acquérir des savoirs, lire pour penser, lire pour s'épanouir » (Simard et al., *Ibid.*). L'on retrouve bien ici les trois types d'enjeux qui ont été retenus pour analyser les réponses des enquêtés. Or, leur caractère indissociable, au sein du modèle actuel de l'enseignement de la lecture des textes littéraires, n'est pas perceptible dans les discours des enquêtés, ni dans l'enquête quantitative, ni dans l'enquête qualitative.

Cette première synthèse ouvre des perspectives de recherche et des questions pour la formation initiale et continue des enseignants et de leurs formateurs. Puisque l'analyse de notre enquête conduit à conclure que les évolutions que connaissent les corpus et les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires sont, en partie, le fruit de ce que les étudiants et les enseignants retiennent de leur formation en français et en littérature de jeunesse, alors cela conduit à questionner la place et le rôle de la didactique de la lecture des textes littéraires dans cette formation. Plusieurs axes de recherche pourraient être développés à la suite de cette synthèse en vue de vérifier les premiers résultats obtenus dans notre enquête. Ceux-ci ouvrent plusieurs questions pour la formation. Celles-ci offrent des perspectives de recherche sur les contenus et les modalités de formation initiale et continue des enseignants et de leurs formateurs.

Un premier axe concerne la question de l'évolution des corpus et conduit à s'interroger sur les curriculums et la place accordée en formation au rapport entre culture personnelle, culture scolaire et professionnelle.

Il engage trois questions pour la formation qui concerne les modalités de

1) la prise en compte du corpus de fond et de la culture personnelle des enseignants et des formés.
2) l'explicitation des enjeux de reproduction des inégalités scolaires liés à la légitimité des différents objets culturels et pratiques culturelles, à la transmission/appropriation d'une culture commune.
3) la valorisation des liens entre des objets culturels divers dans les corpus de formation et les corpus professionnels, en vue de favoriser pour tous l'appropriation d'un « patrimoine objectivé » (Bonnéry, 2010) nécessaire au développement des dispositions mobilisées dans des pratiques culturelles éclectiques.

Un deuxième axe concerne la didactisation des enjeux centrés sur les enjeux de transmission procéduraux. Il soulève la question de la place de la didactique de la lecture des textes littéraires en formation et l'accompagnement qui peut être proposé aux enseignants et aux formateurs vers un enseignement centré sur l'activité complexe du lecteur et permettant la rencontre avec des œuvres pour eux puis pour leurs élèves.

Ces deux axes supposent les liens entre formation du lecteur et formation des enseignants et ouvrent un ensemble de questions :

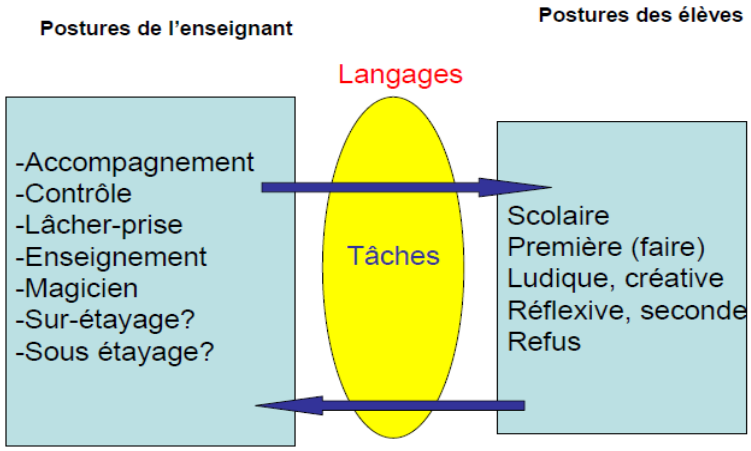
1) Dans quelle mesure la formation des enseignants peut favoriser la prise en compte de l'interdépendance des enjeux de transmission ?

2) Comment favoriser l'équilibre entre les transactions textuelles, personnelles et critiques dans les lectures des enseignants et des élèves ?
3) Quelle place la formation initiale peut-elle accorder aux expériences de lecture des enseignants ? Quelle place pour les « tissages expérientiels » (Chabanne et al., *Ibid*.) en formation et en classe ?
4) Quelle place pour l'explicitation des conditions de production et de réception et les dispositions à lire impliquées par les divers objets culturels, favorable à une secondarisation des postures de lecture ?

***Interdépendance des dispositions à lire et à faire lire***

L'enquête a par ailleurs mis en évidence l'évolution des dispositions à lire et à faire lire au fil de la formation et des premières expériences en classe. Pour analyser plus particulièrement les relations entre posture des enseignants et posture des élèves, une synthèse peut être proposée en prenant appui sur les travaux de Bucheton et Soulé (*Ibid*.) et Bucheton (2017). Celle-ci propose une schématisation de ce type pour mettre en lumière les liens d'interdépendance entre postures de l'enseignant et postures des élèves :

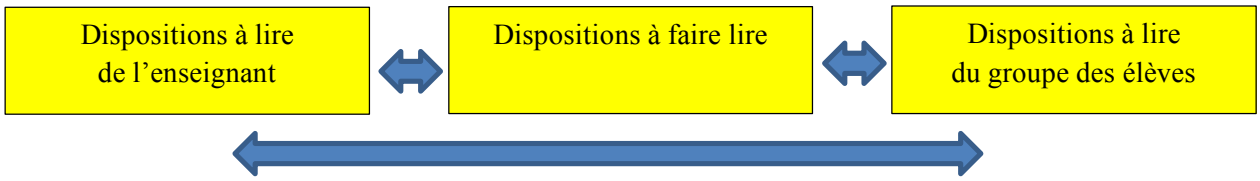
***Fig. 16 : Postures de l'enseignant/Postures des élèves (Bucheton, 2017)***




Nous adaptons cette approche au cadre de notre enquête, en ajoutant un prisme d'analyse qui concerne les dispositions à lire des enseignants, incluant les dispositions à lire des professeurs des écoles et de leurs formateurs. Cela a été montré, les dispositions à lire et à faire lire des quatre enseignants ayant fait l'objet d'un suivi longitudinal sont contrastées et les postures des élèves dans leur classe le sont également. Le rapport entre dispositions à lire

de l'enseignant, dispositions à faire lire et dispositions à lire des élèves[181] peut ainsi être analysé en terme d'interdépendance. On peut aboutir à une schématisation de ce type :

***Fig. 17 : Interdépendance des dispositions à lire et à faire lire***

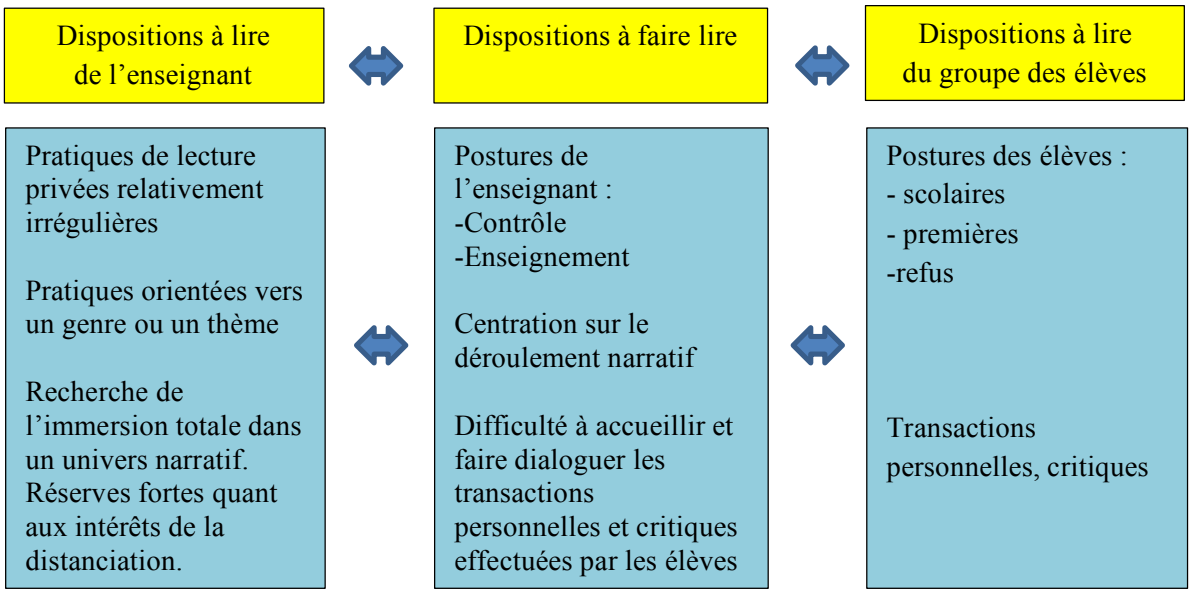



En croisant la schématisation proposée par Bucheton et Soulé (2009) et Bucheton (2017) et celle proposée ici, on aboutit à un schéma qui met en lumière les rapports entre dispositions à lire de l'enseignant, dispositions à faire lire et dispositions à lire des élèves. Cela permet de synthétiser l'analyse effectuée à l'issue des suivis longitudinaux, en regroupant les enseignants pour lesquels cette chaine de dispositions parait semblable.

Angélique et Nicolas lisent de façon compulsive et leur pratique de lecture connait des ruptures importantes. Leurs lectures sont orientées vers une série, un auteur en particulier avec des projets de lecture très ciblés. Quelles que soient les évolutions que connait leur activité au fil du suivi longitudinal, les dispositions à faire lire qu'ils déploient sont centrées sur le déroulement narratif des textes. Ils développent des postures de contrôle et d'enseignement et rencontrent des difficultés à accueillir et faire dialoguer les lectures des élèves, encore plusieurs années après leurs premières expériences. Les élèves s'engagent plus ou moins dans la lecture et quand ils effectuent des transactions personnelles et critiques, l'enseignant n'est pas disposé à les faire dialoguer sur le moment. Les postures de lecture que les élèves développent alors sont essentiellement des postures scolaires, premières ou de refus.

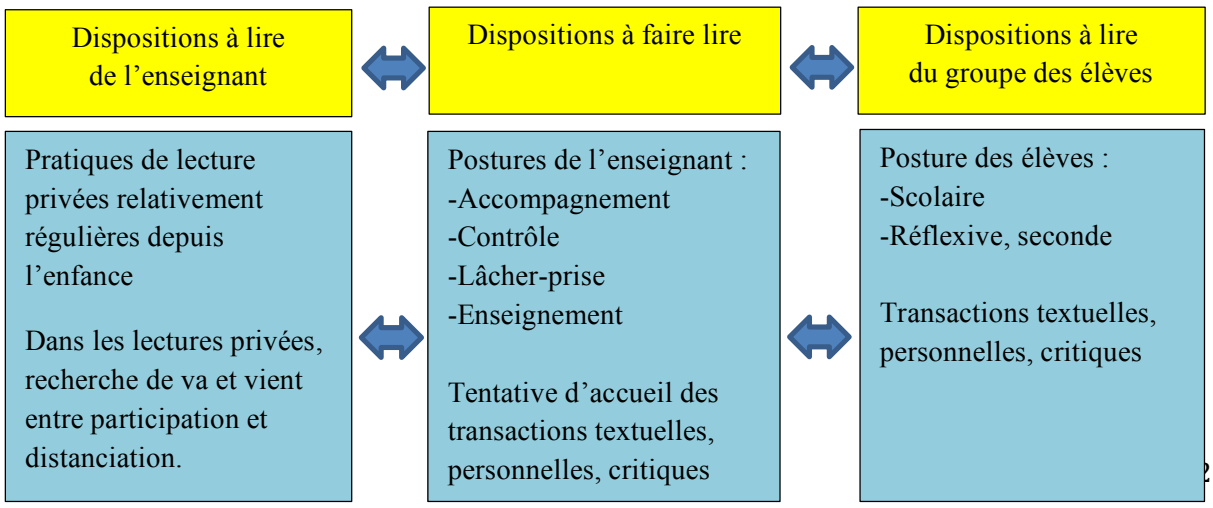
[181] Ici l'analyse comprend plutôt les dispositions à lire du groupe des élèves plutôt que de chaque élève, dans sa singularité.

*Fig. 18 : Angélique et Nicolas : Dispositions à lire/faire lire*



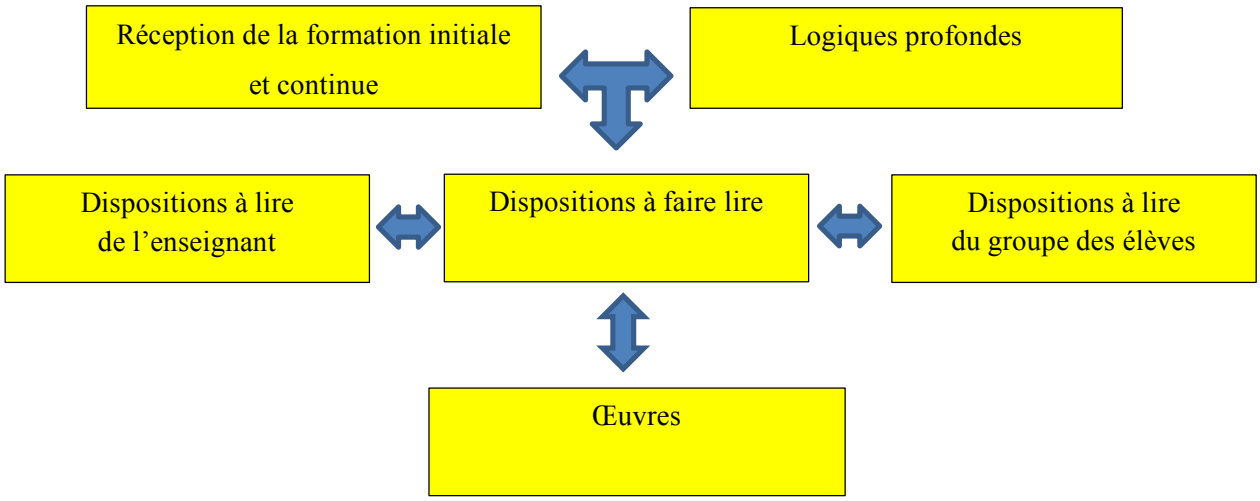

Mélusine et Julia sont des lectrices régulières depuis l'enfance. Si elles n'ont pas nécessairement le temps de lire autant qu'elles le souhaiteraient, la lecture fait partie de leurs loisirs habituels. Leur rapport à la lecture est marqué par la réflexivité. Elles naviguent entre plusieurs postures de lecture – recherche d'immersion et distanciation. Par ailleurs, l'analyse extrinsèque de leur activité montre qu'elles naviguent entre plusieurs postures d'enseignement : alternant entre postures d'accompagnement, de contrôle, tentatives de lâcher prise et enseignement. Les postures des élèves dans leurs classes présentent un jeu de postures variant entre posture scolaire et posture réflexive, seconde. Les postures de refus, liées au rythme de l'enfant – notamment en TPS dans la classe de Mélusine –, sont contournées par les enseignantes qui reportent leur intervention ou adaptent leurs gestes professionnels d'étayage. Elles essayent d'accueillir les transactions textuelles, personnelles et critiques de leurs élèves.

*Fig. 19 : Mélusine et Julia : Dispositions à lire/faire lire*



L'analyse des monographies d'enseignants et des actions de formation a permis de mettre en évidence une chaine d'interdépendance entre différents facteurs propres à chaque enseignant et à chaque contexte d'enseignant mais également propre à chaque œuvre. Cette chaine de régulation peut se schématiser ainsi :

***Fig. 20 : Interdépendance des facteurs de régulation de l'activité***




Du fait de l'échelle de cette recherche, les relations entre dispositions à lire et à faire lire ne peuvent être généralisées. Pour autant, elles ouvrent des perspectives de recherche et des questions pour la formation.

Si l'on conclut à l'interdépendance entre dispositions à lire et à faire lire alors cela suppose de poser la question de la formation du lecteur corrélée à la formation de l'enseignant. L'analyse des maquettes d'enseignement et du corpus EAD montre que la formation s'est déjà saisie de ce projet de formation du lecteur. On l'a vu, les objectifs se situent du côté de l'acquisition d'une culture littéraire et de la compréhension des enjeux axiologiques qui peuvent se dégager des lectures. La formation EAD[182] se situe davantage du côté de l'acquisition d'une démarche dite d'analyse littéraire que du côté d'un questionnement sur les transactions qui peuvent être effectuées au fil de la lecture et de leur mise en dialogue. Les formations initiales qui ont pu être analysées accordent des places différentes aux transactions textuelles, personnelles et critiques, à la compréhension des relations entre compréhension et interprétation, à la prise en compte des « tissages expérientiels » (Chabanne et al., *Ibid.*). Plusieurs axes de recherche pourraient être développés à la suite de cette

[182] Comme la maquette est commune entre la formation en EAD et la formation en présentiel, on peut supposer que ce qui est constaté pour l'EAD, le serait aussi pour seconde. Cela pourrait faire l'objet d'une perspective de recherche.

synthèse en vue de vérifier les premiers résultats obtenus dans notre enquête. Ceux-ci ouvrent plusieurs questions pour la formation. Celles-ci peuvent inviter à une réflexion sur les contenus et les modalités de formation initiale et continue des enseignants et de leurs formateurs.

Un axe de recherche pourrait être développé pour vérifier et affiner la compréhension des rapports entre dispositions à lire et à faire lire des enseignants. En formation, on peut se demander dans quelle mesure peuvent être prises en compte ces relations de façon à :

1) accompagner les enseignants dans une réflexion sur leurs dispositions à lire : le rapport aux lectures d'enfance privées et scolaires, l'interdépendance des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels, l'explicitation des postures transactionnelles impliquées dans la lecture des textes littéraires, les relations entre compréhension et interprétation… ;
2) permettre des rencontres personnelles avec des objets culturels divers, prenant appui sur les corpus de fond et le discours sur ces corpus, en vue de favoriser un usage professionnel à même de développer des postures diverses de lecture chez les élèves ;
3) prendre connaissance des enjeux de production des inégalités scolaires qui se jouent dans le caractère implicite des dispositions à lire nécessaires dans le cadre de la lecture scolaire.

Les résultats de l'enquête conduisent ainsi à mieux comprendre la place accordée à la culture personnelle et les conceptions des étudiants et enseignants débutants dans la formation, à saisir l'interdépendance des dispositions à lire et à faire lire et les facteurs entrant en jeu dans la régulation de l'activité. La conclusion générale doit permettre de synthétiser les résultats développés dans la seconde partie au regard du cadre théorique développé dans la première partie.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse répond au projet de mieux comprendre le développement professionnel des professeurs des écoles dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires et la place et le rôle de la formation initiale dans l'évolution des dispositions à lire et à faire lire. La complexité des facteurs intervenant dans la régulation de l'activité des enseignants débutants a conduit à viser deux objectifs solidaires :

- Saisir, à gros grain, des régularités dans les conceptions des étudiants se destinant au métier de l'enseignement et des stagiaires, et en particulier leur rapport aux corpus et aux enjeux assignés à la lecture des textes littéraires à l'école.
- Saisir, à grain fin, l'évolution de l'activité au fil des premières expériences et la place et le rôle d'actions de formation dans l'évolution de l'activité de lecture et d'enseignement.

Afin d'atteindre ces objectifs, un cadre théorique interdisciplinaire a été constitué. Construit au croisement de l'analyse de l'activité enseignante, de la didactique et de la sociologie, il a permis d'interroger la complexité de l'activité des enseignants débutants dans le cadre de la lecture des textes littéraires en l'inscrivant :

- dans un système général de régulation,
- dans un contexte institutionnel, historique, collectif, social constitué de modèles sédimentés qui déterminent autant de manières d'envisager les enjeux et les modalités de la lecture des textes littéraires à l'école,
- dans un contexte scientifique, de recherches littéraires et de recherches en didactiques, de recherches en sciences de l'éducation et en sociologie qui questionnent les rapports entre textes et lecteurs et les rapports entre enseignants et enseignement de la lecture,
- dans des contextes locaux aussi divers que ceux des parcours des enseignants interrogés, ceux des classes dans lesquelles ils exercent, des élèves dont ils ont la charge, des œuvres qu'ils font lire.

Ainsi outillée par le cadre théorique, la recherche a atteint les objectifs fixés initialement. D'une part, des régularités sur le développement professionnel des enseignants débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture des textes littéraires ont été mises en évidence : des réseaux d'interdépendance entre dispositions à lire des enseignants, dispositions à faire lire et dispositions à lire des élèves ; des déplacements typiques opérés au

fil de la formation mais aussi la complexité ou l'absence relative de déplacements ; un processus de régulation croisée de l'activité des enseignants débutants dans le domaine de la lecture des textes littéraires lié aux effets de l'action conjointe du maitre et des élèves en lecture. D'autre part, des singularités ont été mises au jour, en termes de rapport à la lecture et à son enseignement, de passé scolaire, de conceptions sur le métier, les élèves. Si les objectifs ont été atteints, la synthèse des résultats montre que les hypothèses initiales ne sont pas toutes vérifiées. Ceci ouvre de nouvelles perspectives de recherche en formation.

Une première question concernait le rapport que les enseignants débutants entretiennent avec la lecture des textes littéraires.

Au regard des recherches en didactique présentées dans la première partie, nous faisions l'hypothèse que le rapport que les enseignants débutants entretiennent avec la lecture des textes littéraires a des implications sur leur activité en classe. Plus précisément, nous nous demandions quels étaient les corpus de référence des enseignants, quels enjeux ils assignaient à la lecture des textes littéraires à l'école et en quoi ces corpus et ces enjeux évoluaient au fil de la formation. Nous faisions l'hypothèse que mieux connaitre les enseignants débutants pouvait permettre de 1) mieux comprendre leur rapport à la lecture et à son enseignement et donc permettre de 2) mieux comprendre comment ils s'approprient la formation et 3) saisir la cohérence de l'activité provisoire qu'ils déploient lors des premières expériences. Si les résultats ne sont pas généralisables, du fait du caractère restreint de notre enquête, le premier ensemble d'hypothèse est vérifié dans le cadre de notre corpus. Notre thèse montre en effet l'évolution dynamique des dispositions à lire et à faire lire au fil de la formation initiale et des premières expériences en classe. Cette dynamique concerne tant les corpus et les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires que l'élaboration de l'activité. Elle est constituée de réseaux d'interdépendance et de tensions que l'analyse des résultats s'est efforcée de mettre au jour.

D'abord, l'enquête a mis en évidence que les mutations des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires et celles des corpus cités par les enquêtés évoluent en parallèle. Deux points peuvent être synthétisés à ce propos qui font écho aux questions soulevées dans notre cadre théorique. À l'échelle de notre recherche, on peut voir dans ces mutations des tensions entre transmission et appropriation, stratégies de lecture et expériences de lecture qui révèlent la sédimentation de modèles d'enseignement au sein desquels l'activité des enseignants débutants s'inscrit (Bishop, 2013). L'interdépendance entre dispositions à lire et à faire lire tend à montrer l'importance dans l'évolution des dispositions à faire lire du processus de « lecture avant la Lecture » (Chabanne, 1998, pp.28-36), cette rencontre entre

l'œuvre et le lecteur avant sa lecture distanciée. On l'a vu, celle-ci est transposable dans le cadre de la formation des enseignants. D'un point de vue macroscopique, on peut voir dans l'évolution des corpus et des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires, l'écho des tensions qui persistent dans le modèle actuel de la lecture des textes littéraires. Cela a été montré dans la première partie, ces tensions sont questionnées dans la recherche en didactique entre théories du texte et théories de la lecture (Ahr, 2018), quand bien même le modèle actuel de la lecture des textes littéraires[183] s'est largement emparé de ces dernières.

Par ailleurs, notre recherche révèle également des ruptures, des tensions, une dynamique. Le cadre théorique constitué conçoit la situation didactique comme un système d'interdépendance entre les savoirs, les enseignants et les élèves (Halté, 1992), la thèse conduit à percevoir ce triangle de façon dynamique et constitué de réseaux d'interdépendances multiples faits de continuités et de tensions, à l'image de l'activité des enseignants et de l'activité des lecteurs. L'analyse circulaire de l'élaboration de l'activité a mis en évidence l'intervention de ces divers facteurs dans la dynamique de redéfinition de la tâche en amont des premières expériences. Ainsi, on l'a vu, l'enseignant débutant arrive en formation avec des premières conceptions, il redéfinit la tâche prescrite en fonction de ces logiques profondes et ajuste son activité en contexte, comme il le peut, en faisant face à un jeu enchâssé de préoccupations. Ensuite, l'analyse qu'il fait de ses premières expériences l'engage dans une réélaboration de l'activité, une nouvelle redéfinition de la tâche et une façon de faire face au contexte différente d'une fois sur l'autre. Cette redéfinition de la tâche se fait seul et, parfois, en collaboration avec les collègues et donne lieu à l'émergence de l'éthos professionnel (Jorro, 2009).

Du point de vue de la compréhension de la dynamique de développement, notre enquête montre cependant une limite due au panel des étudiants et enseignants ayant répondu au questionnaire et s'étant engagés dans les suivis longitudinaux. On peut supposer que ceux-ci entretiennent avec la lecture et son enseignement un rapport sensiblement différent de ceux qui n'ont pas répondu. Le caractère représentatif de l'enquête est donc limité. De plus, les conditions de passation de l'enquête ont conduit à réduire la longueur du questionnaire et à limiter le nombre d'entretiens avec les personnes ayant fait l'objet d'un suivi longitudinal. Les données recueillies auraient gagné à être complétées par des données sociologiques plus précises notamment sur les curriculums de lecteurs, d'élèves, de formés.

[183] Tant le courant de la didactique de la compréhension et que celui de la didactique de la lecture littéraire.

Néanmoins, la recherche permet d'identifier des tensions récurrentes : une frontière de légitimité entre culture personnelle et culture professionnelle, entre culture populaire et canon scolaire ; une frontière entre enjeux de transmission procéduraux, culturels et enjeux expérientiels ; une tension entre « sujet épistémique » et « sujet didactique » (Daunay, 2007) ; entre gestion du groupe et prise en compte de la diversité des lecteurs. Ces tensions sont révélatrices d'écarts entre les enjeux de l'enseignement de la lecture des textes littéraires tels qu'ils sont perçus, d'une part, par les recherches en didactique, la sociologie de l'éducation et de la culture et, d'autre part, par les étudiants et les enseignants débutants qui ont été interrogés. Cette recherche révèle donc des tensions entre genre débutant et genre professionnel, entre genre et style, entre modèles d'enseignement mais également entre dispositions à lire des enseignants et dispositions à lire des élèves.

L'identification de ces régularités répond au premier objectif qui visait à dégager à gros grain les conceptions des étudiants et stagiaires. Ces tensions apparaissent comme autant de questions qui peuvent être soulevées dans la recherche pour la formation sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires et autant de défis pour la formation et l'enseignement qui cherchent à réduire les inégalités scolaires (Bonnéry et al., 2015).

Une autre question concernait la place et le rôle de la formation dans le développement professionnel des enseignants. Nous émettions deux hypothèses :

- les dispositifs de formation présentent une diversité d'ingénierie et de conceptions.
- la formation est à même de permettre aux étudiants et aux enseignants débutants d'opérer des déplacements dans leurs conceptions et leurs manières de lire et de faire lire.

La première hypothèse est vérifiée. Le deuxième chapitre de la première partie et l'enquête convergent pour montrer la variabilité de la prescription de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. La tâche prescrite fait elle-même l'objet d'une redéfinition par les formateurs qui génèrent une prescription secondaire qui est variable. Les facteurs de variabilité sont liés aux parcours professionnels et de lecteurs des formateurs, à leurs propres conceptions de la formation et de l'enseignement de la lecture des textes littéraires, au contexte d'intervention de la formation.

L'hypothèse selon laquelle la formation initiale permet d'opérer des déplacements chez les enseignants débutants n'est vérifiée qu'en partie. Le cadre interdisciplinaire qui perçoit l'activité à la fois dans ses régularités mais également dans ses singularités et le cadre méthodologique composite impliqué par ce choix théorique permettent d'affiner l'analyse et de faire émerger une situation plus contrastée qu'au départ.

Certes, d'une part, l'enquête quantitative a mis en évidence une évolution des conceptions sur les corpus et les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires au fil de la formation initiale faisant apparaitre une homogénéisation des discours et des corpus dans le sens d'une didactisation des corpus et des enjeux.

Certes, d'autre part, l'enquête qualitative a mis en lumière la façon dont la dynamique d'élaboration de l'activité peut être accompagnée en formation par le biais de dispositifs faisant place à des allers-retours théorie-pratique-théorie fondés sur les attentes et les besoins des enseignants débutants. Ces actions de formation sont menées par des formateurs qui, comme d'autres, s'efforcent de « tirer parti de leurs expériences antérieures » pour proposer aux étudiants et stagiaires « quelque chose de tenable en classe » (Elalouf, 2012, p.282). Ces situations d'enseignement étayées génèrent elles-mêmes de nouvelles redéfinitions liées à l'appropriation de la prescription secondaire de formation ou à l'analyse des conséquences internes et externes de l'activité d'enseignement.

Sur ce point, notre enquête montre une limite due au nombre restreint de dispositifs de formation qui ont pu être analysés et à la centration sur l'activité enseignante. Poursuivre des recherches sur les dispositifs de formation intégratifs et projectifs centrés sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires et faisant place à une analyse de l'activité des formateurs permettrait de dépasser cette limite.

Mais, par ailleurs, la recherche met en évidence les limites de la place que peuvent prendre la formation initiale et continue dans le développement professionnel et les déplacements des dispositions à lire et à faire lire. Ces limites sont liées aux temporalités de la formation et du développement professionnel, aux rapports entre formation initiale et continue, aux variabilités des dispositifs de formation. De plus, les différents rapports à la lecture que les enseignants entretiennent avec la lecture et son enseignement interfèrent dans la réception de la formation. Si bien que les déplacements observés sont de nature et d'importance diverses. L'enquête qualitative permet de conclure que les dispositifs de formation intégrative et projective qui ont été analysés favorisent les déplacements et un accompagnement inscrivant l'activité professionnelle dans une dynamique propice au développement professionnel. En effet, parmi les quatre personnes ayant fait l'objet d'un suivi longitudinal, trois ont bénéficié de ces formations en alternance intégrative ou projective (Jorro, 2007a) au cours de la formation initiale et/ou continue et ce sont celles qui sont inscrites dans les développements professionnels les plus dynamiques. Toutefois, l'écheveau de facteurs présente une telle complexité qu'on ne peut conclure de façon certaine à la relation de cause à effet entre formation et développement professionnel. Les conceptions sur le

métier et les élèves, les dispositions à lire et à faire construites antérieurement à la formation interfèrent également, au point qu'on ne puisse toujours savoir si les déplacements ou l'absence de déplacement sont corrélés à l'ensemble des facteurs ou au type de formation reçu. C'est une limite de notre recherche.

Enfin, une hypothèse initiale posait que mieux connaitre les enseignants pouvait permettre de saisir la cohérence de l'activité provisoire qu'ils déploient lors des premières expériences, de mieux saisir les fondements des « résistances » (Butlen et al., *Ibid*.) dans l'évolution de leur activité. Cette hypothèse est vérifiée et conduit à proposer un complément au cadre théorique conçu initialement.

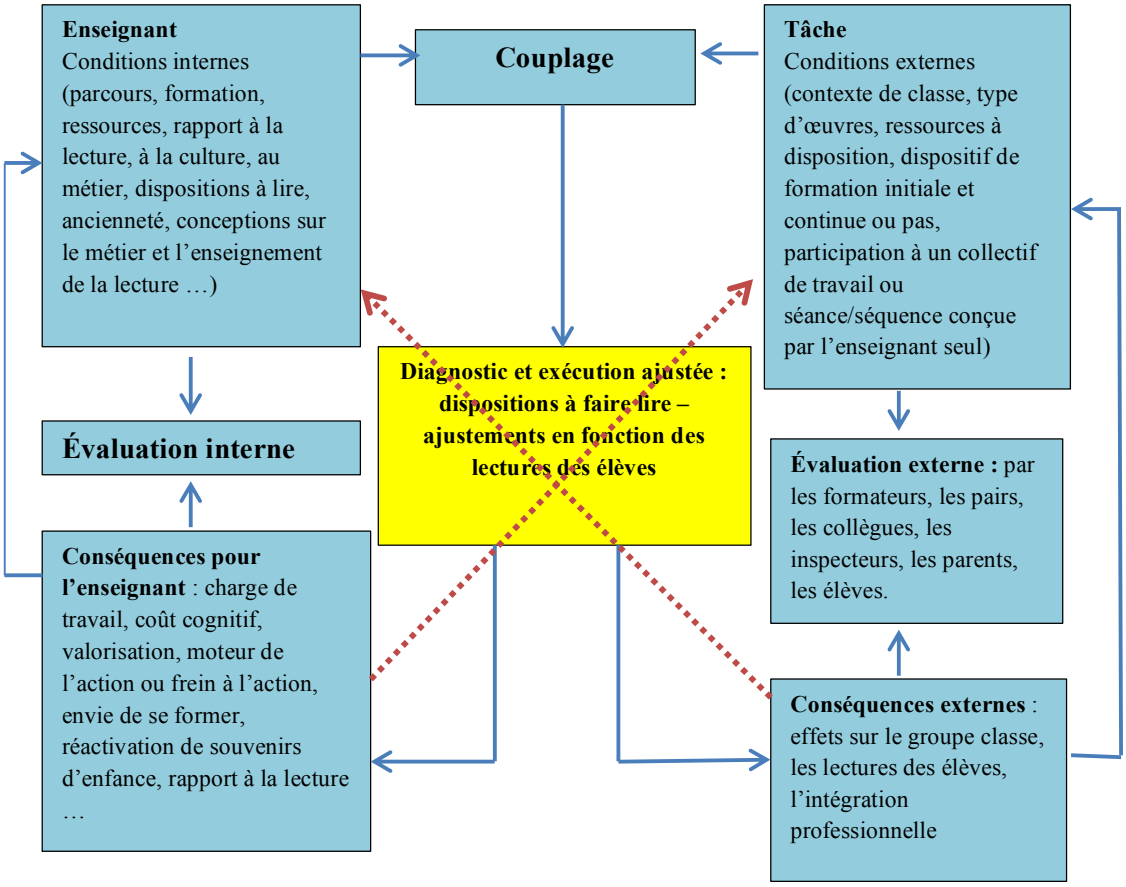
L'analyse circulaire de l'élaboration de l'activité met en lumière, d'une part, la multiplicité des facteurs intervenant dans la façon dont l'enseignant débutant déploie son enseignement et, d'autre part, la typicité des conceptions et des gestes professionnels de ces enseignants débutants dans le domaine de la lecture des textes littéraires. La multiplicité des parcours, des rapports à la lecture et à son enseignement, des modèles d'enseignement sédimentés qui conditionnent les conceptions sur le métier, mais également la multiplicité des contextes d'exercice, des élèves et des lecteurs rencontrés, et, enfin, la multiplicité des formations initiales et continues agissent comme autant de variables qui déterminent la stylisation des gestes professionnels et l'émergence de l'éthos professionnel. Ces variables sont internes et externes, personnelles et contextuelles.

Au terme de la recherche, il apparait que, dans le domaine de la lecture des textes littéraires, l'élaboration de l'activité se fait par régulation. Ceci est cohérent avec le cadre de l'analyse ergonomique de l'activité (Leplat, 2000, p.11) [184]. Il apparait également que cette régulation se fait de manière croisée entre conditions internes et externes et conséquences internes et externes : les dispositions à lire de l'enseignant influent sur ses choix didactiques et sur les postures des élèves ; mais également, les manières de lire des élèves influent sur le déroulement de la séance et sur les manières de lire de l'enseignant ; les réactions plus ou moins conformes des élèves avec ce que l'enseignant a prévu le déstabilisent plus ou moins et l'engagent dans des postures diverses. Cette régulation est si singulière que, cela a été montré dans la monographie croisée de Julia et Nicolas, l'activité enseignante peut être tout à fait différente quand bien même le support et les élèves sont semblables. Nous adaptons donc le schéma de régulation de Leplat[185] en faisant se croiser les boucles de régulation : les conséquences externes peuvent avoir une influence sur les conditions internes et les

[184] On peut se reporter au chapitre 2 de la première partie de cette thèse.
[185] Schéma présenté dans le chapitre 1 partie 1 de cette thèse.

conséquences internes peuvent avoir une influence sur les conséquences externes. On aboutit alors au schéma suivant, qui est une adaptation du premier schéma proposé dans le chapitre destiné à présenter la démarche générale pour l'analyse de l'activité enseignante.

***Fig. 21 : Des boucles de régulation croisées (adaptation d'après Leplat, 2000)***




Faire se croiser les boucles de régulation, c'est porter l'attention sur le caractère dynamique de l'élaboration de l'activité et la redéfinition de la tâche par l'activité même. Cela s'inscrit dans le cadre de l'analyse circulaire de l'élaboration de l'activité qui a été présenté dans la section 2.4 du premier chapitre de la première partie de cette thèse et qui a conduit a proposé la notion de *prescription tertiaire*[186] pour caractériser cette autoprescription qui se construit au fil des chaines de régulation croisées dans l'expérience, contribuant à l'émergence de la professionnalité.

Par ailleurs, le caractère dynamique de l'élaboration de l'activité et le croisement des boucles de régulation met l'accent sur la nécessité d'accompagner les apprentissages

[186] On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

professionnels au cours de ces premières expériences et de ces régulations. Les modalités d'émergence de la professionnalité, très contrastées d'un enseignant à l'autre, peuvent laisser penser que l'alliance d'une formation en alternance au fil de la formation initiale combinée à une formation continue adaptée aux besoins des enseignants est efficace et qu'une continuité entre les deux peut permettre d'éviter un effet de juxtaposition.

Finalement, si les lectures que les élèves et les enseignants font des textes littéraires surprennent, perturbent et font obstacle à ce qui était prévu, ces remous sont autant de facteurs d'apprentissage des dispositions à lire et à faire lire, à condition qu'ils soient accueillis et accompagnés, voire provoqués. Ces imprévus et cette diversité sont au cœur même de la lecture des textes littéraires pour peu qu'on admette que

> les bibliothèques intérieures, que nous avons édifiées en nous au fil des années et où sont entreposés nos livres secrets, entrent en relation avec celle des autres, au risque de provoquer des frictions ou des conflits. (Bayard, 2007, p.74)

Ces perturbations engagent enseignants et élèves dans une action conjointe propice au apprentissages des uns et des autres, propices aussi au développement des sujets, mais elles viennent encore s'ajouter à la complexité multifactorielle à laquelle apprennent à faire face les enseignants débutants : celle qui est inhérente à l'activité enseignante ; celle qui est liée au contexte même de formation ; celle qui est liée à la diversité des élèves. Mais comment, dès lors, accompagner les enseignants à élaborer leur activité afin de permettre l'accès de tous les élèves à la rencontre avec les œuvres littéraires et à l'acquisition des dispositions à lire visées par l'école, tout en s'épanouissant eux-mêmes comme enseignants et comme lecteurs ?

Cette thèse débouche sur un postulat qui peut constituer une perspective de recherche : prendre en compte la diversité des étudiants, des enseignants et des élèves et la diversité de leur rapport à la lecture et à la culture peut permettre, d'une part, de contourner l'indifférence aux différences en formation et à l'école et, d'autre part, d'accompagner les enseignants à faire face à la complexité qui a été évoquée, à accueillir et promouvoir le semblable-dissemblable qui émerge quand on fait place à un « sujet didactique » (Daunay, 2007, p.43), à un sujet non seulement « cognitif » mais aussi « sujet de chair et d'émotions » (Bucheton, 2015, p.201).

# BIBLIOGRAPHIE

## Bibliographie générale


Adam, J-M., & Heidman, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. In R. Baroni, M. Macé (coord.), *Le savoir des genres (pp.21-34)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ahr, S. (2008) Le livre comme lieu du lien. *Les cahiers pédagogiques n°462*. Récupéré de https://www.cahiers-pedagogiques.com/-Articles-en-ligne-, 22 mars 2016.

Ahr, S. (2011). État des lieux des usages de la littérature jeunesse au collège. In M. Butlen (dir.), *Recherche et formations en littérature de jeunesse – état des lieux et perspectives* (pp. 101-110), Paris : CRTF -UCP et BNF / Centre National de littérature pour la jeunesse-La joie par les livres

Ahr, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Réflexions et expérimentations*, Grenoble : Scérén/CNDP-CRDP.

Ahr, S. (2014). Contribution aux programmes de 2015 pour le cycle des approfondissements, Récupéré le de http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/98/2/AHR_Sylviane_-_MCF_ _CSP_Contribution_362982.pdf, 24 avril 2017.

Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises.* Paris : Éditions Honoré Champion.

Ahr, S. (2017). La sélection 2016 des « Lectures pour les collégiens » : Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture ? *Le français aujourd'hui, 197,* 37-50. Doi :10.3917/lfa.197.0037

Ahr, S. (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire*. Poitiers : Réseau Canopé.

Ahr, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ? In N. Denizot, J.-L. Dufays, B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature (*pp. 89-106), Namur : Presses universitaires de Namur.

Ahr, S., & Joole, P. (2010). Débattre et tenir un carnet de lecteur à l'école et au collège, *Le Français Aujourd'hui, 168,* 69-82.

Ahr, S., & Joole, P. (2012). Une recherche-action comme espace de reconfiguration des savoirs disciplinaires et didactiques et comme lieu de formation professionnelle. In M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M-F Bishop (dir.) *Les didactiques en questions, états des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 89-97). Bruxelles : De Boeck.

Ahr, S., & Joole, P. (dir). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur.

Ahr, S., & Moinard, P. (2019, sous presse). Théories de la réception, horizon d'attente. In M.-J. Fourtanier, F. Le Goff, J.-F. Massol, N.Rannou (dir.), *Dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Editions Honoré Champion.

Altet, M., Guibert, P., & Perrenoud, P. (dir) (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. In *Recherche en éducation n°8.* Récupéré le 8 août 2019 de http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article121.

Astington, J.W, & Edward, M.J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. In R.-E, Tremblay, M., Boivin M, R. De V, Peters, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Récupéré le 10 août 2019 de http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants.

Barbier, J-M, & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. Recherche et formation, *42/2003*, 99-117.

Baroni, R. et Macé, M. (coord) (2011). Des genres discursifs aux genres littéraires : quelles catégorisations pour quels faits textuels ? In *Le savoir des genres*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Barthes, R. (1969). Eléments de sémiologie, *Communications n°4*, EHESS/CNRS-Centre Edgar Morin.

Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil.

Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation, n° 51*, 105-118.

Bautier, É., Bucheton, D. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui, 113*, 24-32.

Bautier, É, & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 2004/148*, 89-100.

Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bauti.2013.01.

Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de minuit.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de minuit.

Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain,* Paris : La Découverte.

Beaumanoir-Secq, M., Bornaz, S., Elalouf, M-L., & Fort P-L**.** (2012). Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master « Éducation et Formation » : le cas de la didactique du français. In M-L. Elalouf, A. Robert, A.Belhadjin, M.-F., Bishop, *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives*. (pp.382-403). Bruxelles : De Boeck.

Bianco, M., Lima, L., & Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture. In E. Gentaz, P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages* (pp48-68), Paris : Dunod.

Bishop, M.-F. (2009). Le grand absent de l'école primaire. In M. Butlen, & V. Houdart-Mérot V. (dir.). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui.* (pp.73-92). Cergy : Encrage.

Bishop, M.-F. (2010) Que lit-on à l'école primaire au cours du XX$^{e}$ siècle ? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995. In B. Louichon, A. Rouxel (dir.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.139-152). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bishop, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui*, *179(4),* 113-126.

Bishop, M.-F. (2013). *Statuts et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Mémoire d'habilitation. Université de Lille 3.

Bishop, M.-F. (2016). Lire, comprendre, interpréter ? In A. Petitjean (dir.) *Didactiques du français et de la littérature* (pp.365 386). Metz : CREM.

Bishop, M.-F. (2019). Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours ? In N. Denizot, J-L. Dufays, & B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (pp.33-48). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Bishop, M.-F., & Boiron, V. (2016). Aider les élèves de GS et de CP à comprendre des histoires, oui mais comment ?, *Recherches, 64*, 107-112.

Bishop, M.-F, Cèbe, S., & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques », *Repères*, *52*, 15-38.

Bishop, M.-F., & Joole, P. (2012). Et si l'on parlait des récits... *Le français aujourd'hui*, 179(4), 3-8.

Bishop, M.-F., & Mongenot, C. (2007). Où en est l'enseignement de la littérature, *Le Français aujourd'hui, 159*, 119-124.

Bishop, M-F., Rouxel, A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique *? Le Français aujourd'hui,* n°157. Paris, Armand Colin.

Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(1),* 117–129. doi : https://doi.org/10.7202/1017491ar

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères*, *42,* 105-126. doi : 10.4000/reperes.254

Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, *179,(4),* 67-84. doi:10.3917/lfa.179.0067.

Boiron, V. (2013). Du récit d'expérience au récit de fiction. Une exemple d'activité narrative dans une classe de petite et moyenne section de maternelle. *Recherches n°59, 2013/2,* 19-35.

Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle, *Repères*, *50*, 83-104. doi : 10.4000/reperes.778

Boiron, V., & Rebière, M. (2009). Quels albums en Petite Section ? Propositions de critère de choix. In E. Canut et A. Leclaire-Halté (dir.), *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* (pp. 11-26). Namur, Presses Universitaires de Namur.

Bonnéry, S. (2003). Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires. Thèse de doctorat. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Récupéré le 05 20 2018 de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00677895/document

Bonnéry, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In Duru-Bellat M., Van Zanten A. (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

Bonnéry. S. (2010a). *Loup y es-tu ? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant....* In Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Sep 2010, Genève, France. Récupéré le 17 août 2018 de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677852/document.

Bonnéry, S. (2010b). Sociologie génétique des dispositions à l'éclectisme éclairé pour lire la littérature de jeunesse (5-7 ans). Colloque 30 ans après " La Distinction ", Nov 2010, Paris, France. Récupéré le 17 août 2018 de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00676631/document.

Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/Agir 2011/3,* 11-20. Doi : 10.3917/sava.017.0011

Bonnéry, S. (dir.). (2012), Transmission-appropriation des pratiques musicales : formes et fonctions de la socialisation en banlieue populaire, *Rapport de recherche dans le cadre du programme PICRI de la Région Ile-de-France* (projet en partenariat avec l'association Chroma / Zebrock) avec le soutien de la MSH Paris-Nord, CIRCEFT-ESCOL / Université Paris 8, janvier 2012. Récupéré de halshs-00816710v2f, 23

mars 2017.

Bonnéry, S. (dir.). (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Paris : La Dispute.

Bonnéry, S. (2017). Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : La Dispute

Bonnéry, S., Crinon, J., & Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirales, revue de recherche en éducation, 55*, 43-56.

Bourdieu, P. (1978/1981). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1985). La lecture : une pratique culturelle. In R. Chartier, *Pratiques de la lecture* (pp. 227-228). Paris et Marseille : Rivages, 1985.

Bourdieu, P. (dir.).(1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

Bourhis, V. (2014). Parler/lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif. Quelques éléments de réflexion à partir de trois exemples de lecture d'imagier. *Repères, 50,* 57-82. doi : 10.4000/reperes.770

Bourhis, V. (2018). Le personnage ne « vaut » -il que par les émotions qu'il éprouve ?. *Le Français aujourd'hui, 201 (2/2018)*, 51-64.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : INRP/Hachette.

Brigaudiot, M. (2004). *Première maitrise de l'écrit*, Paris : Hatier.

Brigaudiot, M. (2009). Caché – le voilà ! Un jeu pas comme les autres. Récupéré le 02 14 2016 de http://progmaternelle.free.fr/classe/texte3.pdf.

Brigaudiot, M. (2011). Les fabuleuses capacités des enfants de 5-6 ans. Récupéré le 23 juin 2014 de : http://progmaternelle.free.fr/classe/texte9.pdf.

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

Brigaudiot, M., & Ewald, H. (1990). La construction du récit en section de petits, *Repères, 2/1990*, 87-96.

Brillant Rannou, N. (2010). La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? In B. Louichon, A. Rouxel (dir.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.187-200). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bruel, C. (2001). *Anthony Browne*, Paris : Être.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bruner, J. (1990/1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz,

Bruno, P. (2010). *La littérature pour la jeunesse, médiologie des pratiques et des classements*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon.

Bucheton, D. (1999). Les postures de lecture des élèves au collège. In P. Demougin, J-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école,* (pp. 137-150). Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.

Bucheton, D. (dir.) (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.

Bucheton, D. (2017), "Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?", Conférence de consensus "Différenciation", CNESCO, 7-8 mars 2017. Récupéré de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/11_Dominique-Bucheton.pdf.

Bucheton, D., & Bautier E. (1997). *Conduites d'écriture au collège et lycée professionnel*. Versailles : CRDP de Versailles.

Bucheton, D., & Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, *3/3*, 29-48.

Butlen, M. (2004). Lire en bibliothèque, lire à l'école. *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), *1*, 5-10. Récupéré le 09 septembre 2016 de http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0005-001.

Butlen, M. (2005). Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ?. *Le français aujourd'hui*, 149(2), 45-53. doi:10.3917/lfa.149.0045

Butlen, M. (2008). Comment choisir ? *Les cahiers pédagogiques, 462*, 22-23.

Butlen, M. (coord.) (2008). *Les Voies de la littérature au cycle 2*, Argos Démarches, Créteil, Scéren CRDP de Créteil.

Butlen, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 168,(1), 43-55. doi:10.3917/lfa.168.0043.

Butlen, M. (2014). Les personnages archétypaux. Récupéré le 12 mai 2016 de http://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/wp-content/uploads/2014/07/Litterature-de-jeunesse-en-maternelle.pdf.

Butlen, M. (2016). Livres, lecteurs et politiques culturelles à l'école au tournant du XXIe siècle. Communication donnée à l'occasion de la journée d'étude « Livre, lecture publique et politiques de démocratisation culturelle » organisée en partenariat avec l'ENSSIB et la Bpi le 2 février 2016. Récupéré le 20 mars 2017 de https://chmcc.hypotheses.org/2774

Butlen, M., & Hébrard, J. (dir.). (1992). *La culture de l'écrit et les réseaux de formation : le rôle des réseaux académiques maîtrise de la langue dans l'impulsion des actions lecture écriture*. Créteil : CRDP de Créteil.

Butlen, M., & Houdart-Mérot, V. (dir.) (2009). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Centre de Recherche Textes et Francophonies-Université de Cergy-Pontoise.

Butlen, M., & Joole, P. (2011). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. In M. Butlen (dir). *Recherche et formations en littérature de jeunesse – état de lieux et perspectives*, (pp. 87-100). Cergy et Paris : Université de Cergy-Pontoise/Bibliothèque Nationale de France/ Centre National de littérature pour la jeunesse-La joie par les livres.

Butlen, M., Slama, P., Bishop, M.-F, & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères, 37 | 2008*, 196-226.

Canvat, K. (coord.) (1999). Comprendre, interpréter, décrire… les textes littéraires. *Enjeux, 46,* 103.

Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Doctoral dissertation. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. doi : 10.13097/archive-ouverte/unige:6698.

Centre national du livre (2017). *Les français et la lecture*. https://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/les_francais_et_la_lecture/

Chabanne, J.-C. (1998). La lecture avant la Lecture, *Le Français Aujourd'hui*, *121*, 28-36.

Chabanne, J.-C. (2017). L'espace interdisciplinaire entre la discipline « français » et l'Éducation artistique et culturelle. *Recherches. Revue de didactique et de*

*pédagogie du français*, *67*, ARDPF.

Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C., & Aigoin, C. (2008). 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, & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck.

Chabanne, J.-C, Dunas, A., & Valdivia, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. *Le Français aujourd'hui, 2004/2, 145*, 76-84.

Chabanne, J.-C., Parayre, M., & Villagordo, É. (éd.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Chapuis, L. (2005). Plasticiens, illustrateurs… quelles démarches de création d'images pour la jeunesse ? In I. Nières-Chevrel (dir) 2005*), Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, (pp.128-139). Paris : Gallimard.

Charles-Pézard, M., Butlen, D., & Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP, quelles pratiques ? Quelles formations ?* Créteil : IUFM de Créteil-La pensée sauvage.

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Revue française de sociologie. Paris : Armand Colin.

Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.

Chartier, A-M, Hébrard, J. (2ème édition 2000). *Discours sur la lecture (1880 – 2000)*. Paris : Fayard.

Chartier, R. (1985). *Les pratiques de la lecture*. Paris et Marseille : Rivages.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du XVIIè au XXè siècle*, Paris : Retz.

Chiss, J-L. (2004). Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3, In Observatoire National de la lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*, 45-57. Paris : CNDP.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, *1/1*, 83-93.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *2-1* | 2000. Récupéré le 06 03 2014 de http://pistes.revues.org/3833.

Coleridge, S.T. (trad. J. Darras). (1817/2013). *Autobiographie littéraire. La ballade du vieux marin et autres textes*. Paris : Gallimard.

Combe, D. (1992). *Les genres littéraires*. Paris : Hachette.

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil.

Compagnon, A. (2001). Théorie de la littérature : la notion de genre. *Cours au collège de France*. Récupéré le 09 12 2013 de https://www.fabula.org/compagnon/genre.php.

Connan Pintado, C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école, à partir des contes de Perrault de la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés, 36, (1)*, 59–85. doi : https://doi.org/10.7202/009582ar

Crinon, J., Marin, B., & Lallias, J-C. (2006). *Enseigner la littérature au Cycle 3*. Paris : Nathan.

Crocé-Spinelli H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat. Université Toulouse-2.

Dangouloff, N. (2018). Les gestes professionnels dans la relation pédagogique : quelles interprétations par les élèves ? In A. Jorro (dir.), *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation médiation culturelle* (pp.21-32). Paris : Septentrion.

Daguzon, M. (2010) L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, *159*. doi: 10.4000/rfp.1175

Daunay, B., & Dufays, J-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF, 40*. Villeneuve d'Ascq : AIRDF.

Daunay, B., & Dufays, J-L. (dir). (2014). *Didactique du français : du côté des élèves, Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Bruxelles : De Boeck

Demougin, F. (2010). Du réseau de l'école primaire au corpus de textes au lycée. In B. Louichon, & A. Rouxel. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.25-33). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Demougin, P. & Massol, J-F. (coord.) (1999). *Lecture privée et lecture scolaire*. La question de la littérature à l'école. Grenoble : CRDP de Grenoble.

Denizot, N. (2005). L'institution scolaire des genres littéraires. *Cahiers de Théodile*, *6*, 41-62.

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck. doi:10.3917/dbu.altet.2012.01.

Dias-Chiaruttini A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ? *Recherches, 46*, Littérature, 151-166. Récupéré le 23 avril 2015 de http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads /2014/06/151-166dias.pdf

Dias-Chiaruttini A. (2008). Que disent les enseignants du cycle trois de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères, 37*, 27-49.

Dias-Chiaruttini, A. (2009). Lectures programmées : programme de littérature au cycle 3 ? In A. Rouxel, & B. Louichon (dir.). *La Littérature en corpus* (pp.275-286). Paris : Sceren.

Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, *44*, 117-134.

Dias-Chiaruttini, A. (2012). Le discours des enseignants sur les œuvres lues en classe ». In I. Peretti (de), & B. Ferrier (dir.) *Enseigner les « classiques » aujourd'hui* (pp.275-288). Bruxelles : Peter Lang.

Dias-Chiaruttini, A. (2014). Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire. *Linguarum Arena 5*, 9-20.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. In R. Hassan, F. Bertot (dir.) *Didactique et enseignement de l'oral* (pp. 123-145). Paris : Publibook.

Dion, R., Fortier, F., & Haghebaert, E. (2001). *Enjeux des genres dans les écritures contemporaines*. Québec : Editions Nota Bene.

Dispy, M. (2011). *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dispy, M., & Dumortier, J-L. (2006). *Coup d'oeil sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental en CFWB. Des opinions des maîtres aux pratiques de classe*. 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la

Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006. Récupéré le 04 septembre 2016 de http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/DispyDumortier.pdf.

Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008. La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication, 2009. Récupéré de http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr.

Dubois-Marcoin, D., Le Manchec, C., & Delahaye, C. (2005). Le paradoxe du lecteur. *Le français aujourd'hui*, 149(2), 35-44. doi:10.3917/lfa.149.0035.

Dubois-Marcoin, D., & Tauveron, C. (2008) (dir.). Pratiques effectives de la lecture à l'école et au collège. *Repères n°37*. Récupéré de https://journals.openedition.org/reperes/414

Dufays, J.-L. (1994/2011). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.

Dufays, J.-L. (2006a). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture. In L. Paquay, M. Crahay., J-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation* (pp.143-164). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Dufays, J.-L. (2006b). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques, *Lidil*, *33,* 79-101. Récupéré de http://lidil.revues.org/60.

Dufays, J.-L. (2010). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. In B. Louichon, & A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.15-24). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, *83/2013*, 77-88.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996/3è. 2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories et pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. (2001) *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Durand, M., & Filliettaz, L. (2015). *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.

Durand, M., & Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In M. Durand, & F.Yvon, *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp.10-25) Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, *21(1),* 17-29. doi:10.3917/cdle.021.0017.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Editions Grasset et Fasquelle.

Elalouf, M-L. (2012). Usage des recherches en didactique dans les formations. In M.-L Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop, *Les didactiques en question(s), Etat des lieux et perspectives* (pp.281-284). Bruxelles : De Boeck.

Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadjin, A., & Bishop, M.-F. (dir) (2012) *Les didactiques en question(s), Etat des lieux et perspectives*. Bruxelles : De Boeck.

Espinassy, L., Mouton, JC., & Félix, C. (2009). La « fiche de préparation » : un outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants ? Actes du 44ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française : Ergonomie et organisation du travail. Récupéré de http://www.ergonomie-self.org/media/media41146.pdf

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants: Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. Bruxelles : De Boeck. doi:10.3917/dbu.etien.2009.01.

Falardeau, É. (2002). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*. Thèse de doctorat. Université de Laval.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation, 29/3*, 673-694.

Falardeau, É., & Simard, D. (2011). La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires. *Repères, 43*, 53-75.

Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisation au contrôle. In M. Fayol et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M., & Gaonac'h D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In M. Fayol & D. Gaonac'h, (coord). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia* (pp.5-72). Paris : Hachette éducation.

Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. In L.Ria (dir) *Former les enseignants au XXIè siècle, 1. Etablissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles : De Boeck.

Flandin, S., Gaudin, C. (2014). *La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?*. État de l'art en préparation à la conférence de consensus de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI$^{e}$ siècle » du 23 janvier 2014. Lyon : IFÉ-ENS Lyon.

Florin, A. (1989). Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage. *Enfance, 42-3*, 75-93.

Fradet-Hannoyer, Marthe (2015) "Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP - Une étude de cas en analyse de l'activité" dans *Repères n°51/2015*, 75-93.

Fradet-Hannoyer, M. (2016a). Évolution de la tâche redéfinie chez des professeurs des écoles débutants : l'exemple de l'enseignement de la lecture de textes littéraires. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps*

*de la recherche en ESPE 2015* (pp. 364-378). Paris : Réseau national des ESPE.

Fradet-Hannoyer, M. (2016b) Les conceptions des professeurs des écoles débutants sur la lecture de littérature de jeunesse à l'école. In S. Ahr, C. Mongenot (éds.), (*D)écrire, prescrire, interdire : les professionnels face à la LJ aujourd'hui* (pp.267-277). Versailles : Scéren – ESPE de Versailles/UCP/EMA/AGORA/Canopé Hauts de Seine.

Fradet-Hannoyer M. (2016c), *Effets d'une formation alternant séances en classe et à l'université.* Communication au colloque Scénarios de formation, ESPE de l'académie de Versailles – Gennevilliers, 14-15 novembre 2016. Récupéré de http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier3-fradet-hannoyer.pdf

Fradet-Hannoyer M. (2017). Les professeurs des écoles débutants et la littérature de jeunesse. In L. Laroque et S. Pelissier (dir.) *Regards pluriels sur la littérature de jeunesse* (pp. 73-94) Paris, L'Harmattan.

Fradet-Hannoyer, M. (2018). De quelques usages des personnages dans des séances de lecture au Cours préparatoire. *Le français aujourd'hui*, *201,(2),* 129-138.

Fradet-Hannoyer M. (à paraitre 2019), « Place et rôle de la recherche en didactique de la lecture dans un module de formation initiale de professeurs des écoles », In E. Falardeau (dir.). *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*. 13è colloque de l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français (AIRDF), UQAM, Montréal, 25-26-27 août 2016. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Fradet-Hannoyer M., Le Gavrian, C., & Deloménie, C. (2016). "Analyse d'un dispositif de formation de circonscription en maillage". Colloque scénarios de formation, ESPE de l'académie de Versailles – Gennevilliers, 14-15 novembre 2016. Récupéré de http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier4-delomenie_et_al.pdf

Fraisse, E. (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.

Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture, Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.

Gabathuler, C. & Schneuwly, B. (2014). Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. In S. Cannelas Trevisi & R. Gagnon (Ed.), *L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes* (pp. 153-176). Grenoble : Lidil

Gabathuler, C. (2015). *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil de la scolarité.* Thèse de doctorat. Université de Genève.

Gaonac'h, D., & Passerault, J-M. (1995). La psychologie cognitive. In Gaonac'h D. & Golder C. *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp.50-91). Paris : Hachette.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Seuil.

Giasson, J. (1990/2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école.* Bruxelles : De Boeck.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit.

Goigoux, R. (1998). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Rapport de recherche DLC C1 n° 97 1 184 remis à la direction des enseignements scolaires (DESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Édité en 2000 sous le titre *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté.* Suresnes : CNEFEI.

Goigoux, R. (2002a). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, *138*, 124-134.

Goigoux, R. (2002b). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Actes du 37è congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française "Les évolutions de la prescription", p.78-85. Récupéré le 04 mai 2016 de http://michel.delord.free.fr/goigoux-self.pdf.

Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique, 3*, 47-69.

Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. A quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ?. In M-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M-F. Bishop (dir) *Les didactiques en question(s), Etat des lieux et perspectives* (pp.33-42). Bruxelles, De Boeck.

Goigoux, R., Ria, L., Tozcek-Capelle, M-C. (dir). (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutant*s. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal

Grossmann, F. (1996/ rééd. 2000). *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de lire à l'école maternelle.* Bern : Peter Lang.

Grossmann, F., & Tauveron, C. (1999) (coord.). Comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école. *Repères n°19, 1999/5*. Paris : INRP.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (1997/2001). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Lyon : ANACT.

Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Hébert, M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? *Repères*, *42*, 83-103.

Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation, 39/1*, 119-146.

Hubert, M-C (2010). Qu'ont-ils lu ? Etudes des parcours de lectrices et lecteurs futurs professeurs des écoles. In B. Louichon, & A. Rouxel (dir.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.25-33). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique.* (E. Sznyce, trad.) Liège : Mardaga.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jauss, H.R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : Gallimard.

Jenny, L. (2010). *N'imaginez jamais, Pour une pédagogie littéraire de l'immersion*. Xi[e] rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève. Récupéré de http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jenny%202010.pdf.

Joole, P. (2006). *Lire des récits longs*. Versailles : Scéren CRDP Versailles – Retz.

Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris : Retz.

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

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A., (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Actes du 9è colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. Récupéré le 19 mai 2016 de www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM, Paris. Récupéré le 19 mai 2016 de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf.

Jorro, A. (2007a). L'alternance recherche - formation - terrain professionnel. *Recherche et formation, 54*, 101-114.

Jorro, A. (2007b). *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2008) : La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences. In D. Dubois-Marcoin & C. Tauveron (eds), *Français littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?*, pp. 41-47. Lyon : INRP.

Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, *3*, 13-25.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. e-journal, Université de France Comté. Récupéré le 05 juin 2019 de http://elliad.univ-fcomte.fr/ejrieps/avril_2016.

Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire*. Paris : Septentrion.

Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2003) : *Gestes du professeur et activité interprétative de lecteur de cycle 3*. Colloque C.E.R.F.E.E.-I.R.S.A. Montpellier : I.U.F.M

Jorro, A., & De Ketele, J-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A., De Ketele, J.-M, Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles, De Boeck.

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. *Recherches & éducations*, *7*, 115-131. Récupéré le 19 mai 2014 de http://rechercheseducations.revues.org/1413.

Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46(4), 7-9. doi:10.3917/lsdle.464.0007.

Jouve, V. (1992). *L'Effet personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jouve, V. (1993). *La lecture.* Paris : Hachette.

Kerguelen, A., Laville, A., Daniellou, F., Guérin, F., Duraffourg, J. (2006). Comprendre le travail pour le transformer. Paris : ANACT.

Lafarge, C. (1983). *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*. Paris : Fayard.

Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie, 104*, 17-26.

Lahire, B. (2003). La légitimité culturelle en questions. In O, Donnat, *Regards croisés sur les pratiques culturelles* (pp. 39-62). Paris : Ministère de la Culture – DEPS.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », *Études de lettres (1)* . doi : 10.4000/edl.608

Langlade, G., & Fourtanier, M-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, & N. Sorin. *La didactique du français, les voix actuelles de la recherche*. (pp.101-124). Laval : Les presses universitaires de Laval.

Lantheaume, F., & Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris : PUF.

Lartigue, R. (coord.) (2001). *Vers la lecture littéraire, Cycle III*. Créteil : CRDP Créteil.

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 énactive. *Revue électronique @ctivités*, vol.5-1/2008. Récupéré le 09 janvier 2018 de https://journals.openedition.org/activites/1941. Doi : 10.4000/activites.1941

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). *Enjeux épistémologiques et pragmatiques de la littératie médiatique multimodale*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Leener, P. de (2012). Activité, normes de l'activité et transformation de la société : une histoire de développement du métier d'intervenant chercheur. In F. Yvon, & M. Durand. *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp.45-68). Bruxelles : De Boeck.

Leenhardt, J., & Jozsa, P. (1982). *Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture*. Paris : Sicomore.

Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes,* Paris : Octares.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Paris : Octarès.

Leplat, J. (2008). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. In J. Leplat, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie* (pp. 11-50). Paris : Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15-(1). Récupéré le 10 09 2017 de http://pistes.revues.org/2951 ; doi : 10.4000/pistes.2951.

Leplat, J., & Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, *3 (1),* 50-63.

Letourneux, M. (2011). Les formes de la fiction dans la culture pour la jeunesse. In *Strenæ*, *(2)2011*. Récupéré le 05 02 2019 de http://journals.openedition.org/strenae/434 ; doi : 10.4000/strenae.434.

Letourneux, M. (2015). La culture « populaire » dans ses différents contextes. *Revue Chameaux, 8*. Récupéré le 26 mai 2019 de http://revuechameaux.org/index.php/numeros/culture-pop/la-culture-populaire-dans-ses-contextes-pour-une-poetique-et-une-esthetique-de-la-serialite-entretien-avec-matthieu-letourneux/.

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

Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In B. Louichon et A. Rouxel. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.177-186). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly. *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (pp.195-216). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Louichon, B., & Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lusetti, M. (2009). Quand les élèves de sixième se souviennent de leurs lectures de CM2. In *Recherches, 50*, 155-181.

Lusetti M., Ceysson P. (2007). Figurations de lecteurs et " portraits " d'élèves de 6ème lecteurs de littérature : réception et souvenirs de lecture. In M. Lebrun, A. Rouxel, C. Vargas (dir.) *La littérature et l'école, enjeu, résistances, perspectives* (pp. 223-240). Publications de l'Université de Provence.

Lusetti, M., & Quet, F. (2009). Avenirs des lectures scolaires. In B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (éds). *Didactique du français, le socioculturel en question* (pp.123-136). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Lussi-Borer, V., Ria, L. (2016). *Apprendre à enseigner*, Paris : Presses Universitaires de France.

Macé, M. (2011). *Façons de lire, manière d'être*. Paris : Gallimard.

Macé, M. (2016). *Styles*. *Critiques de nos formes de vie*. Paris : Gallimard.

Macé, M. (2017). *Sidérer, Considérer, Migrants en France, 2017*. Paris : Verdier.

Mangiante, C. (2007). Une étude de la genèse des pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 7.

Marcoin, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Paris : éditions ouvrières.

Marlair, S. & Dufays, J. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. In J.-C. Chabanne (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français: Quelle improvisation professionnelle ?* (pp. 83-106). Bruxelles : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chaba.2011.01.0083

Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeur enseignant les mathématiques. *Recherche et formation, 56*, 15-31.

Mauger, G. (2006). Lire au féminin, lire au masculin. *Lecture jeunesse,* 120. Récupéré le 28 juillet 2018 de http://www.lecturejeunesse.org/articles/lire-au-feminin-lire-au-masculin-par-gerard-mauger/

Mauger, G., Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. In *Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 123, juin 1998*, 3-24. doi : https://doi.org/10.3406/arss.1998.3252

Mauger, G., Poliak, C., Pudal, B. (1999 ; 2010). *Histoires de lecteurs*. Éditions du Croquant.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (2011) (dir.). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Mouchet, A. (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université Bordeaux 2.

Mouchet, Vermersch, Bouthier. Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. In *Savoirs*, 27/2011, (pp.85-195). Récupéré le 18 septembre 2017 de https://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-3-page-85.htm.

Observatoire des inégalités. (2019). Les milieux populaires largement sous-représentés dans l'enseignement supérieur. Récupéré de https://www.inegalites.fr/Les-milieux-populaires-largement-sous-representes-dans-l-enseignement-superieur?id_theme=17

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures : *Culture prospective*, 1(1), 1-8. doi:10.3917/culp.091.0001.

Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.

Pana-Martin, F. (2018). Gestes professionnels de formateurs en situation d'entretien. In A. Jorro (dir.), *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation médiation culturelle* (pp.61-76). Paris : Septentrion.

Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A. & Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? In *Recherche et formation*, (56)-2007. Récupéré le 11 juin 2017 de http://rechercheformation.revues.org/1004 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1004.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R., & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation, Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. In *Revue française de pédagogie, 138*, 9-17.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, (pp.81-93). In I[En ligne], 56 | 2007. Récupéré le 17 octobre 2012 de http:// rechercheformation.revues.org/907.

Pastré, P. (2011/2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris : PUF.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. In *Revue française de pédagogie*, (*154)-2006*, 145-198.

Peltier-Barbier, M.-L., Butlen, D., Masselot, P., Ngono, B., Pézard, R, & Vergnes, D. (2012). *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Paris : La Pensée sauvage.

Peroni, M. (1988) *Histoires de lire - lecture et parcours biographique* (p.16). BPI, Centre Georges Pompidou.

Perrin-Doucey, A. & Warnet, S. (2015) La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères, 51*, 115-130.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Les éditions de Minuit.

Picard, M. (1987). *La lecture littéraire*. Paris : Clancier-Guénaud.

Piquée, C. (2008). Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au cours préparatoire ? In *Éducation et didactique,* vol. 2, 2, 119-137.

Piquée, C., Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. In *Repères,* 36, (pp. 231-252).

Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche et formation*, 32.

Prost, A., (dir). (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. In *Pratiques, 60*, 3-22.

Reuter, Y. (1996). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire. In *Repères*, *13*, 7-25.

Reuter, Y. (2005/2015). Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. In J-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.) : *Didactique du français. Fondement d'une discipline* (pp. 211-231).Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y., (dir.). (2013) Transposition didactique. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, & al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp.221-226), 3e édition. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y., & Glaudes, P. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. In *EPS*, 305, 67-70.

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P.Guibert, & P. Perier, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp.107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ria, L. (dir.). (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle, établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. In *@ctivités*, Vol. 8, 2, (pp. 112-134).

Robine, F. (2014). Le professeur de demain est en formation. Récupéré le 11 mai 2017 de http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires des Rennes.

Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques », *@ctivités* , 8-2 | octobre 2011. Récupéré le 30 juin 2016 de http://activites.revues.org/2556 ; doi : 10.4000/activites.2556

Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. In B. Daunay & J.-L. Dufays (Ed.). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Bruxelles : De Boeck.

Ronveaux, C. (2015). Former à enseigner les littératures "par effraction" à l'école primaire. In S. Florey, N. Cordonier, C. Ronveaux & S. El Harmassi (Ed.). *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation,* (pp. 103-119). Bruxelles : Peter Lang.

Ronveaux, C. & Dufays, J. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In *Analyses des objets enseignés : le cas du français,* (pp. 195-214). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.schne.2006.01.0195.

Rosenblatt, L.M. (1978/1994). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Roustan, C., & Saujat, F. (2004) Genre débutant et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans), *Travail et formation, 1/2008*. Récupéré de http:/tfe.revues.org/616

Rouxel. A. (2002) Qu'entend-on par lecture littéraire ? In *Actes de l'université d'automne, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Récupéré le 23 mai 2017 de http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? In *Le Français aujourd'hui*, 157.

Rouxel, A. (2010) Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation. In B, Louichon, & A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.115, 123). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rouxel, A., Langlade, G., (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A., Langlade, G., Massol, J.-F. & Louichon, B. (2005). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R, Samurçay, & P.Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès

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). Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant. In J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.). *Recherches contextualisées en éducation*. (pp.79-89). Paris : INRP.

Saujat, F. (2004a). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, *8,* 67-94.

Saujat, F. (2004b), Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formations et pratiques d'enseignement en questions, 1/2004,* 97-106.

Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire* ? Paris : Seuil.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Schneuwly, B. (1996/ réed. 2015). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Dir.). *Didactique du français - État d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.

Schneuwly, B., Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.). *Les méthodes de recherche en didactiques.* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation*, Bern : Peter Lang.

Schneuwly, B, & Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, *57*, 39-50.

Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 1*68*, 39-58.

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. In *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales, 7*(2), (pp. 105-131).

Sensevy G., & Mercier A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sève, P., & Cèbe, S. (2014). Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire . *Repères , n° 50*, 7-13.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Soulé, Y., Tozzi, M., Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats, Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire.* Scéren, CRDP Académie de Montpellier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. *Repères*, *19/1999,* 9-38.

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

Tauveron, C. (2011). La lecture littéraire, voie possible de réconciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Récupéré le 28 août 2019 de http://eduscol.education.fr/cid46318/la-lecture-litteraire-voie-possible-de-re-conciliation-des-eleves-en-difficulte-avec-la-lecture.html

Tauveron, C., & Reuter, Y. (1996), Lecture et écriture littéraires à l'école, *Repères, 13/1996*. Lyon : INRP.

Terwagne, S., Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle, lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, S. (2002/2006). *Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (dir.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain.* (pp. 391-402). Paris : ATIEF/INRP.

Ulma, D. (2010a). « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure » : vers une comparaion internationale. In B.Louichon, & A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 221-231). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ulma, D. (2010b). L'enseignement de la littérature à l'école primaire en Europe : quelques exemples de prescription institutionnelle. In R. Malet (dir), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales (*pp. 47-58). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ulma, D. (2010c). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. In *Tréma 33-34 | 2010*. Récupéré le 03 11 2013 de http://trema.revues.org/2532.

Van Der Linden, S. (2000). *Claude Ponti*. Paris : Être.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil.

Vaubourg, J-P (2007). « À ton avis » et « selon toi », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture, *Repères, 35*, 285-303.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques, 10, 2-3*, 133-170.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Viala, A. (1993). Des modèles classiques aujourd'hui : question de réception littéraire. In M, Le Bouffant (dir.), *Littérature contemporaine. Les Actes de la Villette.* (pp. 17-24). Paris : Nathan pédagogie.

Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Récupéré le 10 11 2018 de : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Von Uexküll, J. (1965). *Mondes animaux et mondes humains.* Paris : Gonthier.

Vygostki, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Wilde Astington, J. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée, la « théorie de l'esprit* ». Paris : Retz.

**Instructions et documents officiels, textes de lois, textes institutionnels**

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Versailles. (2017). Fiche descriptive EC 131-231 ESPE Versailles 2017-2018, Récupéré de http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/fiches_descriptives_master_1_pe_17_18.pdf

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Versailles. (2017). Fiche descriptive EC 331-431 ESPE Versailles 2017-2018, Récupéré de http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/fiches_descriptives_master_2_pe_17_18.pdf

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Versailles. Maquette de la formation en présentiel, Master MEEF Premier degré. Récupéré de https://www.u-cergy.fr/fr/formations/schema-des-formations/master-lmd-XB/sciences-humaines-et-sociales-SHS/master-meef-premier-degre-professeur-des-ecoles-program-f08-131.html

Inspection Générale de l'Éducation nationale. (2013). Bilan de la mise en œuvre des

programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Récupéré le 22 mars 2014 de http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html.

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. *Journal Officiel de la République Française du 8 juillet 2013*. Récupéré le de https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984

Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2018). *Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche*. Récupéré de http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid133876/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2018.html

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (1992). *Maitrise de la langue à l'école*. Paris : CNDP, Savoir lire.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (1995). Programmes de l'école primaire*, Journal officiel du 2 mars 1995*. Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2002). Programmes de l'école primaire, *Bulletin officiel hors-série* n°1 du 14 février 2002. Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2002). La littérature au cycle des approfondissements. *Document d'application des programmes de 2002*. Paris : CNDP.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2005). Socle commun de connaissances et de compétences, *Journal Officiel de la République Française n°160 du 12 juillet 2006*. Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2008) Programmes de l'école primaire, *Bulletin officiel hors-série* n°3 du 19 juin 2008. Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2008). Une culture littéraire à l'école, ressources pour le cycle 3. Récupéré de http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française.(2013). Référentiel de compétences des enseignants. *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013*. Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2013). *La littérature à l'école, sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire, école maternelle*. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf [consulté le 29 mars 2014]

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2013). *La littérature à l'école, ressources pour le cycle 2*. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/6/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_2_2013_238806.pdf.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2013). *La littérature à l'école, ressources pour le cycle 3* . Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_3_2013_238809.pdf.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française (2014). Recommandations pour la mise en œuvre des programmes de 2008. *Circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014 parue au Bulletin officiel n° 25 du 19 juin 2014*, Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015*, Paris : Scéren.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 2 – Pour une lecture heuristique du programme en lecture et compréhension de l'écrit. Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/53/9/00-RA16_C2_FRA_2_lecture_heuristique_642539.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Quelques principes pour une culture littéraire et artistique. Récupéré le 08 13 2018 de https://eduscol.education.fr/cid101051/ressources-francais-c3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit.html

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Documents d'accompagnement des programmes de cycle 3, Culture littéraire et artistique, Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 3. Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/_-Sans_nom-_/58/2/Criteres_de_selection_litterature_Cycle_3_613582.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit. Récupéré le 13 août 2018 de https://eduscol.education.fr/cid101051/ressources-francais-c3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit.html.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Pourquoi enseigner la compréhension ?. Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/8/RA16_C3_FRA_02_lect_enj_diff_N.D_612868.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Ressources pour enseigner la compréhension Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/4/RA16_C3_FRA_03_lect_enj_ress_N.D_612874.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Les stratégies de compréhension - Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/4/RA16_C3_FRA_03_lect_enj_ress_N.D_612874.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Fluidité - Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/4/RA16_C3_FRA_08_lect_eval_fluid_N.D_612884.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – La lisibilité des textes- Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/8/RA16_C3_FRA_05_lect_comp_lisi_N.D_612878.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – La compréhension des textes narratifs- Récupéré le 13 août 2018 de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/0/RA16_C3_FRA_06_lect_comp_compr_N.D_612880.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – la compréhension des textes informatifs et documentaires - Récupéré de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/2/RA16_C3_FRA_07_lect_comp_compr_N.D_612882.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3– des "entrées" dans la culture littéraire et artistique. Récupéré de https://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République française. (2016). Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie. Rapport remis par Monsieur le Recteur de l'académie de Versailles Daniel Filâtre. Versailles : Académie de Versailles. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/19/2/Formation_des_enseignants_Rapport_N6_FTLV_674192.pdf

**Œuvres littéraires citées dans l'enquête qualitative**

Ashbé, J. (2000). *Coucou !* Paris : école des loisirs.

Baltscheit, M., Boutavant, M. (2007). *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*. Paris : P'tit Glénat.

Balzac, H. de (1831/ rééd. 1972). *Peau de chagrin*. Paris : Livre de poche.

Bisinski, P. & Sanders, A. (2008). *Pop mange de toutes les couleurs*. Paris : école des loisirs.

Bordage, P. (2001). *Wang*. Paris : J'ai lu.

Boudet, R. (1989). *Cœur de lion. La petite bête*. Paris : école des loisirs.

Bour, D., Aubinais, M. (2014). *Petit Ours Brun s'habille tout seul*. Paris : Bayard.

Brouillard, A. (1990).*Trois chats*. Paris : Sorbier.

Browne, A. (2000). *Histoire à quatre voix*. Paris : école des loisirs.

Chapouton, A-M., Bourre, M. (2001). *Les lettres de Biscotte Mulotte*. Paris : école des loisirs.

Delahaye, G., & Marlier, M. (1968). *Martine petite maman*. Paris : Casterman

Dupré, D. (2010) *Dans mon école*. Paris : PEMF.

Fine, A. (1997). *Le journal d'un chat assassin*. Paris : école des loisirs.

Fronty, A., Norac, C. (2009). Raja, Le plus grand magicien du monde. Paris : Didier Jeunesse.

Friot, B. (1992) « Loup-Garou », *Nouvelles histoires pressées*, Milan poche Junior.

Friot, B. (2007). « Histoire impossible », *Encore des histoires pressées*. Milan poche junior.

Gabriel, C. (2007). *Quelle émotion ?!.* Paris : Mila éditions.

Gudule. (2002). *On a un monstre dans la classe.* Nathan.

Guettier, B. (2001). *L'âne Trotro va à l'école*. Paris : Gallimard jeunesse.

Mourlevat, J.-C. (2007) *L'homme à l'oreille coupée*. Paris : Thierry Magnier.

Pullman, P. (1998). Les royaumes du nord. Paris : Gallimard jeunesse.

Pressensé, D. de (1975). *Émilie*. Paris : Casterman.

Rowling, J. K. (1997-2007). *Harry Potter*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Saint-Mars, D. de (1992). *Max et Lili*. Paris : Calligram.

Sarrazin, J-C. (2006). *Papa Coq*. Paris : école des loisirs.

Schädlich, Hans Joachim. (2011). *Le coupeur de mots*. Paris : Castor Poche, Flammarion.

Schamp, T., Roman G. (2003), *Le livre des peut-être*. Paris : Milan jeunesse.

Ségur, Comtesse de (1856/ 1996). *Histoire de Blondine, bonne biche et beau minon*. Paris : Casterman.

Villiers, G. de (1965/2013). SAS. Plon/ éditions Gérard de Villiers

Werber, B. (1991). Les fourmis. Paris : Albin Michel

Yourcenar, M., & Lemoine, G. (2002). *Comment Wang-Fô fût sauvé*. Paris : Gallimard jeunesse.

Zola, É. (1883/rééd. 1971). *Au bonheur des Dames*. Paris : Livre de proche.

**Manuels et ressources didactiques cités dans l'enquête qualitative**

Cèbe, S., Goigoux, R., (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R., (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.

Chauveau, G., De Santi-Gaud, C., Usséglio, M. (2001). *Mika CP*. Paris : Retz.

Groupe départemental de prévention de l'illettrisme, *Je lis je comprends* Outil édité par l'académie d'Orléans Tours. Récupéré le 9 mai 2016 de : https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_1er_degre/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/

# INDEX DES AUTEURS


**A**

ADAM 78, 81
AHR 15, 18, 65, 82, 98, 100, 102, 105, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 158, 234, 267, 279, 293, 326, 353, 387
ALTET 31, 33, 36, 37, 88,
AMIGUES 162

**B**

BARBIER 14, 156
BARONI 55, 199
BARTHES 89, 118
BAUDELOT 120
BAUTIER 21, 28, 41, 45, 86, 101, 324
BAYARD 90, 92, 121, 141, 378,
BEAUD 179
BEAUMANOIR 36, 176, 235, 264, 350
BIANCO 76, 111,112
BISHOP 16, 18, 22, 45, 46, 63, 64, 65,66, 67, 83, 95, 96, 97, 107, 111, 129, 130, 132, 140, 142, 155, 159, 193, 207, 212, 236, 257, 261, 386
BLASER 155
BOIRON 97, 112, 118, 119, 122,128, 129, 167
BONNÉRY 18, 26, 42, 46, 50, 51, 52, 54, 82, 97, 100, 101, 103, 110, 111, 118, 122, 125, 126, 127, 158, 192, 193, 195, 196, 209, 285, 376, 377, 378, 379, 388
BORNAZ 36, 89, 176, 182, 183, 235, 264, 348, 349, 350
BOURDIEU 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 99, 104, 179, 181, 193, 195, 198
BOURHIS 105
BOUTHIER 178
BOUTIN 82, 192
BRIGAUDIOT 54, 112, 129, 166, 167, 190, 233, 288, 291, 301, 303, 305, 306, 350, 353
BRILLANT-RANNOU 67
BRUEL 80, 213
BRUNER 30, 148, 233
BRUNO 80, 82
BUCHETON 18, 28, 30, 37, 42, 43, 54, 55, 56, 59, 99, 100, 102, 110, 116, 119, 120, 122, 128, 129, 146, 161, 171, 176, 222, 235, 238, 239, 244, 247, 257, 261, 263, 268, 273, 274, 279, 280, 308, 322, 323, 330, 350, 354, 380, 381, 392
BUTLEN D. 44, 170, 188
BUTLEN M. 18, 66, 67, 80, 81, 84, 99, 117, 118, 119, 122, 123, 125, 127, 133, 140, 141, 142, 143, 144, 154, 155, 156, 167, 170, 207, 209, 214, 215, 216, 227, 256, 266, 285, 368, 390.

**C**

CANVAT 103, 113
CAPITANESCU BENETTI 31
CARTIER 134
CÈBE 97, 100, 105, 111, 112, 120, 129, 168, 174, 175, 180, 277, 278, 288, 296, 317, 319, 366
CEYSSON 134
CHABANNE 21, 57, 84, 98, 122, 131, 143, 158, 259, 276, 278, 286, 287, 323, 333, 334, 337, 369, 380, 383, 386,
CHARLES-PEZARD 44
CHARLOT 100
CHARTIER A.-M 83, 104
CHARTIER D.
CHARTIER R. 85, 104, 136
CHERVEL 65, 83
CHISS 67, 76,
CITTON 99
CLAQUIN 122, 125, 142
CLOT 33, 36, 45, 46, 48, 49, 52, 82, 162, 163, 179, 180, 182, 272, 306, 342
COLERIDGE 289
COMBE 79
COMPAGNON 80
CONNAN PINTADO 80
COULANGEON 82, 109, 192

CRINON 41, 49, 101, 110, 125, 378
CROCE-SPINELLI 119, 131

**D**

DAGUZON 162, 176
DANGOULOFF 330
DAUNAY 107, 158, 159, 160, 223, 227, 344, 388,
DE KETELE 375
de LEENER 19, 148
DEJOURS 53
DELAHAYE 81, 159
DELOMENIE 89, 187, 317, 363
DEMOUGIN 18, 82, 83, 133, 134, 159, 192, 193, 202, 313, 377, 378
DENIZOT 132
DESAULT 84, 122, 131, 158, 259, 286, 287, 333, 334, 337, 369, 380, 383
DESJARDINS 31, 33, 36, 37, 88
DETREZ 134
DEZUTTER 57, 122
DIAS-CHIARRUTINI 106, 124, 125, 127
DION 79
DISPY 144
DOLZ 18, 37, 43, 46, 61, 63, 64, 93,97, 168, 169, 188, 236
DUBOIS-MARCOIN 81, 122, 159
DUFAYS 28, 33, 81, 90, 97, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 117, 120, 133, 148, 155, 157, 158, 159, 160, 237, 285
DUMORTIER 108, 144
DUNAS 143
DUPUY 84, 122, 131, 158, 259, 286, 287, 333, 334, 337, 369, 380, 383
DURAND 27, 28, 37
DUSZYNKI 135

**E**

ECO 102, 103, 105, 106, 108, 109, 232
ELALOUF 264, 346, 347, 375, 389
ESPINASSY 173, 184
ETIENNE 37, 88
EWALD 167, 204

**F**

FAÏTA 45, 46, 48, 49, 52, 162, 163, 179, 182
FALARDEAU 113, 114, 116, 141, 157, 158, 267
FAVERGE 29, 36
FAYOL 111
FELIX 173, 184
FERNANDEZ 179, 180
FEYFANT 29, 90 ; 160
FORTIER 79
FOURTANIER 107, 266, 353,
FRADET-HANNOYER 89, 157, 187, 195, 250, 317, 349, 363
FRAISSE 83

**G**

GABATHULER 99
GAONAC'H 111
GARCIA-DEBANC 97
GENETTE 81, 102
GIASSON 106, 112, 285
GOFFMAN 330
GOIGOUX 17, 19, 27, 28, 30, 40, 41, 43, 54, 59, 88, 97, 111, 112, 118, 120 ; 125, 128, 148, 163, 168, 174, 179, 180, 257, 258, 259, 278, 288, 317, 319, 338, 347, 354, 362, 366.
GROSSMANN 98, 111, 114, 115
GUERIN 36

**H**

HAGHEBAERT 79
HALTE 17, 24, 26, 387
HEBERT 33, 95
HEBRARD 83, 104
HEIDMAN 80, 81
HELOU 274
HOUDART-MEROT 227
HUBERT 135, 136, 140, 207

**I**

ISER 102, 103, 108

**J**

JAUSS 104
JENNY 283
JOOLE 18, 65, 98, 112, 117, 122, 123, 127, 133, 140, 141, 154, 155, 156, 207, 214, 215, 293, 368.
JORRO 18, 28, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 95, 119, 131, 181, 182, 239, 257, 280, 286, 306, 308, 342, 347, 348, 349, 350, 353, 364, 367, 375, 387, 389
JOUVE 102, 104, 167, 271
JOZSA 104

**K**

KERGUELEN 28, 36

**L**

LACELLE 82, 192
LAFARGE 104
LAFONTAINE 106
LAHIRE 49, 100, 106, 108, 136, 137, 193, 209, 376
LANGLADE 107, 266, 363
LANTHEAUME 274
LARTIGUE 106
LEBRUN 82, 192, 193
LE GAVRIAN 89, 187, 317
LE MANCHEC 81, 159
LEBLANC 61, 162, 177
LEBRUN 82, 192, 193
LEENHARDT 104
LEGROS 95
LEPLAT 17, 19, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 59, 60, 148, 161, 176, 178, 390, 391
LETOURNEUX 82, 192
LIMA 76
LOUICHON 16, 17, 97, 106, 107, 108, 122, 123, 124, 127, 132, 133, 134, 137, 141, 155, 314
LUSETTI 108, 134, 136

**M**

MACÉ 15, 16, 53, 69, 98, 99
MANGIANTE 44
MARCOIN 83
MARIN 101, 110, 125, 378
MARLAIR 99, 100
MASSELOT 43, 44
MASSOL 18, 107, 134, 159, 192, 193, 313
MAUGER 18, 136, 280, 305, 309, 311
MAYEN 35, 37, 43, 56, 179
MAZAURIC 107
MERCIER 58
MOINARD 105, 232
MOUCHET 178
MOUTON 173, 184

**O**

OCTOBRE 99
OMBREDANE 29, 36

**P**

PANA-MARTIN 367
PAQUAY 31, 33, 36, 37, 88
PARAYRE 369
PASSERON 15, 49, 50, 51, 100
PASTRÉ 35, 37, 43, 44, 56, 179, 357
PELTIER 170, 188
PERONI 139
PERRENOUD 88
PERRIN-DOUCEY 106
PICARD 104, 108
PIQUEE 129
POLIAK 18, 136, 280, 305, 309, 311
PROST 88
PUDAL 136, 309

**Q**

QUET 134

**R**

RABARDEL 52, 60, 162, 173, 358
RAYOU 100
REBIERE 167

REUTER 27, 28, 33, 67, 98, 157, 158, 167, 209
RIA 17, 33, 36, 37, 38, 46, 50, 51, 88, 162, 176, 271, 274, 300, 347
RICOEUR 107
ROBERT 17, 27, 37, 43
ROBINE 87
ROCHEX 41, 49, 100
ROGALSKI 17, 27, 35, 37, 178
RONVEAUX 16, 168, 169, 188
ROSENBLATT 108, 278, 305
ROUSTAN 48, 49, 373
ROUXEL 16, 17, 79, 83, 106, 107, 132, 133, 155

**S**

SAMURÇAY 52, 60, 162, 358
SAUJAT 16, 19, 36, 46, 48, 49, 143, 162, 176, 235, 247, 264, 350, 354, 373
SAUNERON 89, 182, 183, 348, 349
SCHAEFFER 69, 80, 98, 209
SCHNEUWLY 16, 18, 37, 43, 46, 61, 63, 64, 117, 168, 169, 188, 236
SCHELLER 179, 180
SCHÖN 29, 95
SENSEVY 58, 129, 280
SEVE 111
SIMARD 97, 114, 117, 119, 141, 157, 158, 378
SLAMA 142
SOULÉ 12, 28, 30, 37, 42, 43, 54, 55, 56, 59, 61, 99, 100, 102, 110, 116, 119, 120, 122, 128, 129, 146, 171, 176, 235, 238, 239, 244, 247, 257, 261, 263, 268, 279, 280, 308, 322, 323, 330, 350, 354, 380
SYLVESTRE 76

**T**

TAUVERON 67, 97, 100, 101, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 122, 125, 256, 292
TERWAGNE 106, 109, 126, 166, 204, 278, 288, 288, 304, 305, 306, 335, 345, 366
THEVENAZ-CHRISTEN 37, 61
TOZCECK-CAPELLE 33, 88, 274, 347
TOZZI 59, 100, 110, 116, 119, 120, 122, 279

**U**

ULMA 18, 63, 84, 137, 139, 140, 141, 143, 158, 245

**V**

VALDIVIA 143
VAN DER LINDEN 80
VANESSE 106, 109, 126, 166, 204, 278, 288, 304, 305, 306, 335, 345
VANHULLE 106
VARELA 162
VAUBOURG 119, 292, 357
VERGNAUD 35, 37, 43, 55, 56, 179
VERMERSCH 178
VIALA 83
VIBERT 107
VILLAGORDO 369
VON UEXKÜLL 38
VYGOSTKI 34

**W**

WARNET 106
WEBER 179
WILDE ASTINGTON 293, 294
WITTORSKI 181

**Y**

YVON 27, 28