Mise à l'étude de la notion d'authenticité : le cas d'une ingénierie coopérative en littérature anglaise au collège

Sabrina Srey

▶ **To cite this version:**

Sabrina Srey. Mise à l'étude de la notion d'authenticité : le cas d'une ingénierie coopérative en littérature anglaise au collège. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2023. Français. NNT : 2023BRES0062 . tel-04558012

HAL Id: tel-04558012

https://theses.hal.science/tel-04558012v1

Submitted on 24 Apr 2024

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.

COLLEGE DOCTORAL BRETAGNE
EDUCATION, LANGAGES INTERACTIONS, COGNITION CLINIQUE, EXPERTISE

Université de Bretagne Occidentale

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ECOLE DOCTORALE N° 646
Education, Langages , Interactions, Cognition, Clinique, Expertise
Spécialité : *Didactique des langues*

Par
Sabrina SREY

Mise à l'étude de la notion d'authenticité : le cas d'une ingénierie coopérative en littérature anglaise au collège

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 07 décembre 2023
Unité de recherche : CREAD EA 3875

Rapporteurs avant soutenance :

Margaret BENTO	Professeure des universités en sciences du langage à Université de Paris
Jérôme SANTINI	MCF HDR en sciences de l'éducation à Université Côte d'Azur

Composition du Jury :

Président :	Joëlle ADEN	Professeure des universités en sciences du langage à Université de Paris Est Créteil
Examinateurs :	Joëlle ADEN	Professeure des universités en sciences du langage à Université de Paris Est Créteil
	Margaret BENTO	Professeure des universités en sciences du langage à Université de Paris
	Maël LE PAVEN	MCF HDR en sciences de l'éducation à Université de Bretagne Occidentale
	Jérôme SANTINI	MCF HDR en sciences de l'éducation à Université Côte d'Azur
Dir. de thèse :	Carole LE HENAFF	MCF HDR en sciences de l'éducation à Université de Bretagne Occidentale
Co-dir. de thèse :	Livia COCO	MCF en sciences de l'éducation à Université de Bretagne Occidentale

À តា Boeung, យាយ Lay, papy André et mamie Madeleine.

À ma fille, Selma.

REMERCIEMENTS

À l'image de Michael (personnage principal de l'œuvre que j'aborde dans cette thèse), ce tapuscrit représente la fin de ce parcours initiatique dans le monde de la recherche. Tout comme ce personnage, j'ai appris à m'adapter à ce nouveau monde grâce à mes Kensuke qui ont su me guider, me soutenir. Je tiens à adresser toute ma reconnaissance à ces personnes qui m'ont accompagnée dans cette aventure.

En premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement mes directrices de thèse sans qui je n'aurais jamais pu mener à bien ce travail. À Carole Le Hénaff, qui m'accompagne depuis ma deuxième de master. À Livia Coco, qui m'a fait l'honneur d'accepter d'encadrer ma thèse en 2021. À Brigitte Gruson, qui m'a accompagnée depuis le master RED et surtout, permise d'approfondir mes pratiques de chercheuse en intégrant ce parcours doctoral. Je les remercie toutes les trois pour leurs qualités scientifiques et, surtout humaines. Leur bienveillance et leur rigueur ont été de précieux alliés durant ces années de thèse. Grâce à elles, j'ai pu vivre ces années de thèse plus sereinement. Leur accompagnement m'a été plus que précieux. Je n'aurais pas pu souhaiter un meilleur encadrement et pour ça, je vous en suis reconnaissante. Un grand merci à vous !

En second lieu, mes remerciements s'adressent à Margaret Bento et Jérôme Santini, rapportrice et rapporteur de ma thèse et à Joëlle Aden et Maël le Paven-Jarno, membres de mon jury. Je vous remercie pour l'honneur que vous me faites de partager votre regard avisé sur ce travail. À Margaret Bento, qui m'inspire par son travail sur l'authenticité. À Jérôme Santini dont les travaux sur la posture professeur-chercheur m'ont guidée. À Joëlle Aden, pour son travail sur le translangager via les pratiques théâtrales et le rapport à l'empathie dont j'aimerais m'acculturer davantage. À Maël le Paven-Jarno, dont les travaux sur le milieu-soi m'intéresse dans une perspective d'exploration de ce contexte en classe de langues, qui pourrait possiblement être mis en lien avec le travail de Joëlle Aden. Je vous remercie pour tout ce que vous m'inspirez et pour ce privilège de vous avoir comme membres de mon jury.

Je remercie également Valérie et Aurélie pour ce temps qu'elles ont consacré à ce projet. Sans vous, ce projet n'aurait pu voir le jour. Un grand merci pour tous ces bons moments passés ensemble lors de nos réunions de travail d'ingénierie coopérative, pour votre accueil en

classe. Je remercie également vos élèves et vos cheffes d'établissement pour m'avoir accueillie au sein de leurs locaux.

Mes remerciements s'adressent également à la cellule recherche, Jean-Noël Blocher, Cédric Le Moguedec et Julie Muller, qui ont grandement contribué à ce travail de thèse, pour mon recueil de données.

Je ne saurais oublié Martine Kervran, directrice de TER et de mémoire en master RED, et Dominique Forest, membre de mon jury pour le TER, pour leurs encouragements dans ma poursuite en thèse. À Martine Kervran qui m'a accompagnée dans mes démarches d'entrée en thèse en me mettant notamment en relation avec Brigitte Gruson. À Dominique Forest, pour ses compliments envers mon premier travail de recherche.

Je tiens à remercier Geneviève Lameul et Jean-Marie Boilevin, membres de mon comité de suivi individuel, pour leurs directions annuelles et leur écoute. Un grand merci à Ghislaine Gueudet également, ancienne directrice de l'école doctorale, pour nos échanges dont je garde un très bon souvenir ; des échanges qui perdurent, et encore pour longtemps je l'espère.

Mes remerciements également aux membres du séminaire action, au Collectif Didactique pour Enseigner, notamment Gérard Sensevy et Loïs Lefeuvre, pour leur accueil, leur écoute bienveillante et ce travail engagé pour lequel j'espère contribuer davantage.
Je remercie aussi le laboratoire CREAD pour m'avoir ouvert les portes au monde de la recherche, l'UBO et l'INSPE, site de Rennes, pour m'avoir donné cette opportunité d'occuper un poste d'ATER.

Merci aussi à tous mes collègues, actuels ou non, et à mes anciens formateurs pour l'inspiration que vous m'insufflez chaque jour par nos échanges. Je remercie tout particulièrement, Laurent Duquesnel, Valérie Chuard, Hervé Fleury et Yves Langlais.

Enfin, je remercie du fond du cœur ma famille et mes ami(e)s pour avoir cru en mes capacités et m'avoir offert ce temps dont j'avais besoin. Plus particulièrement, à mon conjoint, Julian, qui a vécu (et subi!) cette thèse avec moi. Merci à toi pour avoir cru assez en moi et en nous pour être encore présent au bout de ce projet ! Et à ma fille, Selma, pour l'apaisement qu'elle m'a apportée dans des moments de stress et qui trouvera, je l'espère, dans ce parcours l'inspiration pour son propre parcours.

Sommaire

INTRODUCTION.....p. 7

PARTIE 1 : CADRE DE LA RECHERCHE.....p. 10
CHAPITRE 1 – Authenticité et contexte institutionnel .....p. 11
1 – Dans l'usage commun .....p. 11
2 – Dans les textes officiels.....p. 12
3 – Conclusion.....p. 29
CHAPITRE 2 – Authenticité et didactique des langues et des cultures.....p. 30
1 – Flou institutionnel.....p. 33
2 – Tentatives de définition de la notion d'authenticité.....p. 34
3 – Impact du numérique.....p. 38
4 – Aspect social des situations.....p. 39
5 – Limites pour la classe de langue vivante.....p. 40
CHAPITRE 3 – Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.....p. 43
1 – Jeu épistémique.....p. 44
2 – Parenté épistémique.....p. 47
3 – Double dialectique contrat-milieu / réticence-expression.....p. 53
4 – Triplet des genèses.....p. 54
CHAPITRE 4 – Lecteur lettré.....p. 56

PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE.....p. 57
CHAPITRE 1 – Questions de recherche.....p. 58
CHAPITRE 2 – Méthodologique de notre enquête didactique.....p. 60
CHAPITRE 3 – Méthodologie de notre ingénierie coopérative « Kensuke's Kingdom » ….
.....p. 62
1 – Définition et principes méthodologiques d'une ingénierie coopérative.....p. 62
2 – Genèse de notre collectif.....p. 64
3 – Présentation de notre collectif.....p. 66
CHAPITRE 4 – Construction de notre corpus empirique.....p. 76
1 – Chronologie de notre travail.....p. 76
2 – Recueil de données.....p. 77
3 – Traitement des données et outils d'analyse.....p. 93

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES.....p. 94
CHAPITRE 1 – Compréhension de l'extrait n°1 du roman.....p. 95
1 – Présentation du contexte du travail de compréhension de l'extrait n°1.....p. 95
2 – Éléments d'analyse épistémique retenus.....p. 95
3 – Présentation du déroulement des épisodes.....p. 98
4 – Analyse d'épisodes pertinents.....p. 98
CHAPITRE 2 – Compréhension de l'extrait n°2 du roman.....p. 117
1 – Présentation du contexte du travail de compréhension de l'extrait n°2.....p. 117
2 – Éléments d'analyse épistémique retenus.....p. 118
3 – Épisode 1.....p. 120
4 – Épisode 2.....p. 124
CHAPITRE 3 – Compréhension de l'extrait n°6 du roman.....p. 129
1 – Présentation du contexte du travail de compréhension de l'extrait n°6.....p. 129
2 – Éléments d'analyse épistémique retenus.....p. 129
3 – Présentation du déroulement de l'épisode.....p. 132
4 – Analyse d'un épisode pertinent.....p. 133

CHAPITRE 4 – Compréhension du parcours initiatique de Michael.....p. 142
1 – Présentation du contexte du travail de compréhension du récit du parcours initiatique.....p. 142
2 – Éléments d'analyse épistémique retenus.....p. 142
3 – Analyse d'un épisode.....p. 145
CHAPITRE 5 – Place de la langue anglaise lors des activités de production.....p. 152
1 – Production en langue anglaise lors des échanges entre élèves.....p. 152
2 – Production d'un résumé en langue anglaise lors des échanges collectifs.....p. 154
3 – Production en langue anglaise dans les évaluations des élèves.....p. 159

PARTIE 4 : ANALYSE DE LA SÉQUENCE PRODUITE.....p. 161
CHAPITRE 1 – Entrée dans le roman.....P. 163
1 – Couverture du roman.....p. 163
2 – Récit-cadre du roman.....p. 171
CHAPITRE 2 – Histoire générale du roman.....p. 181
1 – Description de l'étape 3 de la séquence.....p. 181
2 – Travail du collectif sur la structure choisie.....p. 183
3 – Analyse des dispositifs produits.....p. 185
CHAPITRE 3 – Cœur du roman.....p. 200
1 – Travail du collectif sur le cœur du roman.....p. 200
2 – Analyse du dispositif produit.....p. 204

PARTIE 5 : ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE.....p. 208
CHAPITRE 1 – Concrétisation du lecteur lettré du roman « Kensuke's Kingdom » au sein d'une ingénierie coopérative.....p. 209
CHAPITRE 2 – Forme-représentation et dialogue d'ingénierie.....p. 212
CHAPITRE 3 – Dispositifs produits et rapport à l'œuvre des élèves.....p. 214
CHAPITRE 4 – Place de la langue de scolarisation en classe de langues vivantes étrangères.....p. 216

CONCLUSION.....p. 218
Bilan de notre travail .....p. 218
Perspectives de recherche.....p. 221

BIBLIOGRAPHIE.....p. 223

ANNEXES.....p. 234

INDEX DES ILLUSTRATIONS.....p. 326

INDEX DES TABLEAUX.....p. 328

INTRODUCTION

« Non, ça ne peut pas être un document authentique puisque tu as fait un peu de modifications. » Cette phrase entendue au début de notre carrière d'enseignante en anglais, lors d'un échange informel avec d'autres enseignants de langues nous a interpellée. Nous nous sommes demandée en quoi un document pouvait être considéré authentique ou non. Les enseignants en langues des différents groupes de travail dans lesquels nous étions alors investie avaient une interprétation différente de ce que pouvait être un « document authentique », pourtant mis en avant par l'institution. Avec le temps, cette phrase ne s'effaçait pas de notre pensée mais un autre terme nous intriguait davantage, pour lequel nous n'arrivions pas à distinguer vraiment la nuance, par rapport à la *pédagogie*, dans notre pratique d'enseignante : *didactique*. C'est alors que nous avons entrepris des démarches pour intégrer le master « Recherches en Didactique » dans le but de comprendre plus clairement ce que *didactique* impliquait vraiment.

Notre travail de recherche au sein de ce master ne s'est pas focalisé sur le document dit authentique mais sur l'analyse de la mise en œuvre d'un jeu de société que nous avions conçu. À l'issue de cette recherche et du master, cette phrase citée au début de notre introduction nous est revenue. Nous venions d'analyser un jeu de société entièrement créé, loin de ce document authentique. Pour autant, nous nous sommes interrogée quant aux pratiques des élèves vis à vis de ce jeu. En effet, même si le document semblait être éloigné de ce que l'institution concevrait comme « authentique », les pratiques des élèves semblaient, elles, se rapprochaient des pratiques de joueurs de jeux de société avec plateau. Il ne s'agissait alors plus de considérer juste le « document authentique » mais bien la notion plus générale « authenticité » puisque les textes officiels mentionnent documents et situations authentiques (Conseil de l'Europe, 2001). Nous avons donc souhaité continuer cette réflexion dans le cadre d'une recherche doctorale. Notre mémoire de recherche a montré que les pratiques des élèves s'inspiraient des éléments à leur disposition au sein d'une situation d'apprentissage pour atteindre un savoir. Comment alors permettre aux élèves d'atteindre une certaine authenticité dans leur apprentissage et, surtout, où se situe cette « authenticité » dans une situation d'enseignement-apprentissage ? Mais aussi, la double posture « professeure – chercheuse » que nous avions lors de notre master pour le recueil de nos données empiriques nous a aspirée à vouloir proposer un travail en coopération avec des enseignants et des chercheurs dans le

but de construire ensemble des dispositifs d'enseignement, en intégrant les perspectives de chacun et chacune. En effet, cette double posture que nous avions a nécessité de « mettre en tension deux points de vue différents […] : le point de vue de l'enseignant de la classe et le point de vue du chercheur en didactique » (Santini, 2013, p. 76). Une posture difficile à adopter car elle demande un double travail au sein duquel il peut être difficile de distinguer les perspectives et, par conséquent cela implique une prise de recul pour chacune des postures sur l'autre posture. Le travail en ingénierie coopérative (CDpE, 2024), qui se développait au début de notre thèse, suggéré par nos directrices de thèse, nous a semblé être une approche pertinente pour confronter les différentes perspectives de cette « authenticité » institutionnelle lors de la conception d'un dispositif, avec uniquement une posture de chercheuse nécessaire à notre thèse.

Afin de ne pas être trop générale pour l'analyse de ce concept, déjà trop général en lui-même, nous avons décidé de mettre en place une étude de cas. Cette étude de cas nous permettra « de rendre intelligible [notre] expérience » (Morellato, 2017, p. 20) puisqu'elle « « donne […] l'occasion de mettre en relation les éléments disjoints d'une configuration qui est au départ indéchiffrable et même impossible à repérer, et qui pour cela fait problème » (Passeron & Revel, 2005, p. 6). Ce sont alors dans les pratiques au sein de l'ingénierie coopérative et au sein des classes que nous cherchons à voir et analyser « l'authenticité ».
Nous avons décidé de porter notre étude de cas sur l'étude d'un roman d'un auteur anglais, dont la sélection sera faite par la suite collectivement par tous les membres de l'ingénierie coopérative, au sein d'une classe d'anglais au collège. Le choix d'effectuer notre recueil de données dans le second degré est du au fait de notre métier d'enseignante dans le second degré et de notre souhait de contribuer à la recherche pour ces niveaux. Cette étude de cas fait également suite aux travaux de Lefeuvre (2012) sur les Fables en primaire dont nous nous inspirons pour le travail en ingénierie coopérative et pour sa caractérisation du lecteur lettré.

Ci-dessous les premières questions de recherche que nous nous posons pour conduire cette étude :

- Comment les enseignants amènent-ils leurs élèves à des pratiques authentiques de lecture d'une œuvre anglophone en classe de langue vivante anglaise ?
- À quelles stratégies ont recours les élèves pour accéder au sens d'une œuvre authentique ?

Pour la lecture analytique de notre empirie, nous mobilisons, comme pour notre master de

« Recherches en didactique », des concepts issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019, 2024). Nous empruntons de nouveaux concepts que nous n'avons pas étudiés lors de notre master puisqu'ils étaient alors en plein développement. Il s'agit notamment des ingénieries coopératives et de la parenté épistémique (Loquet, 2017 ; Sensevy, 2019). Ces outils théoriques devraient nous permettre de faire le lien avec l'authenticité.

Notre thèse se divise en cinq parties.

Notre première partie est consacrée au cadre de la recherche. Nous rendons compte en premier lieu de la perspective institutionnelle de la notion « authenticité », proposée aux enseignants, perspective que nous interrogeons. En deuxième lieu, nous faisons un état de l'art de ce que dit la recherche sur cette notion. Nous nous focalisons sur la recherche hors et au sein de la didactique des langues et des cultures. Enfin, nous concluons cette partie avec les concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique que nous empruntons pour présenter le rapport de cette théorie à « l'authenticité » et que nous mobilisons ensuite pour nos analyses au sein du travail d'ingénierie coopérative et au sein des classes.

Notre deuxième partie présente la méthodologie de notre enquête. Dans un premier temps, nous exposons nos questions de recherche avant d'aborder les principes méthodologiques pour notre enquête didactique et pour notre ingénierie coopérative. Nous terminons cette partie en montrant la construction de notre corpus empirique.

Les parties trois et quatre correspondent aux analyses de nos données. La troisième partie rend compte des analyses d'épisodes issus des mises en œuvre en classe. La quatrième partie restitue les analyses de la séquence produite en respectant la chronologie des étapes de cette séquence.

Enfin, avant de proposer notre conclusion et nos perspectives de recherche, la cinquième partie est consacrée à une synthèse de nos analyses présentées en parties trois et quatre.

Partie 1 :

CADRE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 – Authenticité et contexte institutionnel

La question de l'authenticité occupe une place importante dans l'enseignement-apprentissage des langues car elle est relative à de nombreuses publications officielles, et à un certain nombre d'études sur le sujet (Navartchi, 2009 ; Pinner, 2016 ; Bento et Riquois, 2021). Dans ce chapitre, nous dressons un état des lieux de ce que le contexte institutionnel tente de faire passer sur ce qu'est l'authenticité, en nous appuyant sur l'usage commun de ce terme et la manière dont des travaux en didactique des langues et des cultures le définissent. Après un état des lieux général, nous présentons une synthèse plus ciblée et précise de l'authenticité en classe de langues dans le cadre de notre étude.

1 – Dans l'usage commun

Dans le domaine du droit, Aynès (2014) estime qu'« *on ne connaît pas l'authenticité, mais seulement l'acte authentique* ». Qu'il s'agisse de juristes ou de notaires, pour en citer quelques-uns, dans ces métiers, le substantif est préféré à l'adjectif. Le cas est semblable dans les textes officiels, comme nous le montrons dans la section suivante. Dans le dictionnaire en ligne de l'Académie Française, qui présente l'historique de la définition d'un terme, nous pouvons alors lire que l'authenticité a fait sa première entrée dans la quatrième édition du dictionnaire de l'Académie Française en 1762[1] alors que l'adjectif authentique était déjà présent dans la première édition en 1694[2]. Jusqu'à la huitième édition de 1935[3], l'authenticité était alors définie uniquement par « *qualité de ce qui est authentique* ». C'est seulement dans la neuvième édition[4], la plus actuelle, que sa définition s'élargit et vient préciser dans une des définitions que l'authenticité se définit comme : « l*e fait qu'un acte ou une œuvre ont réellement l'origine qui leur est attribuée.* » Cette définition est illustrée par les exemples suivants : « *Démontrer l'authenticité d'un poème, d'une signature. Contester l'authenticité d'un texte, d'un testament. Douter de l'authenticité d'un tableau.* » Quant à l'adjectif authentique, jusqu'alors employé pour désigner les actes publics, une autre définition lui est

[1] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A4A1957

[2] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A1A0412

[3] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8A2382

[4] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A3206

attribuée dans la cinquième édition de 1798[5] et va évoluer dans les éditions suivantes. En 1798, l'Académie Française ajoute la définition suivante : « ***Authentique,*** *se dit de la copie certifiée légalisée, ainsi que de l'original. Copie authentique.* » Cette définition aboutit à une des définitions actuelles : « *en parlant d'une œuvre, d'un document. Qui émane véritablement de l'auteur auquel la tradition l'attribue. Dont on a établi avec certitude la provenance*. » Ce que dit Aynès (2014) peut alors se comprendre du fait que l'adjectif était employé des siècles avant le substantif dans le domaine juridique. Nous faisons alors face à un *jargon*[6] spécifique à ces métiers. Ce *jargon* semble s'être répandu au-delà du droit puisque les textes officiels du domaine de l'éducation favorise également l'emploi de l'adjectif authentique au substantif authenticité. Cette préférence peut s'expliquer par l'apparition plus tardive du nom authenticité. Notons également que le substantif semble porter un sens plus abstrait que son adjectif. En effet, considérons les exemples à la suite des définitions de l'Académie Française de l'authenticité : « démontrer », « contester », « douter ». Nous constatons alors que son emploi n'engage pas nécessairement cette qualité de ce qui est authentique mais vient à questionner l'authenticité d'une chose pour pouvoir la qualifier d'authentique. Ce questionnement amènerait à une démarche de vérification, comme nous le faisons pour cette thèse.

2. Dans les textes officiels

Pour notre recherche, les textes institutionnels de référence sont le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) et les programmes de langues vivantes, plus précisément ceux du cycle 4 du collège (MENJS, 2020). Nous analysons ces textes afin de mieux comprendre comment cette question peut être comprise par les enseignants qui sont régulièrement confrontés à des discours institutionnels et à des injonctions sur l'authenticité.

Dans cette partie, nous nous référons aux apprenants sous la dénomination élèves, apprenants étant le terme employé par le CECRL et élèves par les programmes. Nous utilisons désormais uniquement le mot élèves pour parler des apprenants puisque notre recherche se fonde sur une relation d'enseignement-apprentissage dans un cadre scolaire. Le terme « apprenant » est repris entre guillemets lorsque nous citons les textes institutionnels.

[5] https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A5A2001

[6] Nous empruntons, ici, le notion de *jargon* (Sensevy, Gruson et Le Hénaff, 2019) à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique pour désigner l'emploi d'un terme compris au sein d'une communauté qui partage ce langage.

2.1 – Le Cadre Européen de Référence pour les Langues

Ce document institutionnel propose une base commune aux pays européens permettant une coopération internationale dans l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des langues vivantes grâce à des niveaux de compétence communs.
Le CECRL se compose de deux volumes. Le volume complémentaire de 2018 est une actualisation du volume de 2001. Nous proposons dans cette partie une synthèse de nos lectures de ces deux volumes sur la façon dont est abordée l'authenticité. Dans un premier temps, nous abordons l'authenticité de manière générale puis nous portons notre attention sur l'authenticité au niveau de la compréhension de l'écrit, activité langagière s'appliquant à notre recherche.

Les auteurs du CECRL emploient l'adjectif authentique que nous retrouvons associé aux noms suivants : texte, tâches, tâches de la vie réelle, documents, utilisation, interaction communicative, discours oral comme écrit, énoncés oraux, langue, activités de classe et situation. Avant de nous pencher sur les « documents authentiques » (terme repris dans les programmes de l'Éducation Nationale) et la notion de « vie réelle » (qui semble être à l'origine de l'usage de l'adjectif « authentique »), nous proposons une analyse de ces associations. Par ces liens, les auteurs semblent souligner l'importance d'un usage authentique de la langue en classe, que ce soit par le biais de documents ou de situations. Cette authenticité semble alors émaner de l'enseignant. En effet, tous ces noms se réfèrent aux supports auxquels sont confrontés les élèves en classe, c'est-à-dire des supports choisis au préalable par l'enseignant. Les auteurs utiliseraient alors l'adjectif « authentique » pour mettre en exergue la nécessité pour un enseignant de proposer des documents ou des situations authentiques dans le but de faire vivre à ses élèves une utilisation usuelle de la langue dans un cadre qu'ils pourraient rencontrer en dehors de l'école. L'adjectif « authentique » (ou l'authenticité) semblerait alors représenter ce pont entre société et école.

2.1.1 – « documents authentiques » et « vie réelle »

Prenons l'exemple de l'expression « documents authentiques » qui apparaît pour la première fois dans cet ouvrage dans le tableau 5 intitulé « contexte externe d'usage ». Ce tableau à double entrée illustre différentes situations (lignes), toutes présentes dans les domaines (colonnes) que les auteurs ont distingués : le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducationnel (ordre respectif des colonnes du tableau 5, de gauche à droite). L'expression « documents authentiques » apparaît dans ce tableau une

seule fois à la ligne « textes[7] » dans la colonne « domaine éducationnel ».

Textes	télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion	avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffitis, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/ bilingues)

Illustration 1 : extrait du tableau 5 du CECRL (p. 43)

Les auteurs sous-entendent-ils alors que les exemples de textes cités dans les trois autres domaines se regroupent dans cette expression « documents authentiques » ? Les colonnes précédant la colonne « domaine éducationnel » semblent regrouper des domaines de la vie hors de l'école, de ce que le CECRL nomme « la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Penchons-nous alors sur la définition précise qu'ils donnent des documents authentiques : « produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 112). Le CECRL spécifie donc qu'un document ne doit pas avoir été conçu dans le but d'être enseigné pour être authentique. Ce document authentique doit avoir été créé dans l'unique but de communiquer. Cependant le degré d'authenticité des textes écrits et oraux présentés aux élèves est questionné dans ce cadre de référence :

6.4.3.2 Jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être

a. « authentiques », c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue ?
Par exemple :
- les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)
- les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant

b. conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue ?
Par exemple :
- textes à la manière des textes authentiques ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs)
- textes élaborés afin d'apporter, en contexte, des exemples du contenu linguistique à enseigner (par exemple, dans une leçon ou unité donnée)
- phrases isolées en vue d'exercices (phonétiques, grammaticaux, etc.)
- consignes et explications, etc. du manuel, consignes de tests et d'examen, la langue de l'enseignant en classe (directives, explications, organisation, etc.).

On peut considérer ces derniers comme des types de textes particuliers. Sont-ils faciles à comprendre et agréables à manier ? Quelle attention a été accordée à leur contenu, leur formulation et leur présentation pour s'assurer qu'ils le sont ?

Illustration 2 : extrait du CECRL sur le rôle des textes, p. 112

Comment alors faire accéder des élèves à cette authenticité ? Comment faire en sorte que les élèves puissent être directement exposés à une utilisation authentique de la langue étrangère, c'est à dire les faire entrer dans un système de communication ni inventé, ni manipulé ? Les enseignants de langues vivantes peuvent-ils proposer facilement des documents intégralement authentiques (ou « partiellement modifiés » dans un but d'adaptation aux élèves) ? Comment réussir à intégrer « la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) dans les classes ?

Au delà des documents authentiques, les auteurs se réfèrent également à des situations qu'ils

[7] Les auteurs du CECRL entendent par « textes » : « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 75)

décrivent comme « proches de la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Les auteurs suggéreraient alors qu'il ne s'agirait pas de proposer des situations identiques à ce qui se fait en société mais des situations qui s'en approchent.

> *« Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121)*

Le début de cette citation montre clairement que ce sont ces situations d'enseignement-apprentissage « proches de la vie réelle » qui sont visées. Nous soulignons l'emploi de l'expression « tâches de répétition » qui semble soumettre une idée d'imitation des élèves, dans le fait de répéter des gestes, peut-être, d'une situation « de la vie réelle ». Les auteurs précisent que ces « tâches » proposées aux élèves correspondraient à des gestes, des pratiques, de situations issues de leur vie personnelle, publique, professionnelle et éducationnelle. Il est intéressant de retrouver la mention des colonnes de l'illustration 2 que nous interrogions quant à la place de documents authentiques. Ici, les auteurs semblent intégrer le domaine éducationnel aux pratiques de la vie réelle. En faisant ainsi, l'emploi et l'intégration de l'expression « documents authentiques » dans cette colonne est révélatrice de la distinction entre ce qui se fait en classe et hors classe. En effet, le domaine éducationnel ne s'arrête pas à ce qui se fait en classe, comme le montrent les exemples de textes, tels que les livres, des articles de journaux, etc. La mention des documents authentiques semblent alors impliquer une approche didactique par rapport à la colonne dans laquelle elle se situe et à sa mise en avant en étant mentionnés. En effet, les auteurs auraient pu ne pas mentionner spécifiquement les documents authentiques et se contenter de la liste des autres textes cités. Quel lien alors entre les « documents authentiques » et la « vie réelle » ?

Ce lien se situerait dans la visée communicative. En effet, pour les situations d'enseignement-apprentissage, les auteurs semblent préconiser de privilégier la compétence communicative, que les élèves soient ou non dans un contexte d'utilisation authentique de la langue étrangère :

> *« Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121-122)*

En écrivant cela, les auteurs tentent de montrer que toute situation d'apprentissage en classe doit amener à la compréhension du sens des situations proposées, peu importe que ces situations soit authentiques ou non. Comme pour les document authentiques, c'est donc la visée communicative qui est privilégiée. La communication semble alors être une porte

d'entrée dans le monde « réel », hors classe. En proposant des activités et des documents qui font sens pour les élèves, ces derniers, selon les auteurs, accepteraient plus facilement d'avoir recours à la langue vivante étrangère (désormais LVE) enseignée :

> *« Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121)*

Nous pouvons alors nous demander si, dans ce contexte de « faire-semblant », les élèves ont recours à des stratégies de communication véritablement similaires à celles de la vie réelle.

> *« Permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR concernant l'apprentissage des langues. […] Cela signifie aussi de façon évidente qu'il faut penser en termes de besoins communicatifs des apprenants dans la vraie vie [...]. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27)*

Afin de s'assurer que les stratégies de communication mises en pratique par les élèves puissent correspondre aux attentes hors cadre d'enseignement-apprentissage scolaire, les auteurs précisent dans le volume complémentaire qu'il est nécessaire de penser en amont à ce que nous faisons dans la vie réelle. Selon le CECRL, se référer à la vie réelle est nécessaire puisque c'est dans ce contexte que se comprend le mieux le sens d'une situation de communication, comme l'indiquent les auteurs :

> *« si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)*

La notion d'acteur social, telle qu'elle est décrite dans le CECRL, constitue une référence régulière dans le document, au sens où « l'acteur social » est une personne agissant en société, comme en société, et pas uniquement dans le cadre décrit comme « artificiel » que serait la classe.

> *« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)*

L'acteur social, est décrit comme « celui qui agit dans une société ». Le CECRL offre d'ailleurs de manière non exhaustive une liste d'exemples de catégories situationnelles se basant sur des activités de la vie réelle, telles que :

> *« Un utilisateur de la langue s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée. Dans le domaine privé, l'intention peut être de faire la conversation avec un visiteur pour échanger des informations sur la famille, les amis, ce qui plaît et ce qui ne plaît pas, de comparer des expériences et des attitudes, etc. Dans le domaine public, l'échange sera souvent de type commercial, par exemple, pour acheter des vêtements de bonne qualité à un prix raisonnable. Dans le domaine professionnel, il pourra s'agir de comprendre un nouveau règlement et ses conséquences sur un client […]. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.46)*

Les auteurs du CECRL présentent de nombreux exemples issus de situations de la vie réelle ou de textes[8] « rencontrés dans le cadre de la situation » (Conseil de l'Europe, 2001, p.41): ces exemples peuvent nourrir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, selon les propos tenus.

Selon les auteurs du CECRL, il s'agirait alors pour les enseignants de proposer des activités, pour reprendre leur terme, inscrivant l'usage d'un document dont les pratiques des acteurs sociaux qui lui sont liées permettraient aux élèves de saisir l'enjeu communicationnel et d'employer, sans retenue, pour ainsi dire, la langue cible.

2.1.2 – L'authenticité et la compréhension de l'écrit dans le CECRL

Nous allons à présent nous intéresser plus précisément à la compréhension de l'écrit, que nous traitons particulièrement dans le cadre de cette thèse. La compréhension de l'écrit est décrite institutionnellement comme une activité de réception visuelle, de lecture d'un écrit, c'est-à-dire une situation dans laquelle « le locuteur n'est pas en présence du destinataire qu'il peut même ne pas connaître et qui, en tout état de cause, ne peut pas répondre. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.48).

Dans le volume de 2001, les auteurs mentionnent différentes activités de lecture de la manière suivante. Il s'agit de « lire pour s'orienter », de « lire pour information », de « lire et suivre des instructions » ou encore « lire pour le plaisir » (Conseil de l'Europe, 2001, p.57). Ci-dessous est représenté un schéma regroupant les différentes activités et stratégies de réception. Nous pouvons constater que les dénominations des sous-échelles des activités de réception font référence aux diverses situations d'écoute et de lecture de la vie réelle.

[8]Nous utilisons ici le terme « texte » au sens des auteurs du CECRL, c'est-à-dire pour se référer à « toute séquence discursive écrite ou orale ». (Conseil de l'Europe, 2001, p.75)

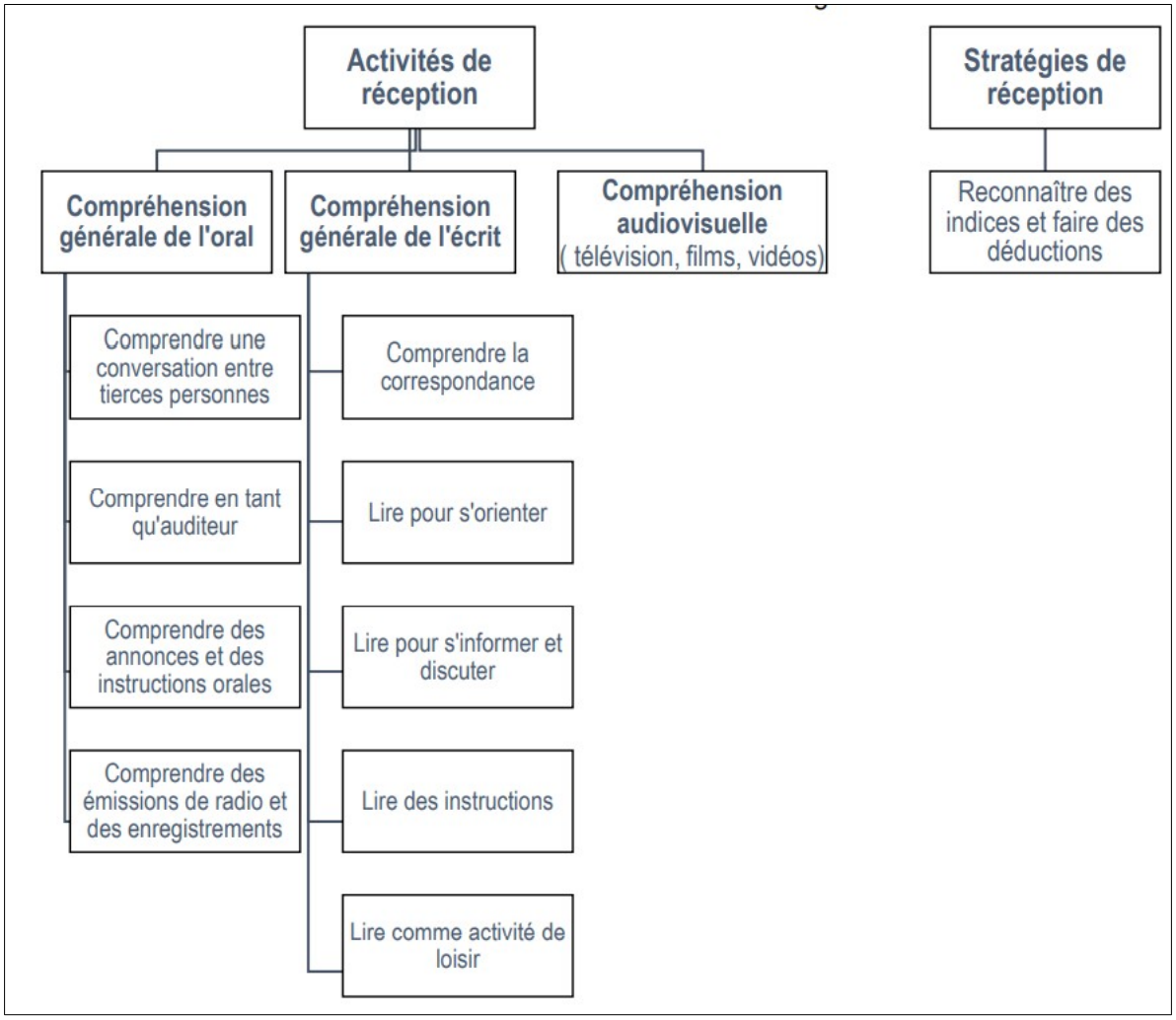


Illustration 3 : extrait du volume complémentaire, 2018, p. 57

« Lire comme activité de loisir », absente du volume de 2001, trouve sa place dans le volume complémentaire de 2018, bien que « lire pour le plaisir » était mentionné dans le texte de 2001. Jusqu'à cet ajout, la lecture de roman, par exemple, était difficile à positionner puisque « lire pour le plaisir » était simplement mentionné et non intégré officiellement en tant que sous-échelle de l'activité de réception « compréhension générale de l'écrit ». « Lire comme activité de loisir » semble alors substituer à « lire pour le plaisir » dans ce volume complémentaire. La lecture loisir produit alors quatre types de réactions possibles chez le lecteur que les auteurs déterminent comme l'implication (réaction personnelle), l'interprétation, l'analyse et l'évaluation (appréciation critique). Ces réactions ont permis aux auteurs de déterminer deux échelles différentes pour cette lecture loisir : « exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » regroupant l'implication et l'interprétation et « analyser et critiquer des textes créatifs » réunissant l'analyse et l'évaluation.

Pour cela, les auteurs précisent que le type d'acteur social à considérer comme référence est « le lecteur », avec les détails suivants ce qui est considéré comme relevant des actions d'un lecteur:

> *« Pour lire, le lecteur doit être capable – de percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles) – de reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques) – d'identifier le message (aptitudes linguistiques) – de comprendre le message (aptitudes sémantiques) – d'interpréter le message (aptitudes cognitives). » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 74)*

Il s'agit d'une succession logique d'activités et d'aptitudes dont nous voyons ci-dessous quelques éléments:

> *« En réception, l'œil du lecteur peut balayer le texte librement, vraisemblablement en suivant la succession linéaire des signes, comme le fera un enfant qui apprend à lire. Il est probable qu'un lecteur entraîné cherchera dans les textes les éléments porteurs d'information pour en saisir le sens général avant de passer à une lecture suivie, voire des relectures le cas échéant. Il s'agit des mots, des phrases, des expressions et des paragraphes particulièrement pertinents pour ses besoins et ses buts. Un auteur ou un éditeur peut utiliser des moyens paratextuels pour accélérer ces opérations et organiser le texte en fonction de la façon dont on veut qu'il soit lu par les lecteurs à qui il est destiné. […] Le processus de production et le produit sont indissolublement liés. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 78)*

Cette citation donne à voir que le lecteur entraîné montre une meilleure maîtrise de la lecture du texte mais aussi du paratexte proposé par ceux qui ont produit le texte. Les auteurs affirment que l'accès au sens d'un écrit demande une maîtrise de son processus de production, c'est-à-dire, une connaissance des différentes étapes, des différents choix pour atteindre le produit final, soit le texte écrit dans son intégralité. Par intégralité, nous entendons le texte en lui-même ainsi que tout ce qui lui est lié, comme le contexte et le paratexte.

Le volume complémentaire va plus loin avec les deux nouvelles échelles citées plus haut dans la description de ce que l'élève lecteur peut faire au fur et à mesure de sa maîtrise de la langue cible pour une lecture loisir.

EXPRIMER UNE RÉACTION PERSONNELLE À L'ÉGARD DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTERATURE)	
C2	*Pas de descripteur disponible*
C1	Peut décrire de façon détaillée son interprétation personnelle d'une œuvre, exposer ses réactions à certains éléments et expliquer leur signification. Peut exposer son interprétation d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences. Peut donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre.
B2	Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments. Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction. Peut exprimer de façon détaillée ses réactions à la forme d'expression, au style et au contenu d'une œuvre et expliquer ce qu'il/elle a apprécié et pourquoi.
B1	Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé/e. Peut expliquer de façon détaillée avec quel personnage il/elle s'identifie le plus et pourquoi. Peut associer les événements d'un récit, d'un film ou d'une pièce de théâtre avec des événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler. Peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues. Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il/elle a craint pour un personnage et expliquer pourquoi. Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre. Peut décrire la personnalité d'un personnage.
A2	Peut exprimer ses réactions vis à vis d'une œuvre et faire part simplement de ses impressions et de ses idées. Peut décrire ce que ressent un personnage et en expliquer les raisons. Peut indiquer de façon simple quels aspects d'une œuvre l'intéressent particulièrement. Peut dire s'il/si elle a ou non aimé une œuvre et expliquer pourquoi de façon simple. Peut expliquer de façon simple ce qu'il/elle a ressenti au sujet d'une œuvre littéraire ou d'une œuvre d'art. Peut sélectionner des passages simples qu'il/elle a particulièrement aimés dans une œuvre littéraire et les citer.
A1	Peut utiliser des mots et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui a fait ressentir.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Illustration 4 : descripteurs de l'échelle « exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » issus du volume complémentaire, p. 121

L'accent est mis ici sur ce que produit la lecture d'une œuvre sur son lecteur, comme expliquer ce qui a retenu son attention ou faire le lien avec sa propre expérience. Les auteurs précisent que « cette échelle reflète l'approche en vigueur dans les systèmes éducatifs et dans les cercles de lecture pour adultes » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 121). En écrivant cela, ils mettent en exergue le lien entre l'école et la société. En effet, les descripteurs peuvent alors être mis en parallèle avec les pratiques de lecteurs participant à des cercles de lectures. Nous nous interrogeons cependant sur la précision « pour adultes ». Cela amène à penser que les auteurs tendent à viser des pratiques plus adultes. Les acteurs sociaux à considérer seraient-ils uniquement des adultes ? La littérature d'enfance et de jeunesse n'est-elle pas prise en compte ? S'agirait-il alors de préparer les élèves à devenir des adultes dans la société ? Les cercles de lecture seraient-ils alors uniquement à destination des adultes dans notre société ?

Penchons-nous sur la deuxième échelle :

ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTERATURE)	
C2	Peut donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites. Peut distinguer les plus fines subtilités d'un langage nuancé, les effets rhétoriques et l'utilisation de figures de style (par ex. les métaphores, une syntaxe bizarre, des ambiguïtés), interpréter et élucider les significations et les connotations. Peut évaluer d'un point de vue critique la façon dont la structure, la langue et les procédés de rhétorique sont utilisés à des fins spécifiques dans une œuvre et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace. Peut donner un avis motivé sur la rupture volontaire des conventions linguistiques dans une œuvre écrite.
C1	Peut donner un avis critique sur une grande variété de textes dont des œuvres littéraires d'époques et de genres différents. Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre. Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par ex. en créant et trompant les attentes).
B2	Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens. Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes. Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples.
	Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème.
B1	Peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage simple et expliquer la signification des événements ainsi que leurs liens. Peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits en langage quotidien très simple comportant des situations familières.
A2	Peut identifier et décrire brièvement, avec des formules toutes faites simples, les thèmes et les personnages clés de récits courts et simples en langage quotidien très simple comportant des situations familières.
A1	*Pas de descripteur disponible*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Illustration 5 : descripteurs de l'échelle « analyser et critiquer des textes créatifs » issus du volume complémentaire, p. 122

Ici, les descripteurs montrent des pratiques de lecture plus avancées, sortant du champ personnel et prenant en considération des aspects plus techniques à la lecture, comme faire le parallèle avec d'autres œuvres ou considérer l'œuvre dans son ensemble. Cependant, nous notons que c'est à partir du niveau B2 dans sa maîtrise de la langue, qu'un lecteur peut être en mesure de sortir de la description et de tendre vers l'évaluation, vers la critique.

En observant ces deux tableaux de descripteurs, nous pouvons nous demander si le niveau de langue cible des élèves a un impact sur sa compréhension de l'œuvre et sur sa capacité à échanger dessus en langue cible également. Les modalités de travail sont-elles prises en compte ? Par exemple, est-ce que ce sont des descripteurs pour un lecteur réfléchissant au sens de l'œuvre de manière individuelle ou collective, si nous considérons ces cercles de lecture ?

2.1.3 – Synthèse

Le CECRL offre une vision de l'authenticité à travers trois médias : le document sous forme de texte (écrit ou oral), la situation et l'acteur social. Ces médias sont des références sur lesquelles les utilisateurs du cadre, dans notre cas les enseignants, doivent s'appuyer afin de

proposer aux « apprenants », dans notre cas les élèves, une approche la plus authentique possible de la langue cible. Cependant, les auteurs ne prennent pas réellement position quant à cette approche authentique et laissent à l'appréciation des utilisateurs du cadre de convenir du degré d'authenticité personnellement toléré. Qui plus est, l'acteur social auquel se référer n'est pas clair. Les auteurs visent-ils une préparation des élèves à la société en tant qu'adulte, au détriment d'une nécessité à une préparation plus en adéquation à leurs besoins immédiats ?

2.2 – Les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale

Les programmes que nous considérons pour notre recherche sont les programmes les plus actuels au moment de l'écriture de cette thèse. Nous analysons plusieurs documents institutionnels : le bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 (MENJS, 2020), le guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée : Oser les langues vivantes étrangères (MENJS, 2020) ainsi que différentes ressources d'accompagnement (MENJS, 2016) proposées par le site Eduscol[9]. Nous attachons une attention particulière à l'annexe 3 correspondant au cycle 4 puisque notre recherche porte sur deux niveaux de ce cycle : les classes de quatrième et de troisième. Pour ce qui est du guide, celui-ci vise à renseigner et donner des outils pour les enseignements en LVE des disciplines dite non linguistiques. Il s'agit de disciplines dont l'objectif n'est pas l'enseignement d'une LVE, par exemple l'histoire-géographie enseigné en anglais, dans le contexte du système éducatif français. Quant aux ressources proposées par Eduscol, elles viennent compléter et clarifier les programmes. Ces ressources d'accompagnement offrent aux enseignants une lecture plus détaillée et explicite des programmes. L'analyse des ressources Eduscol nous éclaire davantage quant aux attentes de l'institution et à son influence sur les enseignants en ce qui concerne la question de l'authenticité.

Dans un premier temps, nous proposons un état des lieux de la conception institutionnelle de l'authenticité puis nous précisons ce qu'il en est par rapport aux LVE, en nous attachant particulièrement au cycle 4, notamment en ce qui concerne l'activité langagière « lire », qui correspond à la compréhension de l'écrit du CECRL. Enfin nous aborderons les limites de l'approche authentique en classe selon ces programmes.

2.2.1 – L'authenticité à travers les programmes de la maternelle au collège

Nous présentons ici une vue d'ensemble de la façon dont l'authenticité est abordée dans le

[9]Site internet officiel français des professionnels de l'éducation tenu par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) https://fr.wikipedia.org/wiki/Éduscol

bulletin officiel n°31 (MENJS, 2020) de la maternelle au collège. Nous considérons toutes les disciplines pour cette première synthèse.

2.2.1.1 – L'opposition vécu et formel

Les programmes distinguent deux éléments : le « vécu » et l'exercice « formel ». Ils établissent que des « situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches. » (MENJS, 2020, p. 6). Il y est indiqué que les élèves doivent pouvoir se référer à des choses de leur vie qu'ils connaissent. C'est d'ailleurs pour cela que les thématiques sont choisies, de manière générale, en fonction de l'univers de l'élève. Voici un exemple des thématiques du cycle 2 :

L'enfant	**La classe**	**L'univers enfantin**
Soi, le corps, les vêtements. La famille. L'organisation de la journée. Les habitudes de l'enfant. Les trajets quotidiens de l'enfant. Les usages dans les relations à l'école. Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie. Sensations, goûts et sentiments. Éléments de description physique et morale.	L'alphabet. Les nombres. Les repères temporels. Climat et météo. Les rituels. Les règles et règlements dans la classe. Les activités scolaires. Le sport. Les loisirs artistiques. L'amitié.	La maison, l'environnement immédiat et concret. La vie quotidienne, les commerces, les lieux publics. L'environnement géographique ou culturel proche. Les animaux. Les contes et légendes. Les monstres, fées et autres références culturelles de la littérature enfantine. Les comptines, les chansons. La littérature enfantine. Quelques villes, campagnes et paysages typiques. Les drapeaux et monnaies. Les grandes fêtes et coutumes. Les recettes.

Illustration 6: Extrait du bulletin officiel n°31, 2020, p. 52

Cet exemple montre effectivement l'intégration des éléments du monde d'un élève de cycle 2, ce qui rejoint la préconisation du CECRL de situations « proches de la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Nous pourrions toutefois largement commenter ce que « vie réelle » signifie; en quoi, par exemple, les drapeaux et les monnaies sont-ils en lien étroit avec la vie réelle des élèves ? De plus, la vie en classe, en soi, n'est-elle pas aussi une « vie réelle » ?

2.2.1.2 – Le recours à la « vie réelle »

Le recours à la « vie réelle » dans les classes est présenté comme ce qui va permettre aux élèves de mieux comprendre leur monde :

> *« Par l'observation du réel, les sciences et la technologie suscitent les questionnements des élèves et la recherche de réponses. Au cycle 3, elles explorent trois domaines de connaissances : l'environnement proche pour identifier les enjeux technologiques, économiques et environnementaux ; les pratiques technologiques et des processus permettant à l'être humain de répondre à ses besoins alimentaires ; le vivant pour mettre en place le concept d'évolution et les propriétés des matériaux pour les mettre en relation avec leurs utilisations. » (MENJS, p. 100)*

S'inspirer de la vie réelle pour proposer des situations d'apprentissage suppose donc que cela aiderait les élèves à se préparer à vivre en société et connaître les tenants et aboutissants de ce monde qui s'offre à eux.

> *« Mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent exige aussi des élèves qu'ils s'inscrivent dans le temps long de l'histoire. C'est ainsi qu'ils sont davantage confrontés à la dimension historique des savoirs mais aussi aux défis technologiques, sociétaux et environnementaux du monde d'aujourd'hui. Il s'agit pour eux de comprendre le monde qui les entoure afin de pouvoir agir de façon responsable et plus tard à une échelle plus large, en tant que citoyens. » (MENJS, 2020, p. 193)*

L'accent est donc mis sur le réel, sur ce qui se passe dans le monde. Les enseignants sont donc encouragés par les programmes à s'appuyer sur les situations, les pratiques et les objets de la vie réelle dans une hypothétique préparation de leurs élèves à affronter le monde.

2.2.2 - Les programmes de langues vivantes

Pour compléter les programmes de langues vivantes, Eduscol propose aux enseignants différents documents sous formes de ressources d'accompagnement. Nous choisissons d'analyser les deux ressources d'accompagnement suivantes : ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée (MENJS, 2016) et élaborer une progression cohérente (MENJS, 2016). Nous analysons également le guide pour l'enseignement en LVE de l'école au lycée (MENJS, 2020).

Nous retrouvons dans cette synthèse des éléments mentionnés précédemment puisque les programmes de LVE sont intégrés au BOEN (MENJS, 2020) et s'appuient sur le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

2.2.2.1 – Le recours à la « vie réelle » dans l'apprentissage d'une LVE

Les programmes ne mentionnent pas explicitement ce recours à la « vie réelle » mais se fait de manière implicite au travers des thématiques mais aussi dans sa suggestion de supports :

> *« Pour atteindre les objectifs de maîtrise de la langue étrangère, le professeur utilise des supports authentiques, provenant du pays concerné : articles de revues scientifiques ou de vulgarisation, sites Internet, documents scientifiques sous la*

forme d'enregistrements sonores ou vidéos (reportages, témoignages, interviews de scientifiques). » (MENJS, 2020, p. 45)

Ici, l'emploi de l'adjectif authentique appuie cette référence au monde réel, confirmé par les exemples cités. Ces exemples de supports authentiques rappellent le « support à visée communicative et non créé pour l'enseignement », mentionné dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

« Dès le début de l'apprentissage, les supports de cours sont essentiels pour exposer les élèves à une langue authentique, sous sa forme écrite ou orale. On favorisera l'exploitation de documents authentiques dès lors qu'ils donnent du sens à la démarche pédagogique retenue. » (MENJS, 2016, p. 4)

Ces supports, ou documents authentiques, offriraient donc l'opportunité aux élèves de se confronter à une langue authentique, soit à une langue pensée pour communiquer, faire passer un message et non pour être enseignée. Cependant les programmes semblent insister sur le fait qu'un support authentique doit être utilisé de façon pertinente quand intégré à une démarche d'enseignement. L'enseignant, comme les élèves, n'auraient alors aucun intérêt à utiliser un tel support en dehors de cette démarche. Mais si ces supports sont utilisés uniquement dans le cadre d'une telle démarche, ne perd-il pas alors de son authenticité puisqu'il est proposé en dehors de son contexte d'origine ? De plus, en déclarant qu'il faut favoriser ces supports, cela semble insinuer également une tolérance d'usage de supports non authentiques, soit modifiés ou fabriqués dans le but d'être enseignés, alors que les programmes affirment la nécessité de supports authentiques dans la phrase précédente. Cette contradiction amène un flou institutionnel quant à l'usage et à l'identification de ces supports authentiques et qui rejoint notre interrogation concernant le degré d'authenticité des supports utilisables en classe , lu dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

2.2.2.2 – L'authenticité dans l'activité langagière « lire » du cycle 4

Notre recherche portant sur l'activité langagière de compréhension de l'écrit, « lire », au cycle 4, nous ajoutons à notre synthèse des textes institutionnels une analyse de cette activité langagière au sein de ce cycle en nous appuyant sur l'ensemble des textes officiels.

Pour tous les cycles, les programmes se sont inspirés du CECRL pour établir des repères de progressivité et affilier des niveaux. À la fin du cycle 4, les élèves doivent atteindre une maîtrise d'usage de langue étrangère satisfaisante de niveau A2 mais ce n'est pas le seul niveau travaillé dans ce cycle. En effet, les élèves sont préparés à développer également le niveau B1 lors de ce cycle.

Concernant la lecture d'un roman, puisqu'il s'agit là de notre objet de recherche, le niveau A2

vise à ce que les élèves comprennent la trame narrative d'un récit « si celui-ci est bien structuré » et le niveau B1 tend plus à une « compréhension de détails, voire d'implicite, comme les sentiments ou les souhaits » (MENJS, 2020, p.230). Nous pouvons relier ces objectifs au CECRL, lorsqu'il est fait mention des actions d'un lecteur dans la progression de sa lecture (CECRL, 2001, p.74). Le volume complémentaire du CECRL de 2018 propose désormais un descriptif pour « lire comme activité de loisir ».

LIRE COMME ACTIVITÉ DE LOISIR	
C2	Peut comprendre pratiquement toute forme d'écrit, y compris des textes de types différents, littéraires ou non, en langue classique ou familière en appréciant de subtiles distinctions de style ainsi que le sens implicite et explicite.
C1	Peut lire et apprécier une gamme de textes littéraires, à condition de pouvoir relire certains passages et d'utiliser, s'il/elle veut des ouvrages de référence Peut lire sans grande difficulté des textes littéraires et des ouvrages contemporains, écrits en langage standard, en appréciant l'implicite et les idées.
B2	Peut lire pour son plaisir de façon très autonome, en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes (par ex. des magazines, des romans assez simples, livres d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en utilisant les références adéquates. Peut lire des romans s'ils ont une trame narrative forte et sont rédigés dans un langage simple, à condition qu'il ou elle puisse prendre son temps et utiliser un dictionnaire.
B1	Peut lire dans des journaux et des magazines, des comptes rendus de films, de livres, de concerts, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux. Peut comprendre des poèmes simples et des paroles de chansons rédigés dans un style et un langage simple.
	Peut comprendre la description de lieux, d'événements, de sentiments et de points de vue explicitement exprimés dans des récits, des guides et des articles de magazines rédigés dans un langage extrêmement courant et quotidien. Peut comprendre un journal de voyage décrivant principalement les événements pendant le trajet ainsi que les expériences et les découvertes que la personne a faites. Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire.
A2	Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien. Peut comprendre les points principaux de courts reportages dans des magazines ou des guides qui traitent de sujets quotidiens concrets (par ex. les passe-temps, les sports, les activités de loisirs, les animaux).
A2	Peut comprendre des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un, si elles sont rédigées avec des mots simples. Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo (par ex. dans un magazine de société) et se forger une idée sur les personnages. Peut comprendre la plupart des informations dans une courte description de quelqu'un (par ex. une célébrité). Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement au schéma prévisible (par ex. la remise des Oscars), à condition qu'il soit rédigé dans un langage simple.
A1	Peut comprendre de courts récits illustrés, au sujet d'activités quotidiennes et rédigés avec des mots simples. Peut comprendre dans les grandes lignes des textes courts d'histoires illustrées, à condition que les images l'aident à deviner le contenu.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*

Illustration 7: Extrait du volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 68

Dans ce tableau, plusieurs supports dits « authentiques » sont mentionnés, comme le roman photo d'un magazine pour le niveau A2 ou les bandes dessinées et les romans pour le niveau B1. Chaque niveau définit alors ce que l'élève est en mesure de faire avec ces supports. Si le support est authentique, la pratique fondée sur la vie réelle, ici l'usage de ces supports, peut-elle alors être considérée comme authentique ? Prenons l'exemple décrit pour le niveau A2. Celui-ci implique que le langage et les situations mises en scène dans une histoire doivent être « familiers pour les élèves » pour que les élèves comprennent la trame narrative. Quel est le rôle de la compréhension d'une trame narrative dans le fait de devenir un lecteur « lettré » (Lefeuvre, 2012), un connaisseur de cette œuvre ? S'agit-il simplement de confronter les

élèves à des situations qui leur seraient familières, pour que leur pratique de la lecture soit « authentique », ou bien cette manière de faire est-elle plutôt relative à des dispositifs d'apprentissage mis en place dans les classes, à des pratiques? Le recours à l'objet « roman », support authentique, suffit-il également pour justifier une situation authentique ?

2.2.3 – Quelles limites à ce discours institutionnel sur « l'authenticité »?

Comme vu précédemment, le CECRL mentionne un « faire-semblant » dans les classes (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Nous retrouvons cette idée dans les programmes. Par exemple, la langue peut être utilisée dans un contexte « ressemblant à celui d'une autre culture ». Prenons l'exemple d'un cours d'éducation physique et sportive en langue étrangère :

> *« [...] en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail. L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. » (MENJS, 2020, p. 55)*

Dans cet exemple, l'effort est mis sur la création d'une mise en contexte culturelle visant à faire pratiquer une LVE dans le cadre d'un sport typique du pays de cette langue. Les élèves sont placés dans une situation d'enseignement-apprentissage d'un sport pratiqué dans un autre pays en utilisant la langue de ce pays pour comprendre et expliquer les consignes. Cependant, s'il s'agit de leur enseignant avec qui ils ont l'habitude d'échanger dans leur langue maternelle, qu'est-il entendu alors par « faire semblant » exactement ? Serait-ce une mise en situation proche de la vie réelle ? Pratiquer tel sport dans des conditions plus ou moins similaires aux pratiques du pays concerné ? Faire semblant de pratiquer ce sport comme les personnes le pratiquent dans leur pays ? L'utilisation de la LVE est-elle pertinente dans cet exemple ? Faudrait-il que l'enseignant s'exprime tout au long de l'année dans la LVE dans le cadre de cet enseignement sportif ? Qu'en est-il également du niveau de la LVE de l'enseignant par rapport à l'authenticité ?

Cette limite est retrouvée dans les salles de classe de LVE dans lesquelles l'enseignant est décrit comme un « spécialiste » de la LVE enseignée. Malgré cela, les situations d'enseignement-apprentissage proposées peuvent-elles être considérées comme plus authentiques ?

> *« Modes de vie, fêtes et traditions, quelques repères historiques et géographiques, quelques personnages de la culture de l'aire concernée, monuments et œuvres célèbres, contes, légendes, comptines sont découverts et étudiés en contexte grâce aux possibilités offertes sont découverts et étudiés en contexte grâce aux possibilités*

offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les divers événements qui rythment l'année scolaire. » (MENJS, 2020, p. 131 - 132)

Cette citation fait référence à des aspects culturels de la « vie réelle » mais le fait d'associer « en contexte » à « la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les divers événements qui rythment l'année scolaire. » nous semble relever là aussi de contexte simulé, de « faire semblant ».

2.2.4 – Les pistes proposées pour la classe

Pour promouvoir ce qui permettrait de rendre plus « authentiques » les pratiques scolaires, les textes officiels proposent différentes pistes, comme l'assistant de LVE, la mobilité ou l'aménagement de l'espace classe.

Selon les textes officiels, la présence de l'assistant de LVE permettraient aux élèves de rentrer en contact direct avec un locuteur natif.

« Il est souvent, pour les élèves, le premier contact avec un natif, celui qui incarne la culture et la langue enseignée. » (MENJS, 2020, p.19)

Les élèves seraient alors mis en situation de communiquer avec l'assistant d'une manière qui semblerait plus naturelle. Ici également, la situation proposée, décrite comme authentique, qui apporte, bien entendu, des éléments intéressants du point de vue des savoirs linguistiques des « natifs » à une pratique de langue « naturelle », pourrait être questionnée. Quelle que soit la personne mise en contact avec les élèves, ce sont bien les dispositifs d'apprentissage, et les pratiques de savoirs auxquels ils sont confrontés, qui déterminent certainement plutôt un rapport « authentique » au savoir. En effet, en France, certains élèves peuvent se retrouver avec des enseignants d'anglais, eux-mêmes natifs. Cela questionne aussi la vision des auteurs de ces programmes quant aux enseignants de LVE, premier interlocuteur des élèves, bilingues et acculturés au monde anglophone.

Quant à la mobilité, cette piste permettrait aux élèves une mise en situation dans le bain linguistique au cours du séjour à l'étranger.

« L'expérience de la mobilité « recouvre l'ensemble des séjours d'élèves hors du territoire français tels que les échanges, voyages de classes, périodes de scolarité à l'étranger, séquences d'observation, visites d'information en milieu professionnel, stages ou périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger, les volontariats de solidarité, le service civique, les chantiers bénévoles inscrits dans le cadre scolaire. » » (MENJS, 2020, p. 24)

Cependant la mobilité n'est pas une piste exploitable sur la durée mais plutôt de manière occasionnelle. Ce qui pourrait expliquer la piste de l'aménagement de l'espace classe par les

programmes, dans une perspective d'immersion linguistique et culturelle.

> *« En milieu scolaire, l'élève évolue dans un environnement essentiellement francophone. S'agissant d'une langue vivante, il est souhaitable de favoriser son entrée dans un univers linguistique et culturel différent, en créant notamment un environnement sonore, visuel, spatial voire tactile, vivant et accueillant, le plus proche possible de l'authenticité pour favoriser et stimuler les apprentissages. » (MENJS, 2016, p. 13)*

Cette piste amène une nouvelle fois à une tentative de cadre authentique à travers un « faire-semblant », un « voir-comme » (Wittgenstein, 2004) avec une salle de classe aménagée de sorte que les élèves soient baignés dans un monde simulé du pays de la LVE.

3 – Conclusion

En conclusion, les textes officiels sont en accord sur le recours à la vie réelle pour proposer des situations d'apprentissage. Cependant leur utilisation, explicite ou implicite, de l'authenticité paraît floue lorsqu'il faudrait faire mention des dispositifs à mettre en place dans les classes, de la nature des pratiques et savoirs à travailler, de la durée dont disposent les élèves, mais aussi et surtout pour les enseignants de les explorer, de les problématiser. Ainsi, ce qui est dit de « la vie réelle » dans ces documents est-il facilement accessible dans un contexte scolaire, tel que l'institution le promeut actuellement ?

Chapitre 2 - Authenticité et didactique des langues et des cultures

Nous dressons cette revue de littérature afin de donner à voir combien cette question de « l'authenticité », de ce qui serait « original », ou « artificiel », est une préoccupation importante pour apprendre et enseigner les langues en didactique des langues et des cultures (désormais DLC). Par exemple, selon Besse et Galisson (1980), la méthodologie traditionnelle n'était pas efficace pour les raisons suivantes : la grammaire s'enseignait par le biais de phrases souvent artificielles, le lexique était présenté sous forme de listes avec une traduction directe en langue maternelle, à apprendre hors contexte et l'écrit était principalement travaillé à travers des travaux de traductions. Non pas que le travail de traduction ne soit pas authentique, bien au contraire, mais le contact avec la langue, afin de traduire, se basait sur le recours à des listes. On pourrait en effet tout à fait imaginer que la traduction est une manière profondément authentique d'entrer en contact avec une autre langue, car c'est de cette manière, dans la vie « sociale », en dehors du milieu scolaire, que nous procédons pour comprendre les langues qui ne sont pas les nôtres.
Gouin (1880) s'aperçut, un peu plus tard, des limites de cet enseignement, en l'appliquant lui-même pour apprendre l'allemand.

> *« L'impuissance des outils mis à la disposition des élèves – livres de grammaire et dictionnaires – à décrire la totalité de la langue étrangère, et à donner effectivement aux élèves les moyens de composer eux-mêmes dans la langue étrangère. Les dictionnaires ne donnent pas les contextes d'emploi des différents équivalents d'un même mot : pour traduire en latin le verbe porter dans « je porte la main à la tête », qu'est-ce qui guidera l'élève, s'interroge F. Gouin, entre fero, porto, gero, gesto, bajulo, etc (1880, p.552) ? Et comment saura-t-il qu'il n'est pas possible de traduire en allemand « je mets mon chapeau » par « Ich lege meinen Hut zu » (id., p.555) ? » (Puren, 1988, p. 36)*

L'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue apparut plus clairement à Gouin lorsque son neveu raconta la visite d'un moulin effectuée plus tôt dans la journée.

> *« [...] for it had been sufficiently demonstrated to me that it was by the living voice that a language was transmitted, and never by books or by solitary studies. A little child [...] had proved to me that the veritable receptive organ of language was the ear, and not the eye. » (Bétis, Gouin et Swan, 1894, p. 56)*

Les auteurs (1894) font ici référence à la vue pour parler des livres et à l'oreille pour se référer à la voix. Il fait un état des lieux de ces expériences dans l'acquisition d'une langue pour

avancer qu'en réception, pour se saisir de cette langue, l'ouïe, soit le langage oral, est à privilégier. C'est à la suite de ses observations que Gouin (1880) créa la méthodologie naturelle.

> *« Il s'agit d'une transformation, dans l'esprit, des impressions sensibles. Par exemple, en face d'un moulin à farine, l'enfant adopte une attitude passive, réceptive, mais cela n'empêche nullement un travail de « digestion intellectuelle », qui l'amène à réagir aux impressions reçues et subies, à les transformer, dans une phase active, en « images subjectives, c'est-à-dire en idées» (Gouin 1880-circa 1925, 16). Pour y arriver, l'enfant se doit d'ordonner ses perceptions ou sensations : « Ordonner, c'est classer. Et pour classer, il faut une règle, un principe constant de classification » (p. 21). » (Germain, 1995, p. 117 – 118)*

Aussi appelée la méthode des séries, cette méthodologie part du principe que l'enfant acquiert un langage en partant d'une observation abstraite jusqu'à une représentation, la transformations de ces images subjectives en idées, suite à un travail de classification. C'est une succession d'étapes régulières et ordonnées pour arriver d'un abstrait à du concret.

Ces deux méthodologies révèlent alors une même limite : elles se focalisent sur l'outil de communication (texte, dictionnaire, langue orale) lui-même pour comprendre une manière de faire, c'est-à-dire des pratiques, mais qui ne semblent alors pas être l'enjeu majeur dans ce contexte.

À la suite de ces méthodes apparut la méthodologie directe, dont un des objectifs fut d'éviter au maximum de recourir à la langue maternelle. Pour expliquer des mots, des expressions, des énoncés, il était recommandé aux enseignants de s'aider d'objets ou d'images. Dans les cours de langues vivantes, la langue enseignée et apprise devint un instrument de communication. La grammaire de ces langues était enseignée de manière inductive par des exercices de conversation :

> *« Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite : 1) le détour par la langue maternelle, 2) le détour par l'orthographe, 3) le détour par des règles de grammaires superflues. » (Wickerhauser, 1907, p.213)*

Ce que nous montre cette méthodologie, c'est une volonté de faire apprendre de manière « naturelle » une langue, de proposer un environnement immersif aux élèves, dans lequel on ferait « comme si » il n'y avait pas possibilité de faire autrement, « comme si » on se trouvait en situation d'impossibilité de comprendre une langue par d'autres moyens que cette langue elle-même, des objets, des images. Les programmes de 1902 mettaient également en avant l'importance de l'aspect culturel de « documents non fabriqués » (Beauné, Bento et Riquois, 2015a; Bento et Riquois, 2021). C'est en 1970 que l'expression « document authentique » est

adoptée officiellement (Germain, 1993 ; Boulton et Tyne, 2014 ; Beauné, Bento et Riquois, 2015a ; Bento et Riquois, 2021) dans l'enseignement des langues en France. La notion d'authenticité était alors encore largement réduite au « document » authentique, et non aux pratiques, aux manières d'apprendre la langue, de découvrir la culture.

Progressivement, l'emploi de ces documents authentiques a permis d'apporter aux situations communicationnelles engendrées une plus grande pertinence:

> *« Authentic documents therefore seem particularly relevant in the development of learners' transferable skills to real communication situations since they favour "contact times or discovery of the target language" (Boulton & Tyne, 2014: 23; Holec, 1990: 67, translation). » (Beauné, Bento et Riquois, 2015a, p.5)*

Cette citation associe l'expression « document authentique » à des termes comme « real », « contact » et « discovery ». En effet, en privilégiant ce genre de document, l'hypothèse est que les élèves seraient peut-être plus à même de pouvoir développer des compétences réutilisables dans de véritables situations de communication puisque le contenu de ces documents et les compétences associées sont les mêmes que pour un locuteur natif (Zarate, 1986), ce que confirme Adami (2009) en citant Holec (1990) :

> *« Avec les documents authentiques, l'apprenant est directement « confronté » avec les documents qu'il pourra rencontrer en milieu naturel et qu'il sera ainsi « préparé » à les utiliser en situation réelle (Holec, 1990). » (Adami, 2009, p.163)*

Une limite est tout de même avancée : même si une relation directe avec la culture de la langue cible est possible, il n'en reste pas moins que le document est proposé dans un contexte fictif (Zarate, 1986 ; Boulton et Tyne, 2009 ; Beauné, Bento et Riquois, 2015a).

L'avancée scientifique des technologies permit ensuite un élargissement de choix dans l'éventail des documents authentiques disponibles à l'enseignement-apprentissage. En effet, de nouveaux types de matériels apparurent dans les classes de langue vivante, comme le magnétophone et plus récemment, Internet. Le contact avec la langue orale « native », autre que celle parlée par l'enseignant, s'en est trouvée alors plus fréquemment utilisée.

L'approche communicative de la fin du 20e siècle et l'approche actionnelle du 21e siècle ont permis de sortir de cette vision du document authentique comme unique outil permettant une préparation des élèves à des situations réelles et de se projeter davantage vers une perspective plus élargie de situations de communication, c'est-à-dire d'aller au-delà du document en soi, mais de rentrer dans une réelle démarche communicative et stratégique avec ce document dans un contexte social (Beauné, Bento et Riquois, 2015a).

1. Flou institutionnel

Dans la littérature, les travaux en DLC se réfèrent régulièrement au rapport entre le travail des enseignants et les documents authentiques (Gilmore, 2007a). À ce jour, le rapport des enseignants à des documents ou des pratiques, moins artificielles, plus tangibles, dans leur globalité, est rarement mentionné. L'institution mentionne cependant des « tâches ancrées dans la vie réelle » (Ollivier, 2010) mais n'explicite pas suffisamment aux enseignants ce qui est attendu d'eux. Ce flou institutionnel ressort dans les travaux de recherche produits mentionnant les enseignants et les documents authentiques.

Bento (2017) montre que « *la transformation des ressources*[10] *est avant tout liée à l'accès au sens* » (Bento, 2017, p. 48) dans le but de rendre les documents compréhensibles aux élèves. Toutefois, cet accès au sens induit une compréhension de contextes linguistique, culturel et situationnel. Il ne s'agit pas uniquement de faire comprendre aux élèves ce que le document signifie littéralement en français mais bien de faire comprendre le sens profond, voire premier, de ces documents.

La suite de la recherche menée par Bento (2017) fait mention des aides apportées par les enseignants pour que les élèves accèdent au sens plus facilement. Est-ce alors une simple compréhension à un niveau explicite ? Est-ce une simple compréhension des mots ou des phrases de manière isolée ? En précisant que les enseignants peuvent être amenés à « *couper des passages qui n'apportent rien au document* » (Bento, 2017, p. 48), elle questionne ce qu'apporte ce processus à la confrontation authentique au document.

Cette transformation des documents, décrite par Bento en tant que « didactisation », semble nécessaire aux enseignants qui ne s'attachent pas particulièrement à la conservation du document authentique puisque leur motivation première est de rendre le document accessible aux élèves:

> *« La didactisation des documents est motivée par les convictions des enseignants et des principes qui dépassent parfois les croyances méthodologiques comme d'intervenir le moins possible sur des documents authentiques. » (Bento, 2017, p. 48)*

Les enseignants, afin de respecter les recommandations des programmes, sont alors incités à proposer des documents authentiques non modifiés (Bento, 2015). C'est le cas, par exemple, de certains enseignants d'anglais au lycée qui, selon l'auteure, préfèrent commencer une séquence avec des documents non didactisés afin de proposer aux élèves une approche plus « naturelle » de la langue et de la culture anglophones (Bento, 2017).

[10]Par ressources, Bento entend documents authentique et fabriqué dans son article.

Les enseignants semblent convaincus de l'intérêt de l'usage de ces documents mais ne s'empêchent pas d'avoir recours à des « *documents fabriqués [qui] répondent avantageusement aux objectifs définis* » (Bento, 2017). Les enseignants font le choix de privilégier le document qui aidera plus aisément leurs élèves à atteindre les objectifs de leurs séquences. Il s'agit avant tout pour eux de « *réunir un ensemble de documents pour les mettre au service d'une tâche (Lallement, Pierret, 2007 ; GFEN, 2010) et d'une problématique.* » (Bento, 2017). La mention de « tâche » nous ramène à l'acquisition de compétences mais ici, il n'est pas mentionné si la tâche est une tâche de la vie réelle ou non. Nous pouvons alors nous demander : est-ce que l'intégration d'un ou de plusieurs documents fabriqués dans un ensemble de documents peut faciliter l'acquisition de compétences transférables à des tâches de la vie réelle, à une situation de communication authentique ? À quel degré la transformation d'un document authentique se fait-elle ? S'il s'agit de la suppression d'un passage sans intérêt pour accéder au sens, l'authenticité doit-elle être remise en question ? Pour ce qui est de la problématique à laquelle s'attachent les enseignants, peut-elle avoir un impact sur les pratiques des élèves ou sur les documents selon la façon dont elle est conçue ? Ce sont des questions auxquelles nous tenterons de répondre avec nos analyses.

Au delà des documents authentiques, le problème qui se pose, selon Guichon (2006), est que les enseignants « *déplorent que la situation d'apprentissage traditionnelle (c'est-à-dire en classe de langue) soit le lieu d'une communication forcée, faussée, coupée de la réalité extra-scolaire* » (Guichon, 2006, p. 63). En proposant des situations de communications plus authentiques ou moins faussées, les enseignants chercheraient à faire voir aux élèves, à se représenter plus concrètement le lien entre ce qu'il se fait à l'école et ce qu'il se passe dans la société. En comprenant ce lien, les élèves pourraient plus facilement se projeter dans la vie réelle (Goncalves, 2013, p. 230).

Qu'il s'agisse de document ou de mise en situation authentique, une transformation est souvent effectuée, selon les études que nous avons mentionnées, pour répondre aux objectifs de séquence des enseignants. Mais à quel degré ces objectifs sont-ils alors en adéquation avec l'objectif original du document ou de la situation ? Servent-ils un propos isolé ou une démarche plus étendue à la séance, à la séquence, à la « vie réelle » ?

2. Tentatives de définition de la notion d'authenticité

Navartchi (2009) a tenté de produire une définition de l'authenticité, dans le cadre de la DLC. Elle indique que ce sont des documents qui « *n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques, ont une fonction communicative, ne s'adressent pas à l'apprenant de la langue, s'adressent*

aux locuteurs natifs, sont produits dans des situations réelles » (Navartchi, 2009, p. 66). Elle clarifie également le terme « document » en affirmant qu'ils incluent « *toute une gamme variée de supports écrits, oraux, visuels, télévisés et couvrent une vaste étendue de situations de communication* » (Navartchi, 2009, p. 66).

Le document qui s'adresse uniquement aux locuteurs natifs nous interroge. De notre point de vue, tout locuteur anglophone peut accéder au sens d'un document si son niveau le lui permet. En utilisant cette expression, nous pouvons penser que Navartchi tente potentiellement de renforcer l'authenticité qu'elle décrit en partant de l'usage d'origine de tel document. Mais une personne dont la langue cible n'est pas sa langue maternelle mais qui est bilingue, voire acculturée au pays de cette langue peut tout aussi bien être destinataire de ce document.

Cette définition nous amène à nous poser d'autres questions. Quelles pourraient être les conditions permettant aux enseignants de reproduire des situations de communication proches de celles rencontrées dans la vie réelle ? Sont-elles reproductibles en dehors de ce contexte d'origine ? Tout semble à penser que cela dépend de la situation communicationnelle « reproduite », c'est-à-dire, et nous y revenons à nouveau, des pratiques didactiques. Par exemple, lire une histoire ou écouter une chanson peut se faire à n'importe quel moment mais nous pouvons questionner le visionnage d'un bulletin météo ou d'informations en dehors de son horaire de diffusion. Ce dernier exemple conserverait une authenticité quant à la nature de son document mais nous pouvons nous interroger sur l'intérêt de montrer ce type d'informations de manière différée, plus précisément dans un contexte éloigné. La situation communicationnelle serait, dans ce cas, faussée puisqu'elle sortirait de son contexte. L'enseignant pourrait faire travailler la compréhension de l'oral du document bien évidémment mais qui n'appartiendrait plus à son contexte d'origine. Une personne regarde la météo ou les informations pour avoir des informations précises en temps réel et non en différé. C'est alors dans la manière d'appréhender les documents que semble plutôt se situer ce rapport plus tangible à la réalité de la langue. Cette prise en compte du contexte d'origine est reprise par Duda et Tyne (2010) qui soumettent dans un premier temps l'idée que le caractère original des supports réside dans les conditions dans lesquelles ces supports sont produits. Cependant ils en arrivent ensuite à l'idée qu'un rapport moins factice peut également se trouver dans les conditions dans lesquelles ils sont utilisés, c'est-à-dire qu'un certain degré d'authenticité peut se conserver si des conditions d'usage d'un support plus ou moins similaires à celles d'origines sont respectées. L'utilisation de « moins factice » renvoie à cette acceptation de proposer des situations d'apprentissages qui ressembleraient aux situations d'origine sans pour autant l'être intégralement.

De son côté, Rost (2002) distingue l'authenticité de la langue et l'authenticité de la tâche. La

première se réfère à la langue utilisée en dehors de la classe, aussi diverse soit-elle, et la deuxième, aux « besoins des élèves ». Cette distinction se rapproche de la vision de Navartchi (2009, p. 64), selon laquelle « *l'authenticité de la langue à enseigner [se distingue de] l'authenticité de la pratique de cette langue dans le cadre de l'enseignement* ».

Cela pourrait permettre, selon Tardif, de faire accéder plus largement les enseignants à des ressources et des modalités de travail diverses et justifier l'utilisation de certains documents fabriqués ou de situations de communication inventées:

> *« Le degré d'authenticité d'une situation à des fins d'apprentissage est déterminé par les points ou les traits communs qu'elle partage avec des problématiques, des phénomènes ou des contextes qui existent dans l'univers, dans la 'vraie vie'. » (Tardif, 1998, p.55)*

L'auteur estime que l'authenticité est graduable et déterminée en fonction des points communs entre ce qui est faisable en contexte scolaire et ce qui se fait dans la vie réelle. Certaines situations peuvent être impossibles à produire de manière proche de la réalité en classe de langue et les enseignants peuvent alors être amenés à inventer une modalité de travail en s'inspirant d'une situation extra-scolaire, comme cela peut être le cas pour les interactions entre pairs dans une classe. Nous interrogeons alors également sur l'usage de la langue cible entre deux élèves qui ne parlent pas cette langue en dehors du cadre scolaire.

Comme le rapporte Guichon (2006) en citant Ellis (2003), l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ne se fait pas de la même manière que pour la langue maternelle. La langue maternelle est acquise « naturellement » grâce à une exposition constante et concrète alors que la langue étrangère s'acquiert de manière plus abstraite et moins naturelle en classe. Cette dénaturation amène les élèves à avoir des difficultés à percevoir le sens de leur apprentissage au-delà de l'école. Qui plus est, même une situation et un document dont l'enseignant aura conservé intégralement l'originalité sans en apporter une quelconque modification, ne peut être vue comme véritablement authentique, si tant est que cela existe (car la classe n'est-elle pas un lieu « authentique », « réel » comme d'autres ?), dans son entièreté, puisqu'elle sera intégrée à un scénario pédagogique. Cette idée est également soutenue par Beauné, Bento et Riquois (2015a) qui affirment que le document, authentique ou fabriqué, est forcément instrumentalisé[11] puisqu'il est intégré dans une démarche didactique :

> *« L'authenticité parfaite est une illusion dans la mesure où un document est forcément didactisé, à partir du moment où il est utilisé dans une situation d'apprentissage guidé. » (Adami 2009, p. 167)*

C'est en faisant ce constat qu'Adami (2009) propose un continuum entre documents

[11]Au sens du processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995)

authentiques et documents fabriqués plutôt qu'une opposition. Pour lui (2009, p. 167), « *seul l'apprentissage en milieu naturel confronte l'apprenant avec des interactions authentiques* » et il appelle alors tout document[12] utilisé dans un contexte scolaire des « documents didactiques » qu'il divise en six catégories (2009, p.167-168) :

- les documents *bruts*, ceux qui viennent directement de situations de vie réelle, autrement dit les documents authentiques ;
- les documents *réformés* correspondent aux documents bruts qui ont subi quelques modifications au niveau de références à des personnes ou sociétés pour des raisons de confidentialité, de droits ou d'éthique mais dont le contenu est conservé ;
- les documents *pastiches* sont des reproductions fidèles à la réalité, c'est à dire qu'ils s'inspirent de véritables situations mais rejouées par des acteurs par exemple ;
- les documents *réalistes* s'inspirent fortement de la réalité mais sont intégralement fabriqués pour atteindre un objectif précis ;
- les documents *fabriqués* servent un objectif didactique tout en ne s'éloignant pas trop de la réalité de situations communicationnelles et s'inscrivent dans une démarche progressive ;
- et les documents *artificiels* sont créés autour d'un objectif didactique sans tenir compte de la réalité. Adami (2009) précise que ces derniers documents appartiennent à une époque révolue et qu'ils sont désormais rares dans un contexte d'enseignement-apprentissage.

Nous retrouvons de nouveau à travers cette catégorisation le degré d'authenticité mentionné dans les textes institutionnels. Percevoir ainsi ces document, dans un continuum plutôt que de les opposer, fait alors sens. Ce regard peut nous aider à visualiser ce degré d'authenticité conservé d'un document, ce rapport avec le réel et dans quelles mesures les élèves pourraient s'en emparer.

D'autres catégorisations ont été faites comme le document *réaliste* ou *semi-authentique* de Debaisieux (2009, p.36) ou les documents *authentiques* ou *bruts*, *didactisés* et *didactiques* de Bailly (1998b) et Rézeau (2001) mais ce continuum proposé par Adami (2009) nous semblent le plus précis quant à l'intégration de l'authenticité en classe de langue vivante. Toutefois cette proposition ne nous paraît pas forcément la plus pertinente pour la problématique de la thèse, qui cherche à dépasser la question du document et de la ressource, pour étudier les pratiques et le rapport aux œuvres.

[12]Par « document », Adami entend « les interactions orales et écrites produites en situation naturelle ». (2009, p.167)

3. Impact du numérique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'apparition des nouvelles technologies a permis l'intégration dans les classes de langue de documents originaux, tels que des audios ou des vidéos. Les élèves peuvent se retrouver plus régulièrement confrontés en classe à des situations de la vie réelle grâce aux sites et applications proposés sur internet (Mangenot, 1998) et qui permettent également un continuum:

> *« As Kenning (2007) points out, there is an important issue when considering modern technology which is that the same devices and activities we use for pleasure/leisure/work, etc. in our everyday lives are also used in learning: they are part of a continuum of social practice (they can be contrasted to the use of language learning manuals, say, which are typically rooted in the classroom learning context). Kukulska-Hume (2009), in her study of "mobile learning", stresses the importance of "everyday opportunities to access resources" brought about by mobile technology. » (Duda et Tyne, 2010, p. 12)*

Nous retrouvons ici cette idée de continuum entre ce qui se fait dans la vie réelle et ce qui se fait en classe, notamment grâce à cette technologie mobile. Le numérique permettrait donc un continuum des pratiques sociales, d'autant plus avec les technologies mobiles qui permettent un accès constant, en et hors classe, dans l'apprentissage d'une langue. Duda et Tyne (2010, p. 13) soumettent le cas d'une francophone qui doit utiliser l'anglais, non pas par choix d'apprendre la langue mais par nécessité, pour réserver des vacances ou laisser des avis sur internet : ces deux pratiques sociales sont des exemples de situations de communication proposées en classe de langue. Même si cette technologie offre une possibilité aux enseignants de proposer des situations plus ou moins familières aux élèves auxquelles ils peuvent être confrontés dans leur vie hors classe, il n'en reste pas moins que le contexte enseignement-apprentissage limite ces usages à des simulations.

> *« On en reste à des simulations présentant une forte similitude avec la vie réelle, quant aux interactions, elles restent limitées à celles existant au sein du groupe apprenants-enseignant. » (Ollivier, 2010, p.122)*

Malgré tout, ces simulations ressemblant fortement à la vie réelle pourraient permettre aux élèves, selon Ollivier, de se projeter davantage en faisant le pont entre ce qu'ils font en classe et qui ressemblent à des situations de communication réelles à de vraies pratiques dans leur vie de tous les jours. L'enjeu peut alors leur sembler plus réel ou plus proche de la réalité et faire alors sens.

4. Aspect social des situations

En citant et s'appuyant sur les trois principaux champs de référence de la transposition didactique (Chevallard, 1985, 1997), à savoir les références savantes (Chevallard, 1985), les références expertes (Joshua, 1996) et les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986 ; Chevallard, 1997), Accardy et Raby (2004, p15) proposent un modèle de référence en LVE. Ce modèle se construit autour de deux normes[13] : la norme savante et la norme experte.

> *« [Les normes expertes renvoient] à des pratiques sociales internes ou externes à l'école. Les normes savantes sont mises au service de la norme experte, la norme experte "communiquer" devient une fin ; les normes savantes "langagières, scientifiques ou disciplinaires" en sont le moyen. » (Accardy et Raby, 2004, p.15)*

Les références proposées par Accardi et Raby (2004) montrent cette volonté première de se focaliser sur l'aspect social pratico-communicatif accessible grâce aux savoirs spécifiques de la langue cible. Elles conservent la distinction entre savant et expert de Chevallard (1985) et Joshua (1996) mais viennent y mêler les pratiques de référence de Martinand (1986). Elles ne distinguent alors non plus trois champs de référence mais seulement deux. Si nous considérons l'acteur social et le mettons face à ces deux normes, nous avons alors en référence pour les langues vivantes étrangères celui qui sait communiquer dans cette langue et celui qui connaît la culture de cette langue. Coulmas (1981, p. 5) précise que :

> *« la personne étudiée par le linguiste est toujours présentée comme un locuteur natif. C'est ce locuteur qui est habilité à fournir des informations, et c'est sa langue que les analyses grammaticales visent à décrire. Le fait d'être un locuteur natif est donc le seul critère de fiabilité universellement reconnu. »*

Avec cette précision, bien qu'elle soit d'un point de vue linguistique, nous pouvons reconnaître le locuteur natif dans les normes citées par Accardi et Raby (2004). Le locuteur natif serait alors la référence universelle de base déclinée ensuite en deux sous-références, savante et experte. Mais ces sous-références sont remises en question par Blanchet et Chardenet (2011).

> *« Définir les objectifs et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues à partir des pratiques sociales ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire ou des grammairiens, ou encore à partir des savoirs savants des linguistes, c'est définir les langues non plus comme des normes littéraires ni comme des structures techniques, mais comme des pratiques sociales de communication. » (Blanchet et Chardenet, 2011, p.197-198)*

[13]« Dans le texte qui suit, nous emploierons le terme de normes pour désigner les références (savantes ou expertes) et celui de référents pour désigner les objets auxquels ces normes renvoient. » (Accardy et Raby, 2004, p. 3)

Cette citation met en exergue différents connaisseurs de pratiques spécifiques et techniques aux LVE : le linguiste, le grammairien, l'enseignant de LVE. Pour la DLC, les pratiques de référence à considérer seraient donc les pratiques sociales de communication, plus précisément celles du locuteur natif, et non plus ces connaisseurs de techniques spécifiques à une LVE. Il s'agit bien alors de se référer au locuteur natif, acteur social. Mais comment travailler concrètement ces pratiques sociales de référence, dans le cadre scolaire ?

Le choix d'intégrer des documents et pratiques « authentiques » en classe de langues vivantes permet, selon certains auteurs, de proposer des situations didactiques qui amèneraient les élèves à être plus autonomes (Bérard, 1991 ; Navartchi, 2009 ; Duda et Tyne, 2010). En effet, en proposant aux élèves un « langage réel » (Duda et Tyne, 2010), ils pourraient s'acculturer au monde de cette langue vivante qu'ils apprennent en étant amenés à « *modifier les représentations linguistiques et culturelles attachées aux deux langues* » (Guichon, 2006, p. 15), c'est-à-dire la langue cible et la langue maternelle. Ces modifications de représentations amèneraient alors les élèves à mieux comprendre et ré-exploiter, de manière autonome, des documents authentiques qui leur sont directement accessibles en dehors du cadre scolaire, tels que des films ou séries en version originale, des journaux étrangers, etc (Holec, 1990).

Holec (1990, p. 69) insiste sur le fait que l'apprentissage est un « *instrument d'acquisition (on n'apprend pas pour apprendre mais pour acquérir)* » : l'acquisition des savoirs langagiers (la langue et son fonctionnement) et l'acquisition des savoir-faire (les aptitudes langagières – compréhension et expression orales et écrites). Navartchi (2009, p. 67) le rejoint en affirmant que l'élève construit son savoir et met en avant que les savoir-faire doivent être privilégiés pour rendre les élèves autonomes. Selon l'auteure (2009, p. 74), mieux vaut « *apprendre la capacité de gérer une situation de la vie quotidienne plutôt que de maîtriser des règles de grammaire* ». Pour Holec (1990), les savoirs langagiers s'acquièrent ensuite et grâce à une exposition à des discours authentiques dont l'analyse explicite ou implicite permettra aux élèves de découvrir les mécanismes de la langue cible. Enfin, Tardieu (2008, p. 8) rappelle qu'il s'agit de l'enseignement d'une langue vivante, et non pas juste d'une langue, qui va permettre de communiquer dans divers contextes qui vont au-delà de ce qui se fait en classe.

5. Limites pour la classe de langue vivante

Néanmoins, ces pratiques sociales de référence, citées précédemment, sont limitées au sein des classes de langues vivantes.

Tout d'abord, l'interaction est faussée en quasi-permanence si nous considérons une interaction entre pairs dont la communication en langue cible ne leur paraîtra pas naturelle

(Duda et Tyne, 2010, p.12) ou entre élèves et enseignants. Les élèves produisent des énoncés en langue cible dont le destinataire final est leur enseignant (Ollivier, 2010). Dans le cas d'un échange avec un locuteur natif, l'interaction peut être faussée si cet échange s'effectue dans un cadre d'enseignement-apprentissage puisque les élèves vont être contraints à des objectifs d'évaluation. L'enseignant se trouve alors dans une position d'évaluateur et de destinataire indirect (Ollivier, 2010). De plus, comme le souligne Widdowson :

> *« what makes the text real is that it has been produced as appropriate to a particular set of contextual conditions. But because these conditions cannot be replicated, the reality disappears. » (Widdowson, 1998, p. 712)*

Le contexte d'origine ne peut pas véritablement être reproduit. Il est particulier à une situation de communication et toute tentative de reproduction ne peut alors qu'être une réalité simulée. Ainsi, le contexte et l'objectif premiers n'altèrent-ils pas l'originalité globale de tout document ? Un fort degré d'authenticité, basé uniquement sur la nature des documents didactiques, est alors impossible puisque la classe de langue vivante ne permet pas un contexte adéquat du fait que les élèves sont extérieurs au contexte d'origine (Widdowson, 1998, p.711), c'est-à-dire qu'ils sont en dehors de la communauté à laquelle le document est dédié. Cependant, Navartchi (2009, p.78) contre cela en avançant qu'il existe plusieurs usages moins artificiels possibles d'un document. Elle mentionne par exemple la lecture d'un journal qui n'est jamais lu intégralement. Cela peut être la lecture uniquement de quelques rubriques et également qu'au sein d'une rubrique, le lecteur puisse passer des lignes pour accéder plus rapidement à l'information recherchée. Les pratiques sociales de communication ne sont pas uniformes et cela est aussi à prendre en compte.

La classe de langue pourrait alors être vue comme « *un lieu d'entraînement, une salle de répétition* » (Ollivier, 2010, p. 1) avant d'affronter la vie réelle. À partir du moment où un document entre dans une classe, ce dernier a forcément subi une didactisation (Navartchi, 2009, p.73), modifié ou non. De par cette didactisation, le document entre dans un scénario pédagogique avec des objectifs et certains chercheurs considèrent alors que le « *document authentique ne peut exister* » (Puren, 2012, p.4). La solution est alors de proposer un environnement de travail qui soit le plus proche possible de la réalité afin de préparer au mieux les élèves à ce qui les attend hors de la classe (Ellis, 2003, p. 334). Pinner (2016) confirme les propos d'Ellis (2003) et Ollivier (2010) :

> *« Authenticity is and always has been about breaking down the walls of the classroom and exposing the learners to some form of reality of langage in use and to provide an experience. By this I do not mean to imply that the classroom is not real,*

in fact quite the opposite. I mean that the classroom should be a valid reality where language is both learned and used and experienced. » (p.167)

Nous rejoignons Pinner (2016) sur le fait que la salle de classe, l'école, le collège, le lycée, l'université, sont des situations réelles en soi. Il convient donc peut-être plutôt de rechercher un certain degré d'authenticité, dans les documents, dans les oeuvres étudiées, et dans le rapport que les élèves vont construire avec elles.

Chapitre 3 – Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

Dans cette partie, nous présentons les outils issus de la théorie de l'action conjointe en didactique (désormais TACD) (Sensevy et Mercier, 2007, Sensevy, 2011 ; Gruson et al., 2012 ; Gruson, 2019 ; CDpE, 2019, 2020, 2024) que nous mobilisons dans le cadre de nos analyses de pratiques de classe.

Cette théorie permet de décrire les actions des enseignants et des élèves liées à un enjeu de savoir spécifique. CDpE (2019) décrit le savoir « *comme ce qui rend capable d'agir en situation. Le savoir confère […] une puissance d'agir.* » De manière générale, l'action observée est dite conjointe car, enseignant(s) et élève(s) ont un but commun : l'accès à une pratique de savoir.

Pour observer cette action conjointe et donc permettre de décrire les situations didactiques observées, la TACD utilise notamment la notion de jeu. Cette notion n'est pas à comprendre au sens courant. Il s'agit d'une notion-modèle en TACD. Nous parlons de notion-modèle puisqu'elle sert à modéliser une action.

> *« La modélisation en termes de jeu est générique. Avant même de parler de jeu didactique, on peut donc parler de jeu social, ou de jeu anthropologique, en nommant ainsi les descriptions de l'activité humaine vue sous le modèle du jeu, qui donnent à voir et à comprendre la grammaire de cette activité, sa logique pratique. » (CDpE, 2019)*

Ce jeu correspond aux actions des enseignants et des élèves qui sont liées à un enjeu de savoir. Ces actions sont soumises à des règles qui permettent aux élèves de comprendre comment jouer à ce jeu et qui impliquent, de la part de ces derniers, des stratégies à mettre en œuvre pour le réussir. Au sein de ces actions didactiques se succèdent alors des jeux, nommés jeux d'apprentissage (désormais JA), montrant l'évolution de l'enjeu d'apprentissage, l'effectuation de la pratique. Un jeu d'apprentissage est modélisé sous forme d'un jeu épistémique (désormais JE), qui permet d'étudier la parenté entre ce que font les élèves dans la classe, et les pratiques des connaisseurs (CDpE, 2019). L'analyse d'un JA permet de comprendre quelles sont les capacités épistémiques produites par les élèves et le lien que ces dernières ont avec un certain JE. Cette question est travaillée sous l'angle de la parenté épistémique, de la proximité avec ce que font les savants d'une pratique. Nous détaillons ces notions-modèles dans la suite de ce chapitre. Nous construisons cette analyse sur la base de la compréhension des pratiques en utilisant des notions comme le contrat et le milieu, comme

nous le développons ci-après. Par exemple, lorsque les élèves, à l'aide d'un certain déjà-là (le contrat), explorent un problème, ou plutôt, un milieu-problème, qu'apprennent-ils concrètement qui se rapproche de la pratique des connaisseurs ?

1. Jeu épistémique

Comme notre démarche d'investigation se situe dans un processus descendant du fait de l'ingénierie didactique à laquelle nous prenons part dans le cadre de notre thèse, le jeu épistémique est le premier outil de la TACD que nous présentons et qui nous permet d'analyser nos données. Mais se référer au jeu épistémique nous est nécessaire pour notre analyse épistémique, ainsi que dans un processus ascendant, lorsque nous observons ce qu'il se passe en classe. Afin de mieux comprendre ces processus et le recours au jeu épistémique, nous proposons le schéma de modélisation de l'action didactique conjointe en jeux d'apprentissage et jeux épistémiques (Gruson *et al.,* 2012 ; Gruson, 2019) :

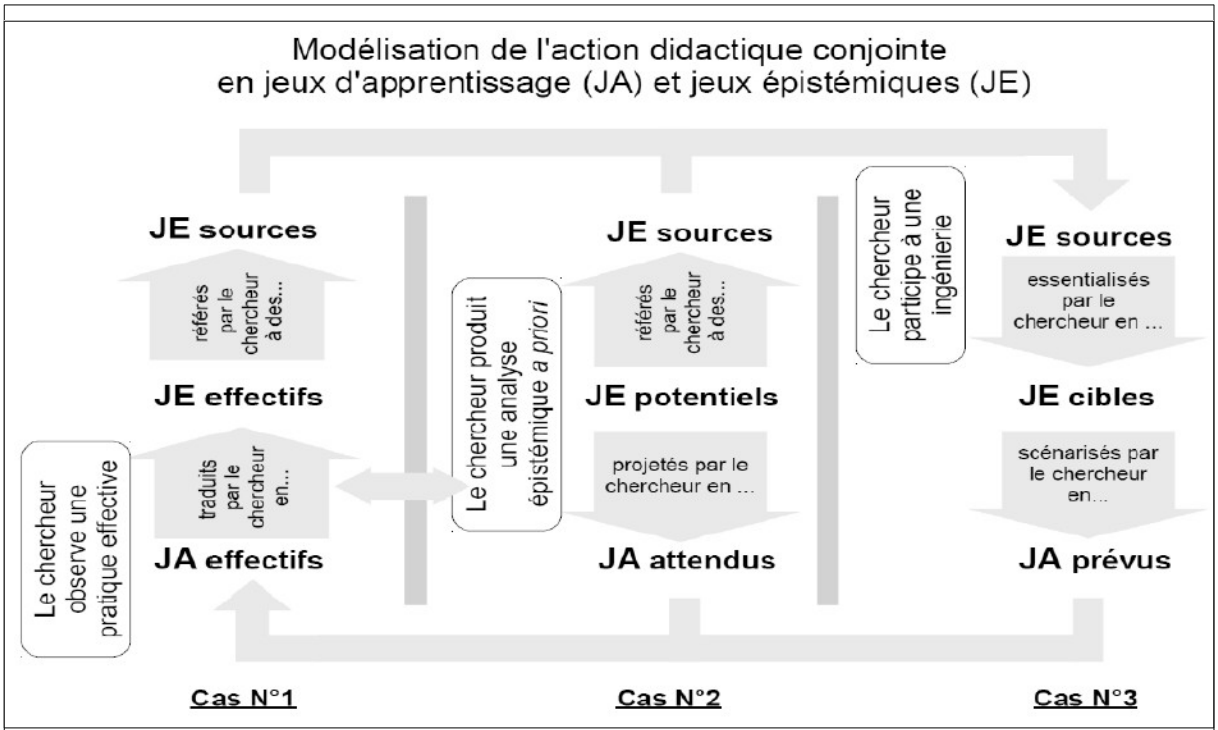


Illustration 8: schéma des JA/JE issu de Gruson et al., 2012

Nous revenons sur certaines notions de ce schéma, qui nous semblent particulièrement utiles pour notre travail, dans la suite de cette partie et nous y référons également plus tard pour expliquer certaines notions-modèles. Nous avons fait le choix de ne pas scinder en JA prévus, attendus, effectifs, ou en JE cibles, potentiels, effectifs, les notions que nous utilisons. En effet, notre travail se situe davantage dans le cadre du cas n°3 du schéma ci-dessus (« Le chercheur participe à une ingénierie ») et il nous a semblé que, au cours de notre démarche

itérative d'ingénierie, qui a consisté à améliorer des séances d'une classe à l'autre, l'outillage JA-JE, sans entrer dans de plus amples détails, et servant à analyser ce qui avait été mis en place, puis à l'améliorer, était cohérent avec le principe des JA cibles/prévus, puis repensés.

En quoi le jeu épistémique peut-il nous aider, dans notre recherche, à étudier des pratiques authentiques ? Considérons la définition donnée dans le glossaire de Didactique pour Enseigner (CDpE, 2019) :

> *« Un jeu épistémique est donc la modélisation d'une pratique savante, c'est-à-dire celle d'un connaisseur pratique, qui pratique un art de faire. » (p.601)*

Cette notion-modèle fait référence à une pratique de savoir, savoir au sens de CDpE (2019, 2024), maîtrisée par une personne reconnue comme savante, connaisseuse, de ce dit-savoir. En DLC, nous pourrions, pour prendre des exemples, considérer différents connaisseurs pratiques comme le locuteur usuel (celui qui pratique une langue), le traducteur (celui qui pratique la traduction) ou le linguiste (celui qui pratique l'analyse de faits de langue) d'une certaine manière d'exprimer des pratiques (Gruson, 2012, 2019 ; Le Hénaff, 2016). Ces trois connaisseurs se distinguent car ils pratiquent la langue et la culture différemment. Ils sont chacun savants dans leur domaine. Ce sont alors ces pratiques savantes qui seront modélisées en un jeu épistémique. Nous décrirons comment se pratique l'art de faire (CDpE, 2019, 2024), l'art de lire, l'art de comprendre un certain type de littérature, en l'occurrence, ici, la littérature adolescente. L'authenticité se retrouve alors au sein de cette notion-modèle puisqu'elle se réfère à l'activité humaine dans une situation non didactique[14] comme le soulignent les auteurs de Didactique pour Enseigner (2019) dans le glossaire :

> *« La TACD soutient à la fois qu'une telle modélisation peut et doit se faire sans référence à une pratique didactique, et que toute étude d'une pratique didactique doit pouvo*ir intégrer la référence à cette modélisation de la pratique du connaisseur pratique comme jeu épistémique. *» (p.601)*

La pratique de référence inclut alors également une dimension culturelle en lien avec un savoir. En effet, le connaisseur pratique s'inscrit dans un contexte de jeu social empreint d'une certaine culture indissociable du savoir qui est en jeu. Dans son ouvrage, Gruson (2019) précise que dans le cas de l'enseignement-apprentissage d'une langue et dans une perspective communicationnelle, il est possible de considérer tout locuteur anglophone comme un connaisseur pratique de référence par rapport à l'usage de la langue qu'il en a, c'est-à-dire

[14]Brousseau (1998) décrit trois types de situations : la situation didactique (au sein de laquelle le savoir en jeu est clairement défini entre un professeur et un élève), la situation non didactique (au sein de laquelle il n'y a aucune intention d'enseigner) et la situation adidactique (qui se situe entre les deux situations précédemment citées et au sein de laquelle le professeur se met en retrait afin de permettre à l'élève d'accéder au savoir par ses propres moyens qu'il saura réinvestir ensuite dans un contexte hors enseignement).

que, selon ses manières de pratiquer sa langue pour parler de ce qu'il fait, il sera reconnu comme un connaisseur, un savant du quotidien, et cette pratique peut faire référence pour apprendre les langues. Les travaux de Wittgenstein (2004) lui permettent d'avancer cette assertion car :

> *« […] avoir une connaissance pratique d'une langue signifie connaître les jeux de langage et les formes de vie desquelles cette langue est indissociable. » (Gruson, 2019, p.76)*

En effet, le langage (jeux de langages) et les pratiques (formes de vie) s'entrelacent, c'est-à-dire que le langage va venir s'inscrire dans une pratique qui lui sera spécifique. Apprendre une langue, c'est alors s'approprier un style de pensée, un jargon, une culture. En TACD, la notion de style de pensée s'associe également à la notion de voir-comme inspirée par Wittgenstein (2004). Le voir-comme est défini dans cette théorie comme une manière de penser, d'agir dans la vie réelle qui s'appuie sur la manière dont nous percevons ce réel. Bien que le terme voir évoque de prime abord la vision, cette notion ne lui est pas exclusivement réservée puisqu'elle peut également suggérer un « entendre-comme », « (res)sentir-comme », etc. Pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère , il importe donc de considérer la culture dans laquelle évolue le locuteur anglophone afin de se saisir véritablement des enjeux épistémiques. Gruson (2019) avance justement que « *les savoirs savants en langue devraient être prioritairement définis à partir d'analyses des pratiques sociales et non construits sur des normes abstraites coupées des pratiques* » (p.83).

Ces références aux pratiques sociales, à ce qui se joue hors enseignement et à la pratique du connaisseur pratique nous renvoient aux JE et viennent les spécifier davantage. Nous parlons alors de JE sources (désormais JES). Un JES est défini comme une œuvre culturelle, humaine (Gruson et al., 2012), et plus précisément la notion d'œuvre se rapporte à tout ce qui est produit par l'homme. Gruson (2019) propose différents exemples pour illustrer cette notion en lien avec l'usage d'une langue, comme par exemple un match de rugby (qui correspond à l'œuvre) et le joueur de rugby (qui correspond à celui qui a une connaissance pratique profonde de ce sport). En DLC, nous citions plus haut trois connaisseurs pratiques différents : le locuteur, le linguiste et le traducteur. Nous insistions sur le fait que ces trois connaisseurs sont à distinguer du fait de leur connaissance pratique qui leur sont propres. Nous rejoignons alors les propos de Gruson (2019) quand elle insiste sur le fait que c'est « *la dimension pratique de la connaissance qui sert de référence [aux] tentatives de spécification et de modélisation des jeux épistémiques sources et des pratiques didactiques* » (p.81). En effet, pour reprendre l'exemple du linguiste, celui-ci a une maîtrise du fonctionnement d'une langue

mais cela n'implique pas nécessairement sa capacité à parler cette langue de manière fluide comme le ferait le locuteur usuel de cette langue. Pour être plus spécifique à notre recherche, nous pouvons alors distinguer le critique littéraire de l'auteur.

2. Parenté épistémique

Nous mentionnions dans l'introduction de ce chapitre la parenté épistémique, autre outil théorique de la TACD que nous empruntons pour notre analyse. Après voir soumis une définition de cette notion-modèle, nous montrons comment la TACD propose une certaine conception de l'authenticité à partir de la parenté épistémique.

Dans le cadre de notre thèse, nous cherchons à appréhender l'authenticité en pratique au sein d'une classe d'anglais, langue vivante étrangère. C'est pourquoi la parenté épistémique est une notion-modèle fondamentale pour notre recherche. En effet, cette notion-modèle nous permet d'analyser la distance entre le JA et le JE. Nous cherchons donc à voir ce qui se ressemble et ce qui diffère entre les deux, entre l'activité didactique et l'activité du connaisseur pratique.

2.1. Jeu d'apprentissage

Tout d'abord, il est essentiel de définir exactement le JA avant d'expliquer en quoi consiste cette distance entre JA et JE. Cette explication nous paraît indispensable pour comprendre l'évolution de la parenté épistémique au sein de la TACD, notamment au niveau des JE.

Au fil du déroulement d'un jeu d'apprentissage, l'élève, si ce jeu réussit, apprend le savoir que l'enseignant lui fait apprendre. L'acquisition d'une pratique de savoir est le fondement de tout jeu d'apprentissage et son fonctionnement « *se décrit par un système de règles définitoires (comment joue-t-on ?), de règles stratégiques (comment gagne-t-on ?) et de stratégies (que fait-on hic et nunc ?)* » (Santini, 2013, p.71). Ainsi, pour réussir à apprendre, l'élève active ces règles définitoires, ces règles stratégiques : que faut-il faire et comment, par exemple pour lire une œuvre littéraire, et « bien la lire », c'est-à-dire la comprendre adéquatement ? Pour analyser un jeu d'apprentissage, il nous faut donc observer la mise en œuvre effective au sein de la classe. Il s'agit alors de modéliser « *l'activité didactique comme un jeu du professeur sur le jeu de l'élève* » (Santini, 2013, p.74), comme ce que l'enseignant fait faire aux élèves, c'est-à-dire qu'il leur « *fait apprendre* » (Sensevy, 2015).

2.2. Le jeu épistémique émergent et la distance au gain

Revenons maintenant à la notion-modèle de JE. Nous citions précédemment le JES mais un autre JE est mentionné dans Jeux de Savoir (Gruson et al., 2012) : le jeu épistémique émergent (désormais JEE). À ce jour, il n'est plus utilisé en TACD et a été remplacé par la notion de système de capacités épistémiques, que nous préciserons plus tard dans cette partie. Le JEE est important à mentionner pour comprendre cette notion de distance ainsi que celle de capacités épistémiques. Pour rappel, le JES va servir à modéliser un JA. Ensuite en observant ce JA, nous pouvons observer les savoirs engagés par l'élève, comme l'indique Santini (2013) :

> *« Ces jeux épistémiques nous servent d'objet de comparaison avec les jeux d'apprentissage afférents aux mêmes savoirs. Cette comparaison nous permet ainsi d'analyser en quoi tel jeu d'apprentissage peut permettre à l'élève de se rendre capable d'agir dans tel jeu épistémique. » (p.72)*

Lors de la phase d'analyse d'un JA, nous pouvons également être amenés à modéliser un ou des JE. Dans ce cas, nous parlons de JEE puisque nous sommes amener à reconstruire un JE qui émerge à partir de l'analyse d'un JA. Et c'est en nous appuyant sur ce JEE que nous pouvons voir à quel JES il se réfère. Santini (2013) illustre ces niveaux de modélisation en jeux de savoir dans le schéma ci-dessous :

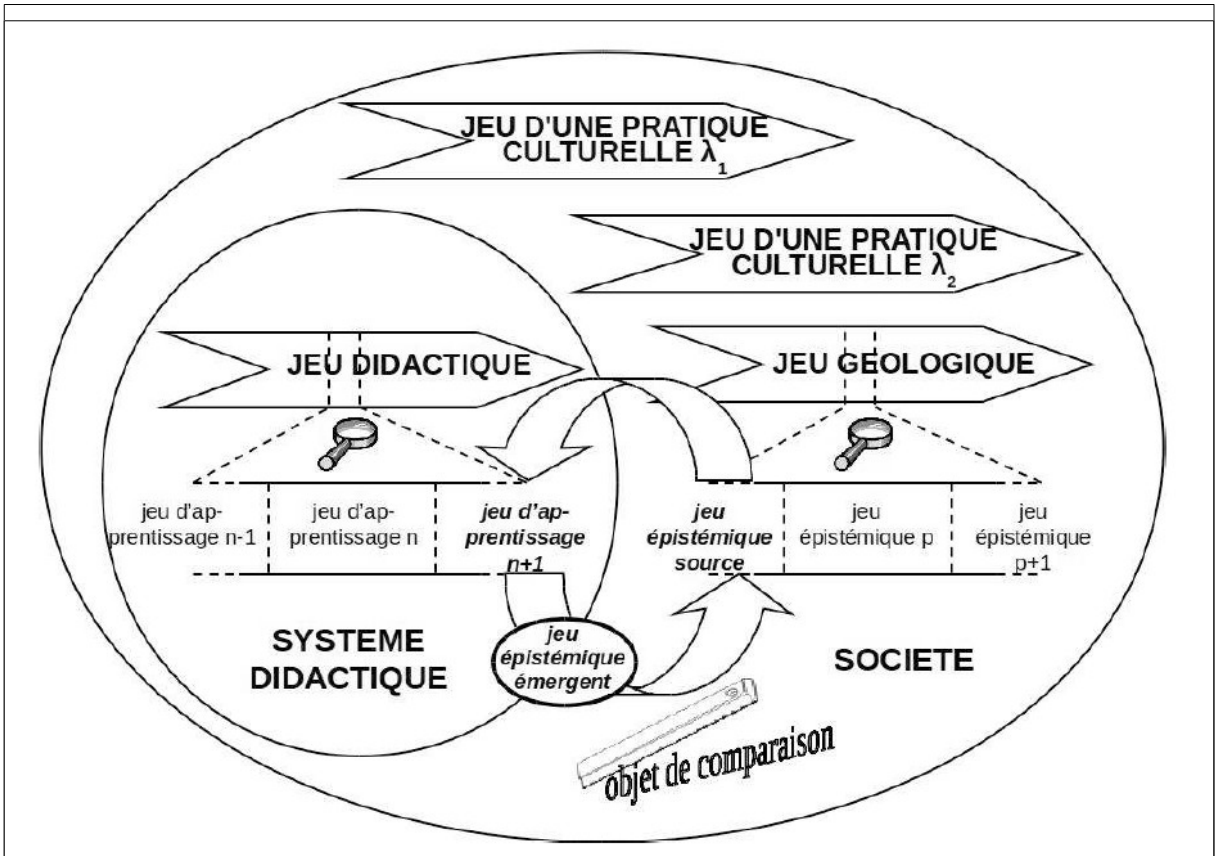


Illustration 9: schéma issu de Santini, 2013

La caractérisation des JEE permet alors une description des usages avec les savoirs que les élèves pourraient s'approprier. Cependant, comme l'indique Santini (2012), c'est l'analyse de la dialectique entre JA et JE au sein d'une situation didactique qui permet de mesurer l'appropriation ou non des JE, puisque la modélisation en JEE n'est pas une garantie d'un apprentissage effectif. C'est alors qu'entre en jeu la notion de distance au gain, plus précisément pour les élèves. Il s'agit d'analyser en combien de « coups » les élèves réussissent à gagner *proprio motu* l'intrigue didactique (et ses JA afférents) construite par l'enseignant dans sa confrontation effective, voire affrontement, avec un JE. Plus les élèves réussissent à jouer par eux-mêmes, plus la distance au gain est proche. Plus ils ont besoin d'aide, plus la distance au gain s'agrandit.

Ces analyses nous renvoient alors à la notion modèle de la parenté épistémique dans le sens où nous cherchons à voir les ressemblances et les différences entre le JA et le JE d'une situation didactique. Néanmoins la question de la transposition didactique a fait émerger une nouvelle notion substituant les JEE : le système de capacités épistémiques.

2.3. Le système de capacités épistémiques

Du fait de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Mercier, 2008), les savoirs savants

ont peu de chance d'apparaître sous leur forme originale au sein d'une classe (Gruson, 2019). Afin de mesurer cette distance, ou cette parenté épistémique, la TACD observe désormais les capacités épistémiques qui se rapprochent des JES à travers les JA (CDpE, 2019). Nous ne parlons alors plus de JE lors d'un travail d'analyse de processus ascendant (voir cas n°1 du schéma de modélisation de l'action didactique conjointe en JA et JE). Bien qu'un JE trouve son origine dans les trois cas de figure de ce schéma pour sa modélisation à partir de la pratique des élèves, la transposition didactique qui s'effectue en partant du JES transforme ce dernier et devient donc un JE transposé puisqu'il est proposé dans un contexte didactique. Par conséquent, la parenté épistémique que nous souhaitons observer peut se faire uniquement en partant de l'analyse des JA, soit de la pratique effective et non potentielle des élèves.

L'analyse de la parenté entre les pratiques savantes et les pratiques de classe permet de se questionner sur le sens de l'authenticité, de ce que sont des pratiques authentiques. Ainsi, en TACD, l'authenticité est ce qui est le propre du connaisseur pratique (CDpE, 2019):

> *« Le Professeur institue le voir-comme qui permet la représentation de faire entrer dans la culture. Pour cela, le Professeur doit être suffisamment familier de la pratique du connaisseur pratique. […] [Cette vision] fait concevoir les savoirs comme des œuvres. Des œuvres, c'est-à-dire comme des complexes jeu de langage-formes de vie. Enseigner c'est transmettre des œuvres. Transmettre des œuvres, c'est rendre familier de jeux de langage-forme de vie. Mais cette familiarité, dans la conception de la culture qui est la nôtre, n'est pas recopier. Le professeur oriente les élèves vers une familiarité qui permet l'invention. Mieux, qui vient de l'invention. C'est pourquoi transmettre, c'est transmettre des arts de faire. » (CDpE, 2019)*

En lisant cette citation, nous comprenons que le travail de l'enseignant est alors de transmettre aux élèves la possibilité de comprendre et se servir de savoirs qui ne sont pas forcément inhérents à la classe, en tant que tels. Quand il est question de ne pas recopier, il s'agit en fait de ne pas construire une parenté superficielle de certains traits de la pratique mais de construire une parenté profonde pour les élèves. Ainsi, ces derniers sauront être à leur tour des connaisseurs pratiques d'un art de faire. Par exemple, faire lire en classe de cycle 4 un roman d'apprentissage pour la jeunesse, ce n'est pas forcément recopier exactement comment s'y prendrait un enfant ou un adolescent pour lire cette œuvre. Il s'agirait plutôt, par exemple, de faire comprendre certains passages clés de ce roman, qui donnent accès à des significations essentielles de l'histoire. La notion de voir-comme suggère qu'il ne s'agit pas nécessairement de la pratique savante, intégralement, en soi, que nous pouvons rapprocher au terme de pratique authentique, mais d'une pratique qui possède des airs de parenté, un air de famille (Wittgenstein, 2004 ; CDpE, 2024) avec la manière savante d'appréhender l'œuvre. Ce qui nous ramène au JE transposé, un jeu que l'enseignant ne peut pas proposer de manière

authentique dans sa classe mais d'une manière qui s'en rapproche. Cette relation aux pratiques authentiques est aussi étudiée par Gruson (2019), notamment en ce qui concerne l'usage de documents authentiques, d'où cette importance d'étudier la parenté épistémique dans notre recherche.

2.4. Repenser l'authenticité comme « parenté »

Dans un article récent, Sensevy (2019) affirme qu'il est nécessaire de « *repenser l'authenticité comme « parenté »* ». Il précise qu'une pratique peut être considérée comme suffisamment authentique dans un cadre scolaire si elle rassemble assez d'éléments fondamentaux de la pratique savante, des connaisseurs pratiques. Afin d'étudier la question, nous nous référons à un chapitre spécifique de l'ouvrage Didactique pour Enseigner (2019) qui aborde l'authenticité (texte de tressage, partie 4). La lecture de ce texte nous permet de faire le lien entre l'authenticité et la parenté épistémique.

Selon les auteurs, l'authenticité se retrouve dans ce que les élèves vont pouvoir faire de la connaissance transmise, mais aussi une pratique peut être considérée comme suffisamment authentique « *quand un connaisseur pratique peut s'y reconnaître suffisamment. Ou, pour le dire autrement, quand elle est suffisamment proche de la pratique savante. Pour le dire encore autrement : quand elle fait entrer dans la culture* » (CDpE, 2019, p.563-564). L'utilisation de l'adverbe « suffisamment » est intéressante car elle rejoint l'idée de Sensevy (2019) de réunir un certain nombre d'éléments cruciaux de la pratique savante dans la pratique didactique et non la totalité. La transposition didactique peut donc modifier le caractère « authentique » d'une pratique savante dans son intégralité. Néanmoins, en analysant cette parenté épistémique entre ce qui est fait en classe et ce qui se fait en dehors de l'école, nous pouvons concevoir l'authenticité sous un certain angle.

Cette parenté épistémique va alors dépendre du rôle de l'enseignant qui est crucial dans l'action conjointe. Son rôle est majeur puisqu'il intervient en amont et pendant les situations didactiques. En effet, c'est lui qui cherche à nourrir ses pratiques didactiques par des pratiques savantes et qui va permettre à l'élève d'agir (autant que faire ce peut) comme un connaisseur pratique, soit de le faire entrer dans la culture. Par exemple, amener des élèves de collège à comprendre un roman d'apprentissage en anglais, comme nous le montrerons dans la partie 5 de cette thèse, peut consister en un travail de compréhension de certains passages sélectionnés pour leur densité épistémique, pour la signification profonde qu'ils comportent, qui permet d'entrer dans la culture du roman d'aventure. Nous aborderons également dans cette partie 5 les deux couples potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation (Lefeuvre,

2018, CDpE, 2019, 2024) dont nous analyserons les mouvements au sein du travail ingénierique pour faire des élèves des connaisseurs pratiques.

Pour faire entrer ses élèves dans la culture, l'enseignant doit être attentif à la distance entre les pratiques didactiques et les pratiques savantes pour que ses élèves réussissent à s'approprier un savoir. Il doit s'assurer de la bonne représentation de la culture, qui peut être vue comme un voir-comme. Transmettre la culture, c'est transmettre un art de faire, autrement dit, il ne s'agit pas seulement de la transmission d'une culture mais aussi de la production de la culture elle-même. Dans la culture, en dehors de l'école, le savoir est avant tout pratique ou pratiqué. L'enseignant va alors être amené à faire imiter une forme-représentation à ses élèves, c'est-à-dire une manière de représenter la culture (par exemple, un extrait signifiant d'un roman) qui va prendre une forme didactique. Pour ce faire, il doit prioritairement se saisir du principe générateur, de l'arrière-plan de cette forme-représentation qui va permettre de comprendre ce qui est à imiter exactement. Il s'agit donc de bien saisir le voir-comme à transmettre. Par ce jeu d'imitation, l'enseignant est capable de rendre didactique une activité humaine. Nous disions plus haut que l'authenticité représente ce que les élèves sont capables de faire de la connaissance transmise, ce qui nous ramène à l'idée de dévolution de la classe. Si le voir-comme institué par l'énoncé professoral est suffisant, les élèves seront alors en mesure de déterminer l'essentiel à imiter, à comprendre pour en assumer ensuite la « dévolution » (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011), pour s'approprier ce qu'il y a à faire. Les JA effectifs devraient alors être en parenté épistémique proche avec les pratiques des connaisseurs.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons les élèves comme des lecteurs lettrés que Lefeuvre (2012, 2018) définit comme :

> *« […] celui qui joue à un jeu épistémique source caractéristique modélisant une pratique de lecture de la fable, et qu'il serait possible de formuler ainsi : jouer à établir des conclusions symboliques et générales sur la vie des Hommes, une moralité, à partir d'une connaissance concrète de la vie des animaux (le récit). » (Lefeuvre, 2012, p.342)*

Considérer le lecteur lettré comme connaisseur pratique nous permettra alors d'analyser la parenté épistémique en observant le travail du collectif de notre ingénierie coopérative et le travail effectif des élèves. Nous développons plus en détails cette notion de lecteur lettré dans le chapitre suivant.

3. Double dialectique contrat–milieu / réticence–expression

Les notions-modèles précédentes sont également reliées à l'utilisation de la double dialectique contrat-milieu / réticence-expression (Sensevy, 2011; CDpE, 2019, 2024) pour notre recherche. Nous ne saurions faire l'impasse sur ces outils théoriques si nous voulons parler de parenté épistémique. Nous proposons dans un premier temps de les définir avant de faire le lien avec la parenté épistémique.

Le contrat représente le déjà-là dans une situation didactique. Par déjà-là, nous entendons les habitudes instaurées entre l'enseignant et ses élèves ainsi que les connaissances antérieures, que ce soit celles travaillées avec cet enseignant ou bien celles supposées avoir été travaillées avant selon les textes officiels. Il s'agit donc d'un système d'attentes réciproques entre l'enseignant et les élèves, ou plus récemment d'un « *système stratégique de déjà-là* » (Sensevy, 2011), autour d'un savoir. Ces savoirs et stratégies sont essentiels à la production de stratégies gagnantes mais insuffisantes à la réalisation de ce qui sera demandé par l'enseignant. En effet, l'ensemble de l'action didactique repose sur la compréhension des habitudes professorales sur lesquelles les élèves s'appuient pour comprendre la situation. Cependant, cela sera insuffisant pour la rendre suffisamment claire pour les élèves. Le contrat didactique aide alors à interpréter les stratégies que l'enseignant met en place pour enseigner et celles que l'élève utilise pour évoluer dans la situation.

En DLC, Gruson (2012) a défini quatre types de contrats caractéristiques de l'enseignement-apprentissage des langues : le contrat d'utilisation de la langue étrangère (incitation des élèves à s'exprimer en langue cible), le contrat de répétition (habitude de répéter par les élèves), le contrat de production d'énoncés complets corrects (attente professorale de la production de phrases complètes sans faute) et le contrat de réciprocité (principe de coopération équitable avec un profit commun).

Le milieu, ou milieu-problème, va permettre aux élèves d'accéder au savoir visé. C'est la partie de la situation didactique, agencée par l'enseignant, avec laquelle les élèves sont mis en interaction, ou plutôt, en transaction (Sensevy, 2011) puisque cela va au-delà des interactions comme il s'agit de modifications au niveau des personnes qui participent à un milieu et au niveau de ce milieu. Dans ce milieu, les élèves font face à un problème, à des résistances, comme en classe de langues où les élèves se retrouvent dans un milieu exolingue (Gruson, 2012). La résolution de ce problème leur permet d'actualiser leur déjà-là. Pour résoudre ce problème, les élèves s'appuient sur leurs acquis. Le contrat didactique va donc les faciliter à entrer dans le milieu et le comprendre.

Nous parlons alors de dialectique contrat-milieu car ils ne peuvent être envisagés

qu'ensemble. Il s'agit alors pour l'enseignant de trouver le bon équilibre, ce que la TACD appelle l'équilibration didactique. Dans cette relation, l'action de l'enseignant se situe entre deux pôles : soit il guide les élèves grâce au contrat, en rappelant un élément déjà connu par exemple, soit il guide les élèves en mettant en lien des éléments du milieu-problème. Cette définition de l'action de l'enseignant nous renvoie alors à la dialectique réticence-expression, d'où la dénomination de double dialectique contrat-milieu / réticence-expression. Cette double dialectique nous permet de décrire la dynamique propre à l'action conjointe.

Revenons à la dialectique réticence-expression. Considérons les d'abord séparément. Selon Sensevy et Quilio (2002), la réticence est une « *rétention d'information, omission volontaire », c'est-à-dire, lorsque le professeur va taire ou cacher ce qu'il sait. Tandis que, l'expression, c'est « inciter explicitement les élèves à* » (Sensevy, 2011), soit lorsque l'enseignant exprime ou montre ce qu'il sait. En les considérant ainsi, ces notions peuvent paraître opposées. Pourtant elles peuvent aussi bien être complémentaires puisqu'une réticence peut être décrite dans ce qu'elle exprime ou montre également. De même pour l'expression qui peut être décrite dans ce qu'elle tait ou cache. Cette dialectique est un outil théorique crucial car il permet d'analyser les transactions didactiques par rapport à l'énonciation professorale. Par exemple, lorsqu'un enseignant d'anglais fait le choix de faire reformuler un énoncé en restant dans la langue anglaise au lieu de le traduire directement. Nous pouvons alors observer le jeu de l'enseignant sur le jeu de l'élève. Nous parlons alors de relaxation didactique (relation didactique orientée vers le contrat et position topogénétique haute de l'enseignant) ou de tension de la réticence didactique (relation didactique orientée vers le milieu et position topogénétique basse de l'enseignant). C'est grâce à la dialectique réticence-expression que l'enseignant gère la relation contrat-milieu.

4. Triplet des genèses

Enfin le dernier outil théorique que nous utilisons pour notre recherche est le triplet des genèses qui inclut : topogénèse, chronogénèse et mésogénèse. Ce sont trois descripteurs de l'action didactique qui, bien qu'ils puissent être utilisés individuellement, font preuve de plus de force s'ils sont travaillés ensemble et en lien avec la double dialectique contrat-milieu / réticence-expression.

Nous évoquions quelques lignes au-dessus la topogénèse au sein de la dialectique réticence-expression. Il s'agit là de la genèse des lieux du savoir et permet de décrire les transactions didactiques. Elle sera considérée haute ou basse en fonction de la densité de savoir dont fait preuve l'enseignant ou l'élève et non en fonction du fait que l'enseignant ou l'élève parle ou

agisse.

Pour ce qui est de la chronogénèse, il s'agit de la genèse du temps du savoir et permet d'observer la disposition du savoir sur l'axe du temps. Elle contraint l'enseignant dans son action puisqu'il sait situer le savoir dans le temps. Néanmoins les élèves peuvent aussi influencer la chronogénèse avec des interventions dites chronogènes, c'est-à-dire que leurs interventions ont fait avancer le savoir dans le temps initialement prévu. Par exemple, en classe de langue, le fait de faire répéter des énoncés pour mieux les prononcer amène à ralentir la chronogénèse.

Enfin, nous avons la mésogénèse qui est la genèse du milieu et consiste en la description de l'enquête au sein de l'action conjointe, dans la double dialectique contrat-milieu/réticence-expression. Plus précisément, c'est lorsque l'élève parvient à faire du lien entre différents signes qu'il va réussir à en déceler des formes symboliques l'amenant à avancer dans le milieu-problème.

Les outils théoriques présentés en parties 3 et 4 nous sont nécessaires puisqu'ils vont nous permettre d'analyser des situations didactiques en détails afin de mesurer la parenté épistémique de certains épisodes significatifs.

Chapitre 4 – Lecteur lettré

C'est à Lefeuvre (2018) que nous empruntons l'expression de lecteur lettré afin de nommer le connaisseur pratique que nous considérons.

Dans le cadre de son travail sur la fable « Le loup et l'agneau » de Jean de La Fontaine, Lefeuvre définit ce lecteur lettré comme celui qui est un expert de cette fable. Cependant ce lecteur lettré n'est pas à considérer de manière générale mais bien à adapter à chaque œuvre. C'est en définissant adéquatement le lecteur lettré de chaque œuvre que les enseignants ou les collectifs d'ingénierie coopérative seront en mesure de proposer des dispositifs d'enseignement permettant aux élèves des pratiques en parenté avec celles du lecteur lettré de cette œuvre. Néanmoins, il est important de souligner qu'il n'y a pas un lecteur type (Lefeuvre, 2018) puisque chaque individu a son interprétation d'une œuvre (Citton, 2017).

> *« Ainsi, au plan épistémologique, dire d'un lecteur qu'il fait partie d'une communauté interprétative, c'est dire qu'il lit avec l'arrière-plan des catégories de pensée que cette communauté a érigées en « normes, procédures et attentes ». » (Lefeuvre, 2018)*

Le lecteur lettré sur lequel s'appuie un enseignant ou un collectif représente donc leur style de pensée, leur manière de voir, d'interpréter cette œuvre.

Pour notre étude de cas, nous avons choisi de travailler avec le roman de Michael Morpurgo, intitulé « Kensuke's Kingdom ». Contrairement au lecteur lettré de la fable « le loup et l'agneau », le lecteur lettré de « Kensuke's Kingdom » n'a pas une morale dont il doit être expert au niveau de son interprétation. Notre roman est un roman d'apprentissage de la littérature jeunesse, donc destiné à un jeune public, plus particulièrement à des pré-adolescents. Dans ces romans à caractère initiatique, le personnage principal se voit être contraint à « *adapter la recherche de sa satisfaction aux conditions imposées par [une autre] réalité* » (Turin, 2003). Ainsi cette littérature et plus spécifiquement ce genre initiatique vise à faire voir à son lecteur qu'il devient un « *adolescent [...] qui progresse lentement vers la maturité en laissant derrière lui sa peau d'enfant* » (Turin, 2003). C'est donc dans cette perspective, dans ce rapport empathique (Aden, 2008) au personnage principal, que nous définissons le lecteur lettré de ce roman.

Partie 2 :

MÉTHODOLOGIE

Après avoir présenté notre cadre théorique, nous exposons, dans cette partie, nos questions de recherche suivies des principes méthodologiques qui en découlent et enfin, la construction de notre corpus.

Chapitre 1 – Questions de recherche

Pour ce travail de thèse, nos questions de recherche s'articulent autour de cette notion institutionnelle d'authenticité au sein du travail épistémique et didactique de l'ingénierie coopérative et au sein de la mise en œuvre des dispositifs produits en ingénierie. Ces questions de recherche se déclinent en quatre points. Pour chacune des questions, nous émettons des hypothèses de réponse que nos analyses valideront ou invalideront. Il s'agit ici des premières hypothèses pensées que nous formulons pour ces questions. Ces hypothèses sont amenés à évoluer au fur et à mesure de l'ingénierie, du fait de son principe itératif et d'analyse des mises en œuvre conjointe avec le collectif d'ingénierie coopérative (CDpE, 2024).

Notre première question de recherche est relative au travail épistémique et didactique du collectif d'ingénierie dans la production d'une séquence autour d'une œuvre littéraire destinée à des lecteurs de la littérature jeunesse. Nous la formulons ainsi :

Question n° 1 : comment le collectif d'ingénierie s'approprie-t-il l'œuvre de Michael Morpurgo pour concevoir des dispositifs permettant aux élèves de travailler au sein de situations dans lesquelles ils vivent des pratiques proches de celles d'un lecteur « connaisseur pratique » de cet auteur, et du roman « Kensuke's Kingdom », en particulier ?

Nous émettons l'hypothèse que le collectif doit s'approprier l'œuvre dans son intégralité afin d'en retenir les aspects les plus essentiels et représentatifs pour pouvoir transposer ce roman de manière efficace. Nous émettons également l'hypothèse que les membres du collectif vont devoir faire des recherches pour mieux comprendre cette œuvre et le monde de son auteur.

Les deux questions de recherche suivantes interrogent le rapport des élèves aux dispositifs produits en ingénierie.

Question n° 2 : quelles stratégies adoptent les élèves pour entrer dans le roman de Morpurgo ? Question n° 3 : quel impact ont les dispositifs produits par le collectif sur les pratiques des

élèves ?

Nous émettons l'hypothèse que les dispositifs produits par le collectif vont guider les élèves dans leur compréhension du roman. Pour ce qui est des stratégies, les élèves pourraient être amenés à discuter entre eux en français pour se partager leurs interprétations et qu'ils pourraient s'aider de leurs connaissances en anglais ou en littérature jeunesse pour comprendre cette histoire.

Enfin notre dernière question de recherche interroge la capacité des élèves à échanger en langue anglaise, langue originale du roman sélectionné, sur cette œuvre littéraire.

Question n° 4 : en quoi l'étude de ce roman peut-elle favoriser la production des élèves pour raconter l'œuvre dans la langue de l'auteur ?

Nous émettons l'hypothèse que le travail de compréhension des extraits permettra aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, que le travail des résumés leur permettra de comprendre l'essentiel à retenir de chaque extrait, que l'institutionnalisation progressive de ces travaux aura un impact sur leur confiance quant au contenu du roman et qu'ainsi ils puissent en parler plus aisément, sans crainte de l'erreur éventuelle (Astolfi, 1997).

Chapitre 2 – Méthodologie de notre enquête didactique

La méthodologie que nous employons pour notre recherche est variée. Tout d'abord, notre approche est déductive puisque nous partons de questions de recherche et d'hypothèses. Nous allons voir dans les classes si ces hypothèses que nous formulons se révèlent correctes, grâce à des outils d'analyse que nous décrivons plus loin dans cette partie. Nous pouvons aussi considérer notre approche inductive, puisqu'en premier lieu, nous sommes partie d'une observation, d'un constat dans nos pratiques d'enseignante, pour questionner cette approche authentique, qui nous ont amenée à nos questions de recherche et hypothèses. Ensuite, notre approche est qualitative. En effet, nous avons un regard interne sur une pratique à un grain fin (deux enseignantes, deux itérations) que nous observons. Enfin, dans le cadre de notre ingénierie coopérative, nous optons également pour une approche clinique du didactique (Leutenegger, 2000). Cette approche s'inspire des travaux de Foucault (1963) avec son ouvrage *Naissance de la clinique* qui rend compte du principe de la clinique de rendre visible des choses qu'on ne voyait pas. Selon Deleuze (1986), la clinique permet alors de construire des observables. Ce que l'approche clinique du didactique retient particulièrement de la clinique de Foucault (1963), c'est la notion d'étude de cas, c'est-à-dire l'analyse en profondeur d'un ou de quelques cas (qu'il s'agisse d'un élève, d'un enseignant, d'une situation, d'une séance) pour arriver à une forme de généralisation qui ne soit pas issu d'un échantillonnage (comme pour les approches quantitatives) mais d'un travail approfondi. Cette approche clinique nous permet alors d'observer et d'analyser plus finement le travail du collectif de notre ingénierie grâce à « *l'étude du fonctionnement du groupe en situation* » (Morellato, 2017). En effet, cette approche articule des méthodes cliniques et des dispositifs expérimentaux (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) comme l'explique Morelatto (2017) :

> *« L'intérêt est porté sur le réseau d'indices qui peut être produit - c'est l'aspect clinique de la recherche. Les conditions posées par le dispositif (c'est-à-dire la mise en œuvre d'une ingénierie sous contrôle du collectif car elle est en cours de construction), en venant perturber le système didactique habituel {professeur, élèves, savoir mathématique}, inscrivent cette clinique dans une dimension expérimentale. » (Morelatto, 2017, p.105)*

Cette approche clinique expérimentale cherche principalement à comprendre les pratiques au sein desquelles le chercheur peut perturber une progression prévue en insérant des éléments didactiques nouveaux dans un souci de contrôle expérimental de certains aspects des

observables (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p. 242) et au sein desquelles, la responsabilité des choix didactiques lors de la mise en œuvre effective appartient intégralement à l'enseignant.

Cependant, il est à noter, comme le souligne Morellato (2017), que la dimension expérimentale ne prend pas en compte l'aspect essentiel de transformation de l'ingénierie coopérative pour « *transformer pour comprendre et comprendre pour transformer* » (Sensevy *et al.*, 2013), et se différencie aussi au niveau des responsabilités des membres du collectif qui sont partagées dans une ingénierie coopérative, comme nous l'expliquons dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 – Méthodologie de notre ingénierie coopérative « Kensuke's Kingdom »

1 – Définition et principes méthodologiques d'une ingénierie coopérative

Au sein de la TACD, de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses, tels que Sensevy et Mercier (2007), Lefeuvre (2008), Santini (2009), Gruson et Le Hénaff (2011), ou plus récemment le Collectif Didactique pour Enseigner (2019, 2020, 2024), ont contribué au développement des ingénieries coopératives (désormais IC). Une IC est un processus méthodologique qui s'inspire du *design-based research* (Cobb *et al.*, 2003 ; Collins *et al.*, 2004 ; Penuel *et al.*, 2011) puisque l'objectif premier d'une IC est la production conjointe d'un dispositif, dans notre cas, celle d'une séquence d'enseignement-apprentissage de la langue anglaise (voir schéma ci-dessous).

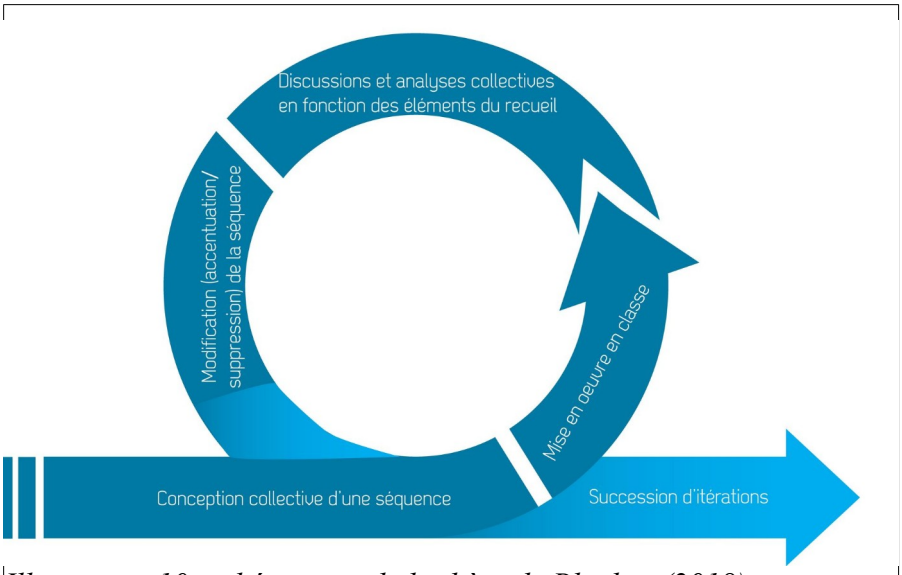


Illustration 10: schéma issu de la thèse de Blocher (2018)

La création de ce dispositif se réalise conjointement par différents professionnels de l'éducation (enseignants, formateurs, etc) et des chercheurs de la profession[15] qui forme alors un collectif, qui peut se rapprocher des *lesson studies* (Lewis *et al.*, 2006 ; Miyakawa et Winsløw, 2009 ; Elliott, 2012), mais qui s'en détache sur plusieurs aspects, en particulier

[15]Nous reprenons ici, et dans la suite de notre thèse, la distinction faite par CdpE (2024) entre professionnels de l'éducation et chercheurs de la profession que les auteurs expliquent comme ceci dans leure première note de bas de page : « Dans le sens utilisé dans ce texte, le terme « professionnel » signifie « relatif à une profession » (par exemple un charpentier, un écrivain, un professeur, un plombier, etc.) et le terme « chercheur » renvoie à la personne qui effectue une recherche, par exemple au sein d'un laboratoire dans une université, sur ladite profession. » (p. 6)

concernant la place des chercheurs, qui est vue comme participant pleinement au travail de conception dans les ingénieries. Le dispositif entre alors dans un processus itératif, c'est-à-dire qu'après chaque mise en œuvre, il sera revu et amélioré. L'IC fonctionne en cinq temps (CDpE, 2024). Avant toute chose, le collectif étudie ensemble le savoir *per se* qui est au cœur de la séquence prévue, dans notre cas, il s'agit du roman « Kensuke's Kingdom », de l'auteur anglais, Michael Morpurgo. Lors de ce premier temps, les membres du collectif enquêtent ensemble en se faisant savants du savoir à transmettre, au même niveau, sans se diviser le travail. Le deuxième temps consiste en la production d'un dispositif d'enseignement et le mettent en œuvre une fois abouti pour le troisième temps. Lors du quatrième temps, le collectif analyse cette première mise en œuvre et transforme le dispositif d'enseignement. Ce deuxième dispositif d'enseignement est alors mis en œuvre dans un cinquième temps et le processus reprend de la même manière que le premier dispositif d'enseignement. L'IC nécessite de transformer pour comprendre et de comprendre pour transformer (Sensevy, 2016). Ce travail a donc deux objectifs seconds : un objectif ingénierique qui consiste en la transformation des pratiques et un objectif anthropologique, avec la compréhension de l'action humaine au sein de ces pratiques. Ce dernier objectif est important dans le cadre de notre recherche puisque nous cherchons à voir la parenté épistémique dans ce que font les élèves avec ce que fait le connaisseur pratique, ici le lecteur lettré du roman « Kensuke's Kingdom ».

Une IC repose également sur trois grands principes, chacun divisé en trois sous-principes, définis par CDpE (2024) :

- la posture d'ingénieur, commune à chaque membre du collectif (principe 1) : coopérer pour produire une œuvre (sous-principe 1), coopérer pour produire des connaissances (sous-principe 2) et l'assomption commune de responsabilités (sous-principe 3) ;

- la recherche de symétrie (principe 2) : la détermination commune professionnels-chercheurs des fins et des moyens du dispositif (sous-principe 4), la reconnaissance des différences professionnels-chercheurs (sous-principe 5) et la dialectique personne-institution (sous-principe 6) ;

- l'ascension de l'abstrait au concret (principe 3) : les principes et sous-principes fonctionnant en système (sous-principe 7), le fonctionnement itératif (sous-principe 8) et l'épistémologie de l'analogie paradigmatique (sous-principe 9).

Le premier principe fait état du statut d'ingénieur de chaque membre du collectif. Ce statut est vu comme un pont entre leurs postures respectives habituelles, amenant au principe d'ingéniosité collective propre à l'IC, en appui sur une certaine conception de « *l'égalité des*

intelligences » (Rancière, 1987 ; Sensevy, 2012) et de la reconnaissance des spécificités des membres du collectif. L'ingénierie peut être dite coopérative car il y a un enjeu matériel avec la production d'un dispositif, d'une œuvre commune. Il y a également un enjeu de production de connaissances, ou d'exemples emblématiques, voire exemplaires, grâce au processus itératif qui permet de voir et comprendre les agencements du dispositif et de déterminer les effets de ses mises en œuvre. Toutes ses productions impliquent la responsabilité assumée de chacun des membres.

Le deuxième principe revient sur la recherche de symétrie effective au sein du collectif, grâce à l'égalité des intelligences de chaque membre dont les différences sont essentielles à l'amélioration du dispositif. Chaque membre du collectif est une personne à considérer à part entière, que nous pouvons voir comme un ingénieur, devenant alors un instituant (Sensevy, 1996, 2011 ; Go, 2006 ; CDpE, 2020) puisqu'il se trouve au sein d'une IC, vue comme une institution. Chaque membre s'inscrit alors dans une relation épistémique coopérative avec les autres instituants du collectif. La détermination commune des fins et des moyens du dispositif fait référence au travail commun du collectif sur l'appropriation d'un savoir et l'activation de puissances d'agir, mais aussi sur la nécessité de s'assurer que le dispositif permettra aux élèves de construire les pratiques de ce savoir et ces puissances d'agir propres au savoir en jeu (les fins) et enfin sur la nécessité de déterminer les moyens lors de l'action conjointe enseignant-élève(s) pour arriver à ces fins.

Le troisième principe aborde l'ascension de l'abstrait au concret grâce à un procédé itératif dont la succession des analyses permet au dispositif d'acquérir une meilleure densité épistémique. C'est dans la pratique, lors de la mise en œuvre effective, que nous passons de la forme abstraite à une forme concrète des connaissances, des exemples emblématiques, d'où l'épistémologie de l'analogie paradigmatique. Le fonctionnement itératif amène donc un mouvement perpétuel abstrait-concret. Ce mouvement est renforcé par le travail systématique des principes et sous-principes qui fondent une IC.

Ces principes et sous-principes se concrétisent donc à travers ce que le collectif va éprouver et ainsi être en capacité d'ajuster son action. En effet, ces principes sont des aides pour cette ajustement de l'action collective et chaque collectif va s'appuyer sur un ou plusieurs de ces principes qui prennent leur sens dans leur inter-relation.

2 – Genèse de notre collectif

C'est lors de notre participation au projet de recherche e-FRAN IDEE (Interactions Digitales

pour l'Éducation et l'Enseignement) au sein du groupe anglais du volet CERAD[16] (Collectif Enseignants et Ressources pour l'Autonomie des élèves) que nous avons effectué un premier travail collectif au sein d'un groupe accueillant huit membres : deux enseignantes-chercheuses en DLC, spécialistes de la langue anglaise, trois enseignantes d'anglais expérimentées exerçant dans le secondaire, plus précisément en collège et trois doctorants en DLC. Une quatrième enseignante d'anglais, avec le même profil que les autres enseignantes, a rejoint le collectif vers la fin du projet et s'est investie par la suite dans notre projet doctoral d'ingénierie coopérative.

Le projet de recherche e-FRAN IDEE[17] a pour objectif d'étudier l'apport du travail collectif pour les enseignants dans le développement de leur utilisation de ressources numériques au sein de leurs classes et l'intérêt de ces ressources pour les élèves dans le développement de leur autonomie. Le volet CERAD de ce projet de recherche réunit trois disciplines : mathématiques, physique et anglais. L'objectif du sous-groupe anglais est de concevoir une ressource numérique permettant le développement de l'autonomie des élèves, sur le principe des ingénieries, modalité de travail initiée par les chercheuses. Le collectif CERAD anglais a décidé de produire des ressources numériques autour des œuvres littéraires de Conan Doyle, plus particulièrement les aventures de Sherlock Holmes, à intégrer dans une séquence d'enseignement-apprentissage en anglais pour le niveau de collège de 4e (Quéré, 2019). À l'issue de la conception et de la mise en œuvre de ces ressources, les enseignantes ont réalisé des fiches Cartoun[18]. Les scénarios de classe conçus autour de ces ressources ont été ensuite proposés en formations initiale et continue, conduit par des chercheurs du groupe multidisciplinaire CERAD. Les différentes analyses ont pu faire l'objet de communications (Quéré *et al.*, 2019 ; Quéré-Sherbourne *et al.*, 2022) et d'articles (Gueudet *et al.*, 2024).

Le collectif CERAD anglais a produit des ressources s'articulant autour de la compréhension de couvertures et de résumés, et de la production de résumés en anglais de certaines des aventures de Sherlock Holmes, personnage emblématique de Conan Doyle.

Cette première approche nous a donc permis de voir les principes de fonctionnement d'un travail collectif réunissant enseignants et chercheurs, pouvant potentiellement mener à la constitution d'une IC (ce qui n'était pas exactement le cas au début, le travail sur l'œuvre de Doyle n'ayant pas été suffisamment poussé, par exemple). Nous avons souhaité approfondir ce travail de compréhension des résumés et d'analyse de couvertures de romans anglophones

[16]Le volet CERAD a pour objectif d'identifier des usages du numérique pouvant favoriser l'autonomie des élèves pour produire des ressources éducatives libres, en anglais pour ce groupe disciplinaire, pour les diffuser auprès des professeurs sur la plateforme de partage, cartoun.

[17] https://www.interactik.fr/portail/web/la-recherche/efran-idee

[18] Cartoun est une plateforme institutionnelle permettant aux professeurs de consulter, partager et échanger leurs expériences et pratiques pédagogiques, avec ou sans le numérique. https://cartoun.education.fr/portail

en l'étendant à la compréhension d'une œuvre intégrale anglophone.

3 – Présentation de notre collectif

Nous avons donc créé une IC à laquelle participent cinq membres du groupe CERAD anglais : deux des enseignantes d'anglais, les deux chercheuses (directrices de thèse) et une des doctorantes (nous-même, nommée C dans les transcriptions). Cette IC ne fait partie d'aucun projet de recherche régional ou national français. Contrairement au projet de recherche e-FRAN IDEE, les deux enseignantes se sont impliquées bénévolement et ont négocié seules une demie journée hebdomadaire, convenue toutes ensemble, auprès de leur cheffes d'établissement.

À la suite d'un échange informel à la fin d'une réunion du collectif CERAD anglais en mai 2019, nous avons formalisé cette IC par un courriel. Le premier travail du collectif fut de choisir une œuvre. Les critères de sélection étaient les suivants : un auteur anglophone et une œuvre dont le personnage principal est proche d'élèves de 4e/3e. Après des échanges de mails entre mai et juin 2019, le choix final du collectif s'est porté sur le roman d'apprentissage « Kensuke's Kingdom » de Michael Morpurgo.

Les deux enseignantes d'anglais (que nous nommons P1 et P2) sont des enseignantes titulaires expérimentées détenant un poste fixe. Lors de notre IC, P1 a changé de collège, d'un poste fixe à un autre poste fixe, suite à une fermeture de son établissement précédent, tout en restant dans la même ville.

Quant aux chercheuses (que nous nommons C1 et C2), elles sont reconnues et renommées dans le monde de la DLC et travaillaient principalement avec des publics du premier degré, au moment de notre IC. C1 est également une ancienne enseignante d'anglais du second degré et C2 est une ancienne professeure des écoles, toutes deux reconverties dans le monde de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, plus particulièrement en DLC.

3.1 – Architecture générale de notre ingénierie coopérative

Cette IC s'est déroulée de mai 2019 à février 2022. Nous représentons l'organisation générale pour la création de la séquence autour du roman d'apprentissage « Kensuke's Kingdom » dans le tableau ci-dessous en les mettant en parallèle avec les cinq temps de l'IC présentés au début de ce chapitre. Les étapes indiquées en tête des deuxième et troisième colonnes correspondent aux quatre différentes étapes de la séquence (couvertures du roman → situation

d'énonciation[19] → compréhension générale → message du roman[20]) que nous détaillons par la suite. La deuxième colonne correspond aux échanges directs du collectif (réunions et itérations). La troisième colonne réunit les différents échanges indirects du collectif ainsi que certains éléments extérieurs du collectif, ayant un intérêt pour le travail de l'IC.

<u>Premier temps :</u> Étude du savoir *per se* par le collectif	**Étapes 1 à 3 de la séquence**	
		1. Création d'un espace de partage et de stockage en ligne (drive) **2.** Échanges par mail : partage du lien de l'espace de travail en ligne, ordre du jour de la réunion n°1
	3. réunion n°1 (visio) 10 octobre 2019	
		4. Échanges par mails : envoi du compte rendu de réunion, partage de documents **5.** Dépôt des analyses de l'œuvre des enseignantes sur le drive **6.** Envoi d'un mail : ordre du jour de la réunion n°2 (les savoirs)
	7. réunion n°2 (présentiel) 11 décembre 2019	
		8. Envoi d'un mail : compte rendu de la réunion n°2, ordre du jour de la réunion n°3
	9. réunion n°3 (présentiel) 29 janvier 2020	
		10. Échanges par mail : envoi de différents documents, réadaptation organisation (COVID), compte rendu de la réunion n°3, ordre du jour de la réunion n°4, rappel des réflexions actuelles du groupe
	11. réunion n °4 (visio) 22 avril 2020	
		12. Drive : création de dossier, dépôt de documents (extraits sélectionnés), commentaires à apporter à ces documents **13.** Échanges par mail : compte rendu de la réunion n°4, ordre du jour de la réunion n°5
	14. réunion n°5 (visio) 10 juin 2020	
		15. Genially : travail collaboratif sur la sélection

[19]Nous reprenons ici le terme utilisés par le collectif pour la deuxième étape de la séquence.

[20]Nous reprenons ici le terme utilisés par le collectif pour la dernière étape de la séquence.

		des passages pour la compréhension générale du roman 16. Drive : dépôt de documents, compte rendu de la réunion n°5
	Étape 4 de la séquence	
	16. réunion n°7 (visio) 02 décembre 2020	

Tableau 1: premier temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence

Dans ce premier temps sur l'étude du roman *per se*, la réunion n°6 n'apparaît pas car le collectif a travaillé principalement à la production des différents dispositifs d'enseignement pour des étapes 1 à 3 de la séquence. L'étape 4 de la séquence a été abordée une fois les dispositifs des trois étapes précédentes réfléchis, lors de la réunion n°7, comme nous le démontrons dans le tableau suivant, dédié au deuxième temps de notre IC.

<u>Deuxième temps :</u> Production d'un dispositif d'enseignement	**1. réunion n °4 (visio)** 22 avril 2020	
		2. Échanges par mail : travail à effectuer pour la réunion n°5 (réflexion à l'élaboration des premières versions des dispositifs des étapes 1 à 3)
	3. réunion n°5 (visio) 10 juin 2020	
		4. Drive : dépôt du compte rendu de la réunion n°5, d'une première proposition de dispositif pour l'étape 2 et l'étape 3 **5.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive, retours sur le dispositif de l'étape 2, ordre du jour de la réunion n°6
	6. réunion n°6 (visio) 23 septembre 2020	
		7. Drive : dépôt du compte rendu de la réunion n°6, fiche « brainstorming » des différentes idées d'exploitation de l'étape 4, fiche modifiée pour l'étape 2, V2 des passages pour la chronologie générale, fiche « toolbox » **8.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive, impact de l'IC sur la vie personnelle et professionnel des deux enseignantes
	9. réunion n°7 (visio)	

	02 décembre 2020	
		10. Relecture des passages sélectionnés pour la compréhension générale du roman à des personnes extérieures au collectif et aux niveaux d'anglais différents **11.** Drive : dépôt du compte rendu de la réunion n°7, des dispositifs modifiés pour l'étape 3 en attente de validation, d'une première version du dispositif pour l'étape 4 et des fiches de méthodologie à destination des élèves sur le drive **12.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive, discussion autour des dispositifs **13.** Retour des lectures des personnes extérieures au collectif
	14. réunion n°8 (visio) 10 mars 2021	
		15. Drive : dépôt du compte rendu de la réunion n°8, des dispositifs finalisés des étapes 1 à 3, des fiches de méthodologie pour les élèves, de la feuille de route de la séquence et du dispositif en cours de travail pour l'étape 4 **16.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive, discussion autour de l'anticipation du recueil de données et des dispositifs
	17. réunion n °9 (visio) 19 mai 2021	
		18. Drive : dépôt du compte rendu de la réunion n°9 et des dispositifs et liens pour l'étape 4 **19.** Échanges par mail : envoi de lien sur les rites initiatiques, planification de la première itération, retours de P1 sur la première séance filmée puis sur toute l'itération 1 (séquence faite jusqu'à la séance 5), envoi des liens des documents déposés sur le drive

Tableau 2: deuxième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence

Les réunions n°4 et 5 apparaissent dans le tableau du premier temps et du deuxième temps de l'ingénierie car lors de ces réunions, le collectif a abordé la phase des savoirs pour l'étape 4 de la séquence sur le message du livre tout en travaillant sur la production des dispositifs des trois étapes précédentes. Dans un souci de cohérence des extraits sélectionnés vis à vis de la chronologie du récit, nous avons fait lire notre sélection à cinq personnes différentes : deux enfants de moins de dix ans bilingues français-anglais, un enseignant d'anglais, deux adultes

dont la langue maternelle est le français, la profession hors du champ de l'éducation et dont le niveau d'anglais est C2 pour l'une et B2 pour l'autre.

<u>Troisième temps :</u> Mise en œuvre du dispositif	**Itération 1** juin 2021	

Tableau 3: troisième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence

Initialement, le collectif avait choisi de ne faire travailler que les trois premières étapes de la séquence car les membres ont jugé l'étape 4 trop ambitieuse pour une classe de 4e. L'itération 1 portait donc principalement sur les trois premières étapes de la séquence. Lors de cette première itération, seules cinq séances de la séquence, c'est à dire les étapes 1 et 2 intégralement et la moitié de l'étape 3, ont pu être mises en œuvre du fait du calendrier scolaire et de la progression annuelle de P1 que nous avons tenue à respecter.

<u>Quatrième temps :</u> Analyse de la mise en œuvre et transformation du dispositif	**1. réunion n°10 (visio)** 15 septembre 2021	
		2. Échanges par mail : Préparation pour la deuxième itération **3.** Drive : dépôt de documents pour l'étape 4, les évaluations, les fiches méthodologiques pour les élèves et les critiques littéraires provenant d'un réseau social destiné au loisir de la lecture **4.** Drive : création d'un nouveau dossier par P2 pour l'itération 2 et dépôt des dispositifs modifiés dans ce dossier ainsi que d'une fiche « objectifs » destinée aux élèves et d'une première version d'un dispositif pour la tâche finale **5.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive, discussion sur l'itération 1 et les dispositifs
	6. réunion n°11 (visio) 13 octobre 2021	
		7. Drive : dépôt d'une première version de dispositif pour l'élaboration d'une critique **8.** Envoi d'un mail : lien vers le nouveau document sur le drive

Tableau 4: quatrième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence

Les retours de P1 et nos premières analyses ont permis au collectif d'améliorer les dispositifs des cinq premières séances de la séquence sur « Kensuke's Kingdom » puis de continuer le travail de production des dispositifs de l'étape 4 et des évaluations de la séquence.

<u>Cinquième temps :</u> Mise en œuvre du	**Itération 2** octobre à	**En parallèle :** **1.** Échanges par mail : fiches réalisées à la suite de

dispositif transformé	décembre 2021	certaines séances (ex : trace écrite, lexique, learning apps), dispositif pour l'évaluation de compréhension de l'écrit, adaptation du déroulé des séances, directives pour le recueil de données avec la cellule recherche **2.** Drive : création de deux dossiers pour les évaluations et les illustrations du roman, dépôt des dispositifs pour les évaluations et des illustrations **3.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents et dossiers du drive, discussion sur l'évaluation **4.** Drive : dépôt des évaluations de compréhension de l'écrit et d'expression écrite des élèves de P2 **5.** Échanges par mail : lien vers les nouveaux documents du drive, organisation du recueil de données pour la correction des évaluations
		Post itération 2 : **6.** Échanges par mail : demande d'informations sur la classe et questions pour avoir un retour oral de P2 sur l'itération 2 **7.** Drive : dépôts des informations et du retour oral de P2 sur le drive **8.** Échanges par mail : échange pour informer du dépôts des documents sur le drive

Tableau 5: cinquième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence

Depuis les derniers échanges par mail, aucune autre réunion du collectif n'a été faite puisque notre thèse va rendre compte des mises en œuvre de cette IC.

<u>Sixième temps :</u> Analyse de la mise en œuvre et proposition de transformation du dispositif	**Thèse**	

Tableau 6: sixième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence

3.2 – Architecture générale de la production de nos dispositifs

Nous présentons maintenant ci-après une vision synthétique de l'organisation de chaque dispositif, hors évaluations et outils méthodologiques. Nous considérons seulement les dispositifs produits en lien avec le roman. Nous ne rendons compte dans ce tableau que des réunions lors desquelles ont été travaillés chacun de ces dispositifs, puisque l'organisation générale ci-dessus introduit les étapes de réflexion et de production entre chaque réunion.

	IC – premier temps	**IC – deuxième temps**	**IC – quatrième temps**
Dispositif de la	**Réunion 2**	**Réunion 4**	**Réunion 10**

séance 1 (couverture)	(11 décembre 2019) **Réunion 3** (29 janvier 2020) **Réunion 4** (22 avril 2020)	(22 avril 2020) **Réunion 5** (10 juin 2020)	(15 septembre 2021)
Dispositif de la séance 2 (situation d'énonciation)	**Réunion 2** (11 décembre 2019) **Réunion 3** (29 janvier 2020) **Réunion 4** (22 avril 2020)	**Réunion 5** (10 juin 2020) **Réunion 6** (23 septembre 2020)	**Réunion 10** (15 septembre 2021)
Dispositif des séances 3 à 7 (chronologie générale - extraits 1 à 5)	**Réunion 2** (11 décembre 2019) **Réunion 3** (29 janvier 2020) **Réunion 4** (22 avril 2020) **Réunion 5** (10 juin 2020)	**Réunion 4** (22 avril 2020) **Réunion 5** (10 juin 2020) **Réunion 6** (23 septembre 2020) **Réunion 7** (02 décembre 2020) **Réunion 8** (10 mars 2021) **Réunion 9** (19 mai 2021)	**Réunion 10** (15 septembre 2021)
Dispositif de la séance 8 (message de l'auteur)	**Réunion 1** (10 octobre 2019) **Réunion 3** (29 janvier 2020) **Réunion 7** (02 décembre 2020)	**Réunion 7** (02 décembre 2020) **Réunion 8** (10 mars 2021) **Réunion 9** (19 mai 2021) **Réunion 10** (15 septembre 2021) **Réunion 11** (13 octobre 2021)	

Tableau 7: vision synthétique de l'organisation de chaque dispositif

Nous avons choisi de ne présenter que le premier, deuxième et quatrième temps de notre IC puisqu'il s'agit des temps de réflexion du collectif sur l'œuvre et les dispositifs. Pour la quatrième étape de la séquence dédiée au « message » de l'auteur (qui correspond à l'étude du cœur de l'œuvre, du parcours initiatique), le dispositif n'a pu être testé qu'une seule fois, lors de l'itération 2. C'est pourquoi, pour cette étape, aucune réunion n'apparaît dans le quatrième temps, consacré à la transformation du dispositif après une première mise en œuvre. Nous abordons plus précisément les extraits retenus et leurs significations importantes dans la partie 5 de cette thèse, qui es dédiée à l'analyse de la séquence.

3.3 – Présentation de notre séquence produite par le collectif

Nous faisons le choix de présenter dans ce chapitre une vision synoptique de la séquence produite par le collectif d'ingénierie. L'intégralité des dispositifs de cette séquence sont en annexes (voir annexes 1 à 7, 11, 12 à 14, 16 à 22, 26, 30 et 33 à 35). La vue d'ensemble de la séquence permet de situer les étapes de l'enquête proposées aux élèves pour accéder au sens du roman et d'en comprendre sa mise en œuvre. Nous proposons une analyse plus détaillée de la séquence et du travail du collectif dans la partie 5 de notre thèse.

La séquence d'enseignement produite s'adresse à des élèves de 4e et 3e du cycle 4 et propose douze séances. Parmi ces séances, les deux dernières sont consacrées aux évaluations de la séquence. Les dix autres séances sont consacrées au travail d'enquête du roman par les élèves. Chaque séance est envisagée sur une durée d'une heure de classe. Cette séquence est donc pensée pour une durée de quatre semaines pour des élèves de cycle 4, qui ont trois heures hebdomadaires d'anglais. L'estimation de ce temps n'est pas fixe, puisque nous adaptons le rythme en fonction des classes et des enseignantes, qu'il s'agisse de prendre plus de temps sur un point ou d'intégrer des rituels si elles en ont par exemple.

		Outils des élèves et déroulement de la séance
Étape 1 : couverture du roman	**Séances 1 et 2** Objectifs et savoirs visés : • comprendre des couvertures pour entre dans le roman	Premières de couverture de différentes éditions du roman + Quatrième de couverture de l'édition 2016 Egmont Books Ltd Réflexion en groupe → échange collectif
Étape 2 : situation d'énonciation du roman	**Séance 3** Objectifs et savoirs visés : • comprendre la narration et le contexte de l'histoire	Deux premiers paragraphes du roman Lecture individuelle de l'extrait → réflexion en groupe → échange collectif
Étape 3 : compréhension générale du roman	Objectifs et savoirs visés généraux de cette étape 3 : • comprendre l'histoire de manière générale • comprendre quelques détails dans des extraits sélectionnés	Déroulement général de cette étape : Lecture individuelle des extraits → réflexion en groupe → échange collectif

	• comprendre l'implicite dans des extraits	
	Séance 4 : environnement 1 « life in England » Objectifs et savoirs visés : • comprendre la vie de Michael avant l'arrivée de la lettre de licenciement • comprendre le licenciement des parents • comprendre le déménagement à Fareham	Extrait issu de la première moitié du chapitre 1
	Séance 5 : environnement 2 « meeting with the Peggy Sue » Objectifs et savoirs visés : • comprendre le projet du père • comprendre le départ de la famille de Michael pour un tour du monde en voilier	Extrait issu de la deuxième moitié du chapitre 1
	Séance 6 : environnement 3 « sailing around the world » Objectifs et savoirs visés : • comprendre les étapes du tour du monde • comprendre les raisons de la chute et du naufrage de Michael	Deux extraits issus du troisième chapitre du roman : journal de bord intégral + extrait issu de la fin du chapitre
	Séance 7 : environnement 4 « alone on the island » Objectifs et savoirs visés : • comprendre que Michael n'est pas seul sur l'île	Extrait issu de la moitié du chapitre 4
	Séance 8 : environnement 5 « on the island with Kensuke » Objectifs et savoirs visés : • comprendre la rencontre de Michael et Kensuke • comprendre l'évolution de la relation entre Michael et Kensuke	Trois extraits issu de la fin du chapitre 4 au chapitre 10
	Séance 9 : environnement 6 « back to England » Objectifs et savoirs visés : • comprendre la séparation entre Michael et Kensuke	Extrait issu de la fin du chapitre 10
Étape 4 : message du roman	**Séance 10** Objectifs et savoirs visés : ● Comprendre l'évolution de Michael et de son rapport à la nature (abandonné pour l'itération 2) ● Comprendre comment Michael a réussi à évoluer ● Comprendre l'objectif initial du roman : le récit initiatique	Trois extraits issus des pages 81, 105-105 et 110-111 Lecture individuelle des extraits → réflexion en groupe → échange collectif

Évaluations individuelles (séance 11)	**Itération 1** • compréhension de l'écrit : postscript du roman • expression écrite : rédaction d'une critique sur le roman « Kensuke's Kingdom »
	Itération 2 • compréhension de l'écrit : extrait issu des pages 158-159 (tirade de Kensuke) et postscript du roman • expression écrite : rédaction de différents passages du roman avec l'aide d'illustrations tirées du livre
Évaluations individuelles (séance 12)	**Itération 1** • expression écrite : rédaction d'une critique sur un autre roman de type robinsonnade (abandonné pour l'itération 2)
	Itération 2 • expression écrite : rédaction d'une critique sur le roman « Kensuke's Kingdom »

Tableau 8: vision synthétique de la séquence prduite

Ce tableau regroupe dans la colonne de gauche les phases principales de la séquence. La deuxième colonne réunit les objectifs et savoirs visés par séance et la troisième colonne expose les extraits du roman travaillés par séance ainsi que le déroulement prévu.

3.4 – Posture

Lors de cette ingénierie coopérative, nous avions deux statuts : celui de chercheuse doctorante et celui d'enseignante. Dans l'objectif de nous construire en tant que chercheuse, nous avons souhaité ne pas participer aux itérations autrement que par une posture d'observation, soit une posture de chercheuse, lors des mises en œuvre. Une autre raison de ne pas recourir à la double posture « professeure-chercheuse » est cette thèse que nous rédigeons, bien que consciente qu'elle puisse être « un moyen d'approcher au mieux les pratiques enseignantes, sans rabattre la théorie sur la pratique, ou vice-versa » (Santini, 2013). En effet, après avoir réalisé un mémoire de recherche en didactique avec cette double posture (Srey, 2017), nous avons souhaité, dans le cadre de notre doctorat, nous focaliser uniquement sur la posture de chercheuse et le regard associé que nous devons porter à notre recherche, après avoir éprouvé des difficultés à nous détacher de l'influence institutionnelle avec notre posture et notre regard d'enseignante. Nous avons donc choisi de nous consacrer pleinement à cette posture de chercheuse pour notre thèse et pour le collectif d'ingénierie.

Chapitre 4 – Construction de notre corpus empirique

1 – Chronologie de notre travail

Le schéma ci-dessous donne une vision d'ensemble du travail effectué et de notre posture de chercheuse doctorante au sein de cette IC.

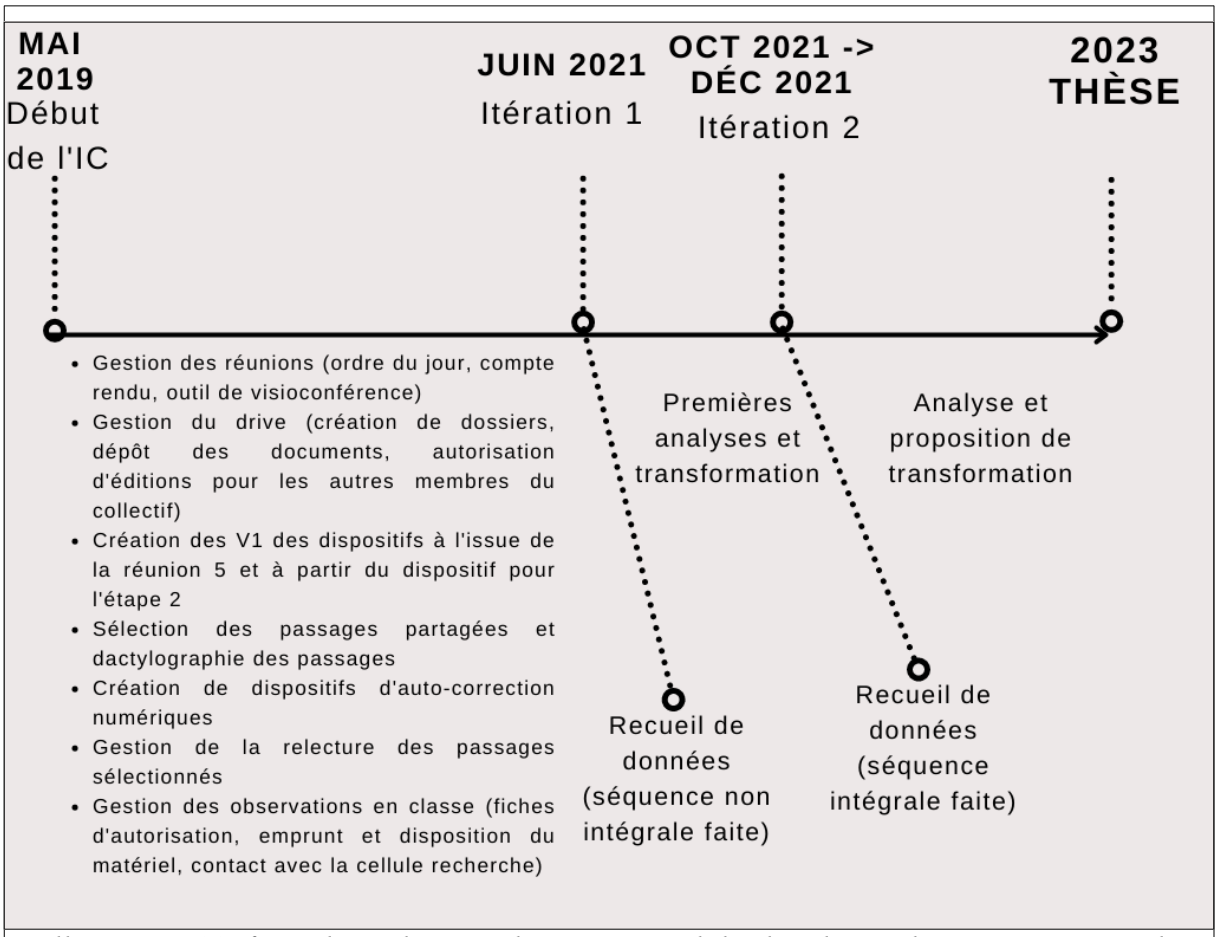


Illustration 11: frise chronologique de notre travail de chercheuse doctorante au sein de notre ingénierie

Cette frise chronologique rend compte également des différentes données cumulées. Nous avons noté « recueil de données » uniquement pour les itérations. Il s'agit là du recueil des données de la pratique effective. Toutes les réunions et échanges en dehors de ces itérations ont également permis de construire notre corpus empirique.

2 – Recueil de données

Pour recueillir nos données, dans un premier temps, il nous a fallu nous pencher sur la nature des données que nous souhaitions mettre à l'étude. Cette étape est nécessaire pour obtenir des données qui puissent témoigner le plus justement possible des actions *in situ*. Cette réflexion va s'inspirer « à la fois de l'objet étudié mais également des capacités de l'enquêteur » (Gruson, 2019, p. 88), soit de notre enquête et de notre questionnement (Dewey, 1967). Pour construire notre corpus, il nous fallait donc recueillir des échanges du collectif lors de la production de la séquence et après les mises en œuvre, ainsi que des échanges entre les enseignantes et leurs élève(s) mais aussi entre les élèves. Nous avions également besoin de voir l'évolution des dispositifs créés par le collectif et un retour des élèves sur leur compréhension du roman. Pour cela, outre notre objet de recherche, nous devions prendre en compte le terrain et les conditions de faisabilité. Ainsi, ces données pourront nous donner à voir l'élaboration d'une séquence, l'amélioration de pratiques, les pratiques des élèves par rapport au pratiques des connaisseurs.

Collecte de données lors des échanges du collectif	• roman « Kensuke's Kingdom » de Michael Morpurgo • enregistrements audios (dictaphones) lors des réunions en présentiel • enregistrements vidéos (directement des applications de visioconférence) lors des réunions en distanciel • courriels • documents de travail relatifs à la séquence et au collectif dans un dossier dédié à l'IC sur une plateforme de partage et de stockage • comptes-rendus des réunions d'IC • retours des enseignantes
Collecte de données lors de la pratique effective	• enregistrements audios (dictaphone) pour le travail de groupe • enregistrements vidéos (caméra) pour une vue d'ensemble de la classe et du travail conjoint enseignant-élèves • photos (téléphone portable) des productions des élèves et des élèves en situation • productions des élèves • prises de notes

Tableau 9: vision synthétique de notre corpus empirique

Ce tableau rend compte des différentes données recueillies de mai 2019 à février 2022 en distinguant celles du collectif de celles des classes observées. Il s'agit là de nos données primaires, c'est-à-dire brutes, que nous détaillons ci-après.

2.1 – 0bservation directe

Nous rendons compte ici de toutes nos données primaires recueillies *in situ*.

2.1.1 – Prise de notes

Pour la première itération, nous avons pu observer l'avant-dernière séance filmée, soit la séance 4. Nous avons rejoint la personne en charge de notre recueil qui avait pu apporter le matériel de collecte de données (dictaphones). Pendant ce recueil de données, nous avons pris des notes dans notre journal de bord de thèse. Ces notes, prises sur « le vif », comprenaient les différentes étapes de la séance, le temps pour les activités, les traces écrites, les interventions de P1 lors de la mise en commun et des notes suite à des observations, comme le témoigne la photo ci-dessous :

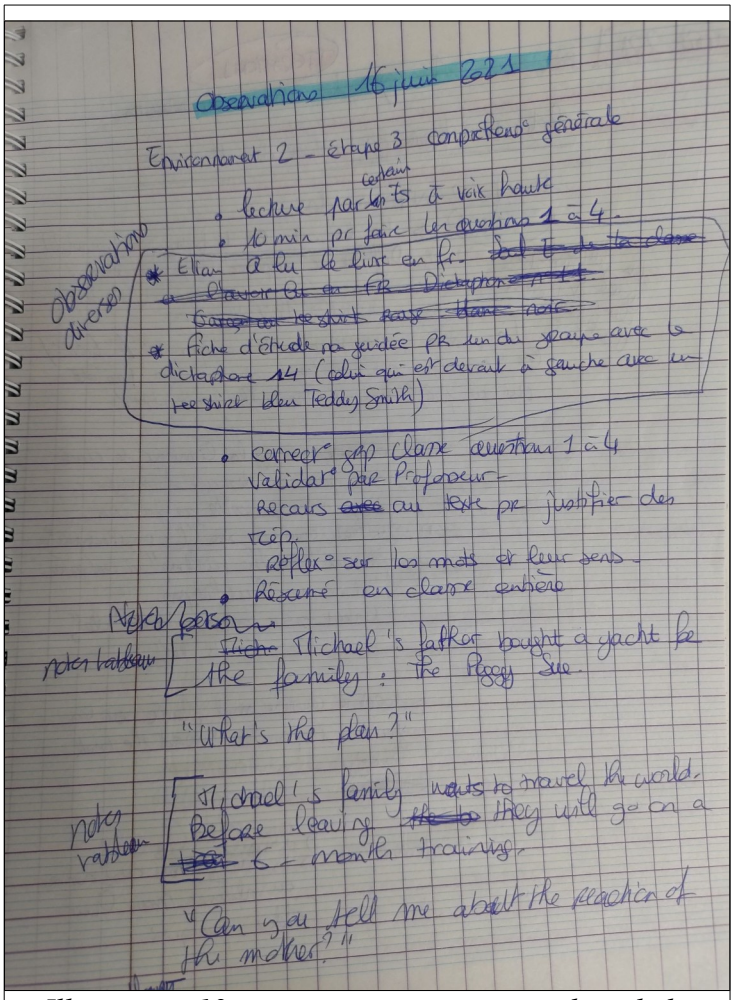


Illustration 12: notes manuscrites prises lors de la séance 4 de l'itération n°1

Nous avons pris davantage de notes lors de la deuxième itération pour laquelle nous avons pu observer directement la majorité des séances, contrairement à la première itération. Nos prises de notes ont été également rédigées, sur « le vif », sur ordinateur dans un même document. Nous y avons noté le déroulé de la séance (les phases de la séance, le changement d'activité,

les consignes orales).

Mardi 19 octobre 2021
distribution fiches d'objectifs et de vocabulaire.
Les élèves collent les fiches de travail dans leur cahier (dont celles de la dernière fois) → organisation du cahier

1/ recap de la dernière séance
What did we look at?
What did you do?

2/ explication et lancement de l'activité
les élèves lisent les hypothèses produites par la classe lors de la dernière séance

3 / lecture de la quatrième de couverture

4/ vérification des hypothèses en lien avec la première et quatrième de couverture

5/ activité : la situation d'énonciation
un groupe lit sans fiche d'activité pendant que les autres ont une lecture guidée avec la fiche.
↳ Premier test avec un groupe sans fiche (Gwenaëlle, Jade, Luidjee, Anaëlle)

Illustration 13: capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - déroulé

Nous avons aussi écrit certaines actions de l'enseignante et de ses élèves. Comme nous avons enregistré les îlots avec des dictaphones, nous n'avions donc pas de données vidéos pour observer la gestuelle. La prise de notes a pu combler ce manque, comme nous le montrons ci-dessous.

Notes sur le groupe sans fiche
Luidjee montre la carte de l'île au début du livre quand il dit « here ».
Gwenaëlle montre la quatrième de couverture en disant « ah oui ici ».
Gwenaëlle et Anaëlle échangent régulièrement ensemble pendant que Luidjee et Jade discutent de leur côté aussi.
Le groupe fait un résumé de ce qu'ils ont compris sur un mini tableau blanc.
Ensuite ils vont aider les autres groupes.
Le dictaphone est parti avec le groupe en difficulté.

L'autre groupe de trois élèves filmé est composé d'élèves qui ont plus de difficultés en anglais.
Avant de les filmer, on entend la professeure les aidait.

Fin du cours

Illustration 14: capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - gestuelle

Enfin, nous avons aussi reporté dans ce document les échanges avec P2 après la séance observée.

Mardi 30 novembre 2021
1/ récap oral de l'histoire en groupe classe
2/ correction de l'étape 4
- correction du tableau « what did M learn and how? » en groupe classe
- les élèves recopient les réponses
- travail sur le témoignage, correction en groupe classe
- échanges en français sur le rite de passage (groupe classe) de manière générale + réflexion par rapport à la situation de Michael
- récapitulatif en anglais pour répondre à la question 3 de la fiche étape 4

Fin du cours

CR P2 – mardi 30 novembre 2021
on n'a pas travaillé sur les raisons pour lesquelles Kensuke est sur l'île, c'est un manque dans la compréhension, peut-être ajouter une étape, une sorte de caméo pour se focaliser sur kensuke (comment il est arrivé là ? Pourquoi il veut protéger l'île ? etc)

Illustration 15: capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - compte-rendu d'échange

Fin du cours

CR P2 – mercredi 01 décembre 2021
va ajouter une évaluation de vocabulaire et une autre expression écrite mais cette fois sans aide. Pour la rédaction de la critique, P2 a choisi de les faire rédiger cette critique avec tous leurs documents (cahier) et des fiches d'aide. Elle fera une autre évaluation écrite, plus conséquente, pour avoir une autre note pour ses élèves.
En discutant, P2 propose l'idée de peut être utiliser les images du livre. Nous émettons l'idée de s'appuyer sur ces images pour raconter une anecdote du livre. Cela pourrait venir compléter la lecture autonome du livre et permettre aux élèves de donner plus de détails sur un passage précis.
À réfléchir. Peut être noter la critique sur 5 et l'autre expression écrite sur 15.

Illustration 16: capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - compte-rendu d'échange

Pour ces ajouts de notes hors déroulé de la séance, nous avons opté pour des couleurs différentes afin de distinguer les élèves de l'enseignante.

Enfin, lors de notre prise de notes, nous n'avons pas posé un regard factuel, ni analytique sur le rapport enseignant / élève(s) / savoir pour deux raisons : la première est que nous avons estimé que les enregistrements audios et vidéos nous apporteraient ce regard et la deuxième, nous avons souhaité conserver une position en retrait afin de ne pas déranger, voire influencer les pratiques *in situ*. Cependant, lors d'un prochain recueil de données, c'est un regard que nous porterons car il nous semble nécessaire pour des premières analyses. Après visionnage des données vidéos, il nous semble faisable de circuler dans les rangs lors des travaux de groupe tout en conservant une posture d'observatrice, afin de noter des actes (non) langagiers qui pourraient être en lien avec notre objet d'étude. Cette prise de recul spatiale nous a néanmoins permis d'observer des groupes d'élèves à proximité. Nous avons notamment relevé des échanges réflexifs intéressants entre deux élèves qui n'étaient pas enregistrés, que nous avons décidé d'enregistrer par la suite. C'est pourquoi, nous reconsidérons notre posture spatiale pour la suite de nos recherches, notamment dans le cadre d'un travail d'IC.

La prise de notes, lors d'un recueil de données, ne suffit donc pas, due aux contraintes qu'elle présente, dont Veillard (2013) cite les principales :

> *« la précision de l'œil humain et la non-ubiquité de l'observateur ; la vitesse d'écriture lors de la prise de notes ; la nécessité d'une immersion longue dans une population ou un lieu pour être à même de repérer des régularités (routines, rites, pratiques, etc.) ; des protocoles de constitution des données difficilement reproductibles d'un observateur à l'autre en raison des contingences de la situation » (p. 4).*

2.1.2 – Photos

Tout comme la prise de notes, les photos ont contribué à compléter les données audios. Non seulement, nous avons pu recueillir des données analogiques montrant la gestuelle des élèves (Watzlawick *et al.,* 1972 ; Forest, 2008) mais elles donnent aussi à voir les productions des élèves, les pratiques des élèves en situation, les modalités de travail proposées et les traces écrites. Ces trois dernières données peuvent également être observables depuis les enregistrements vidéos mais nous avons jugé la qualité des photos directement prises de meilleure qualité qu'une captation d'écran d'une vidéo. C'est également un gain de temps et un angle de vue plus rapproché et net, si nous n'avons pas de caméra mobile. Pour les autres données, il s'agissait de données que nous ne filmions pas, comme nous n'avions qu'une caméra sur pied et fixe lors des travaux de groupe pour la deuxième itération.

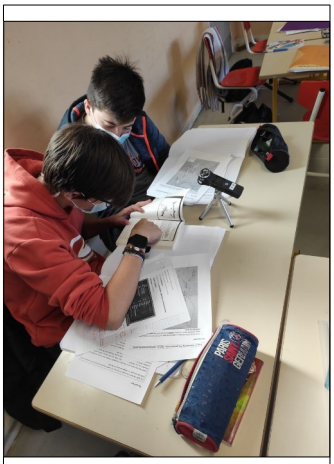


Illustration 17: coopération entre élèves pour la compréhension d'un passage du roman

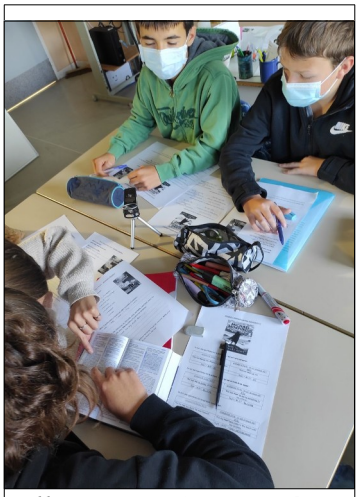


Illustration 18: coopération entre élèves pour chercher le sens d'un mot

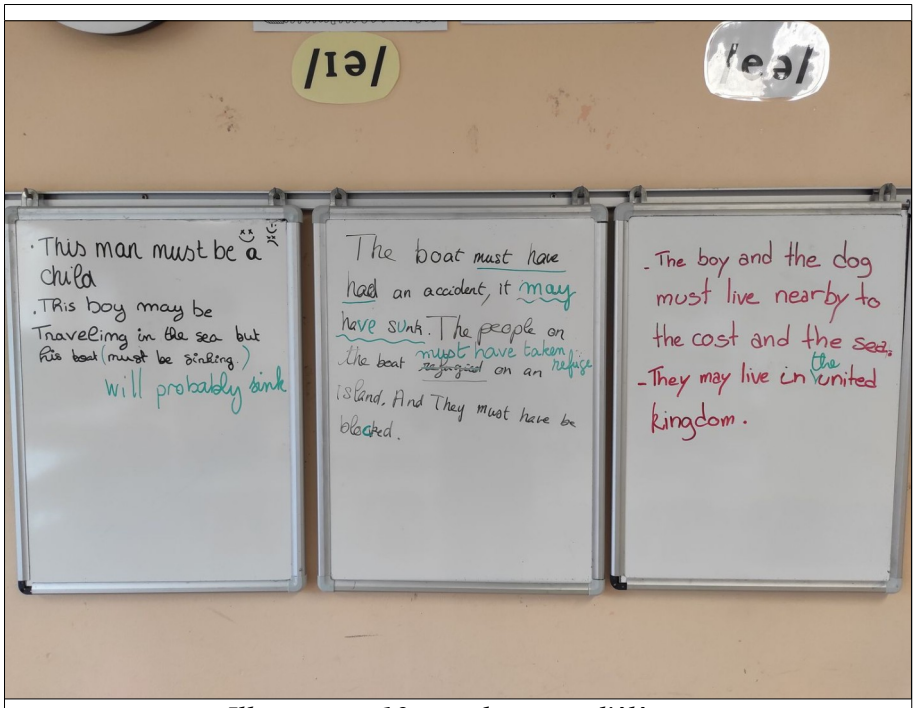


Illustration 19: productions d'élèves

2.1.3 – Recueils audios et vidéos

Pour les réunions du collectif, nous notons deux types d'enregistrements : audios et vidéos. Les enregistrements audios sont suffisants lors de ces réunions puisque nous avons à disposition sur un drive tous les documents projetés ou travaillés en coopération directe lors des réunions. Les enregistrements vidéos lors des visioconférences sont du fait des paramètres d'enregistrement des applications utilisées pour les réunions à distance. L'aspect vidéo n'a pas été essentiel ici, puisque la distance imposait à chaque membre du collectif une description détaillée de ce que nous voulions montrer et offrait tout de même la possibilité d'avoir le même document sous les yeux, que ce soit en partage d'écran, en diffusion directe sur l'application ou directement en partageant le lien du document en ligne, posté au préalable sur le drive, dans la discussion proposée sur l'application de vidéoconférence.

117	C	Mais je trouve que le retour en français est toujours beaucoup plus parlant sur un travail de compréhension de l'écrit après. Bon c'est mon avis. Il faudrait que j'analyse ça d'ailleurs plus tard. À voir. À réfléchir là dessus mais ça peut être une idée intéressante. Une sorte de club de lecture. Un blog de lecture. Ouais ça peut être super intéressant à faire et du coup dans le projet de séquence là, ça pourrait être plus facile à créer quelque chose autour de ça. On va regarder ton étape 1 du coup.
118	V	Oui oui ba après voilà c'est pas non plus la panacée. C'est à partir de ce qu'on avait dit la dernière fois. C'est juste que du coup hier je me suis dit tiens je vais faire ça.
119	C	Ne sois pas trop modeste !
120	V	Mais non non non. Non mais parce qu'on en avait discuté ensemble. Donc j'ai mis mis c'est dans…
121	C	Carnet de bord.
122	V	Voilà. Dans carnet de bord et du coup j'ai mis étape 1.
123	C	Je vous mets le lien dans la conversation comme ça il n'y a plus qu'à cliquer dessus pour y arriver.

Illustration 20: extrait de transcription d'une réunion en visioconférence montrant l'usage des documents en ligne

Les éléments surlignés témoignent des outils de partage possibles avec les applications de visioconférence qui démontrent l'aspect vidéo de nos données pour ces réunions comme non essentielle.

Pour les captations lors de la première mise en œuvre, nous avons eu recours à la vidéo (Forest, 2013) pour les échanges en collectif, c'est-à-dire entre l'enseignante et les élèves. Nous avons également filmé quelques groupes, en plus des dictaphones qu'ils avaient à leur disposition pour les enregistrements audios. Pour cette première mise en œuvre, nous voulions nous assurer d'avoir des données claires, d'où la multiplication des outils de collecte. Nous souhaitions également voir le dispositif le plus adapté pour notre recherche. Comme nous n'avons pas pu recueillir nous-mêmes les données et donc faire une observation directe, nous avons préféré multiplier les données. Nous avons donné les consignes suivantes, par mail et avec P1 en copie, aux personnes en charge de mon recueil de données :

En ce qui concerne le matériel, nous aurions besoin de :
- 8 dictaphones
- 3 caméras : une pour filmer l'ensemble de la classe du fond de la classe et dirigée vers le tableau et deux autres pour filmer deux groupes d'élèves aux niveaux différents.

Illustration 21: copier-coller des consignes à la cellule recherche envoyées par mail

Les huit dictaphones nous permettaient de pouvoir enregistrer tous les groupes. Pour ce qui est des caméras, nous tenions à avoir une vue d'ensemble de la séance, notamment du tableau pour la trace écrite du résumé produit par les élèves. Nous souhaitions également pouvoir filmer deux groupes d'élèves avec des niveaux différents pour compléter les audios, particulièrement pour les actions non langagières. Sur les cinq séances filmées, les dispositifs

d’enregistrement vidéo ont finalement été différents concernant les caméras.

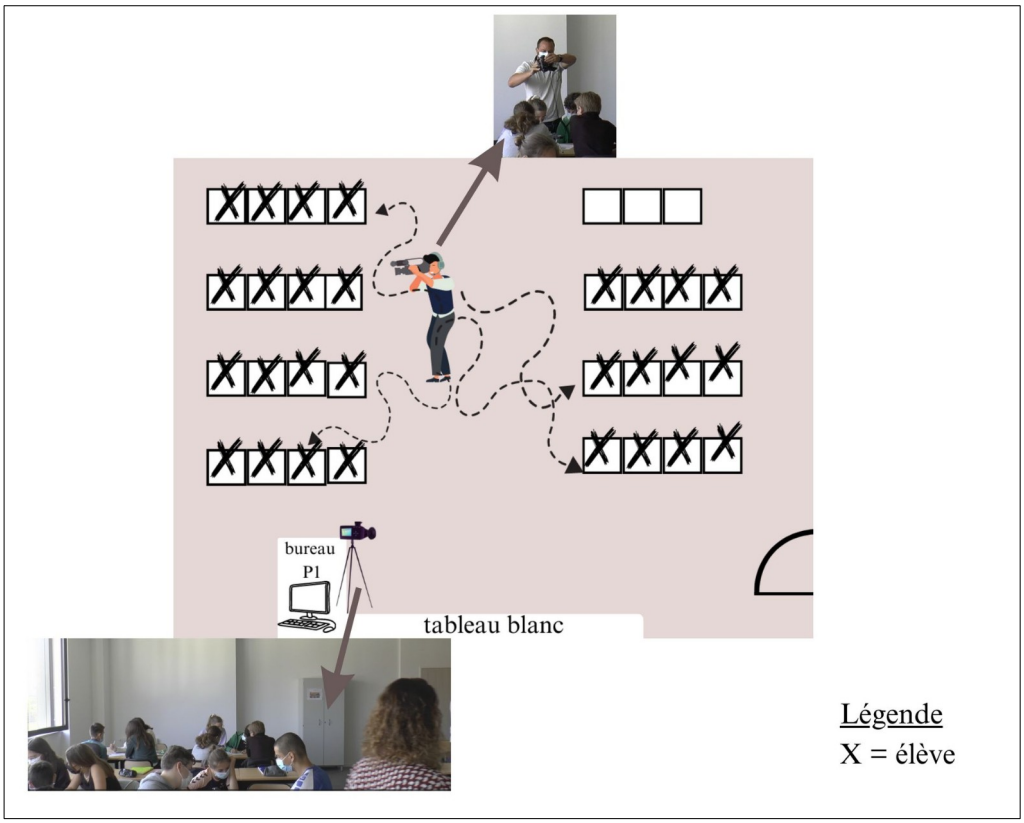


Illustration 22: dispositif de recueil de données de la séance 1 (itération 1), angle de vue de la caméra fixe et technicien avec caméra mobile en action

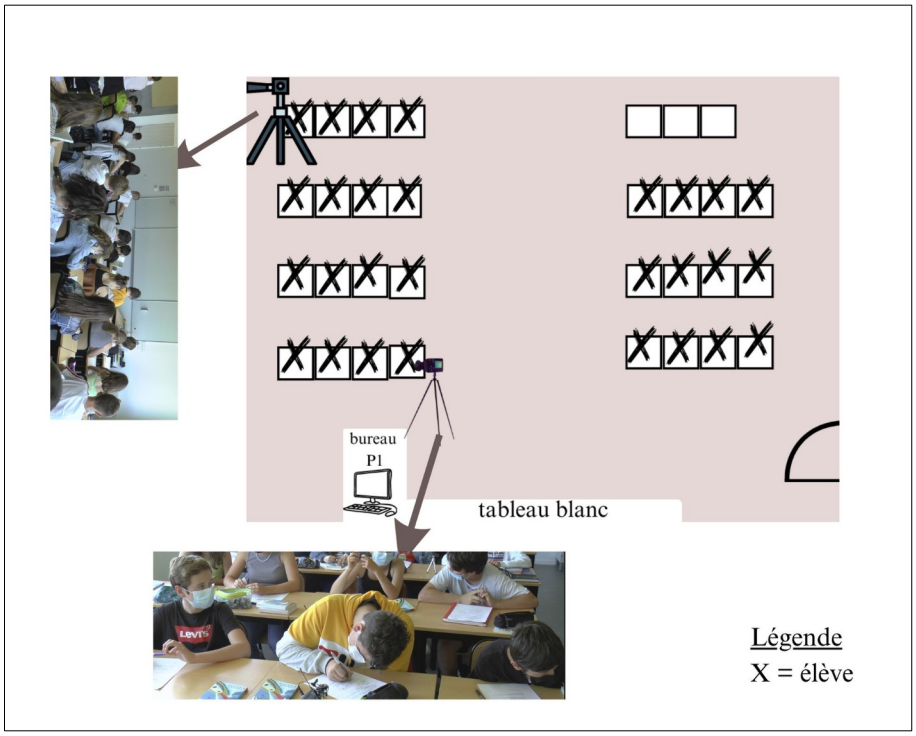


Illustration 23: dispositif de recueil de données de la séance 2 (itération 1) et angles de vue

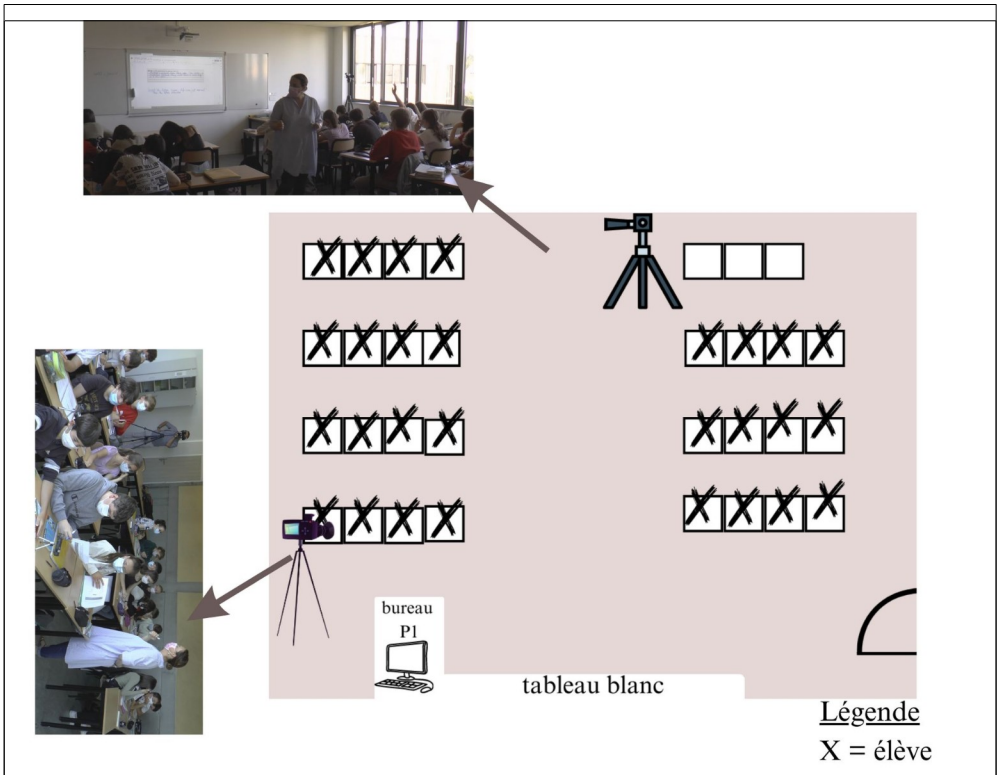


Illustration 24: dispositif de recueil de données de la séance 3 (itération 1) et angles de vue

Illustration 25: dispositif de recueil de données de la séance 4 (itération 1) et angles de vue

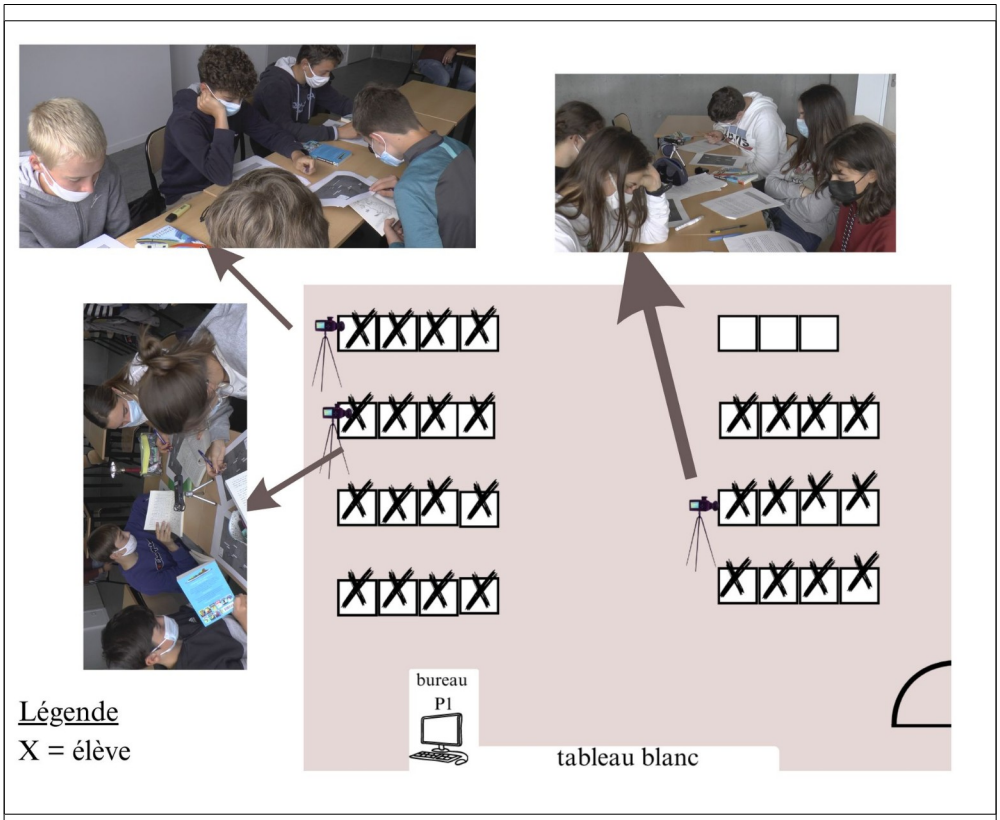


Illustration 26: dispositif de recueil de données de la séance 5 (itération 1) et angles de vue

Nous expliquons ces différences par un manque de précisions de nos consignes et une incertitude dans nos choix d'outils de collecte de données. Nous aurions pu faire un rappel de nos consignes la veille ou juste avant le recueil pour s'assurer que la personne en charge et P1 soient en mesure de pouvoir installer le matériel comme nous le souhaitions. Néanmoins, seules les deux dernières séances n'ont pas pu être filmées, comme la batterie a fait défaut. Comme nous étions présente sur l'avant-dernière séance, nous avons été en mesure de noter les traces écrites de la classe. Ces notes ont pu substituer à l'absence de caméra. Quant aux données audios recueillies avec les dictaphones, elles nous ont permis d'observer, pour ainsi dire, les pratiques des élèves lors de leur réflexion sur le sens des extraits choisis par le collectif pour représenter des passages clés de l'œuvre. La caméra mobile et les caméras fixes filmant certains îlots nous ont permis de voir les élèves qui intervenaient.

Ce premier recueil de données nous a fait nous interroger sur l'utilité des données vidéos lors de ces travaux de groupe puisque les élèves oralisaient leurs réflexions principalement en français et parfois en anglais. Pouvoir passer par le français pour discuter de l'extrait a semblé éviter aux élèves un recours à la gestuelle. Cependant, la caméra nous semble utile lors des échanges collectifs avec l'enseignante qui peut utiliser des gestes puisqu'elle s'exprime en anglais aux élèves. En effet, les enregistrements vidéos offrent des avantages dont nous souhaitons profiter pour l'analyse de nos données du travail collectif au sein des classes de P1

et P2.

> *« L'enregistrement vidéographique permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes prises à la volée. Il offre la possibilité de restituer le caractère global (de saisir pour partie les ambiances de classe), pluridimensionnel mais aussi singulier de l'activité. Il permet de rendre compte du vécu de l'enseignant et/ou des élèves en adoptant des cadrages plus ou moins larges :*
>
> *- l'enseignant avec la classe entière, avec un groupe d'élèves particuliers, avec un élève particulier dans la classe, avec un élève particulier hors de la classe ;*
>
> *- tous les élèves entre eux dans la classe ; des groupes d'élèves, etc. » (Leblanc et al., 2013)*

Nous pouvons ajouter que, contrairement aux enregistrements audios et aux prises de notes, ce type d'enregistrement permet aussi de voir ce qui est difficilement observable « à l'œil (ou à l'oreille) nu(e) » (Veillard, 2013), notamment grâce à la possibilité infinie de manipulation de cette donnée filmique et ainsi, mieux « *comprendre en quoi le professeur et l'élève sont sémaphores (porteurs de signaux)* » (Sensevy, 2013). De plus, ces manipulations offrent la faculté d'isoler des comportements non verbaux grâce à l'étude proxémique (Forest, 2008). Enfin, Veillard (2013) met en exergue le rapport analogique à la réalité qu'offrent les enregistrements vidéos. Bien que ces enregistrements soient en temps réel, ce rapport analogique à la réalité doit être considérée avec vigilance car, comme le rappelle Sensevy (2013) : *« le film de l'action n'est pas l'action (contre une sorte de naïveté qui ferait croire que le réel filmé est le réel) ; le film est un analogon de l'action »*, c'est-à-dire que le film d'étude va entretenir un « rapport de *mimesis* à la réalité », une représentation de la réalité :

> *« le film permet au chercheur de disposer [d'une variété des composantes contextuelles de l'action (visuelles, sonores, temporelles)] et qui peut donc induire l'illusion d'avoir affaire à une représentation rigoureusement objective de la réalité, qui, bien qu'elle s'en approche, n'en demeure qu'une représentation. » (Le Hénaff, 2013, p. 64)*

Pour les captations de la deuxième mise en œuvre, nous avons donc choisi de n'utiliser que des dictaphones pour les travaux en groupe et une seule caméra sur pied, fixe, placée au fond de la salle de classe, pour les échanges collectifs avec l'enseignante. Lors de ces échanges, nous manipulions la caméra pour la diriger vers la personne qui s'exprimait et ainsi avoir les données nécessaires pour la transcription de ces échanges. La caméra était toujours placée au fond, que les élèves soient en îlots ou face à P2. Nous avons d'abord placé notre caméra au

fond à droite de la salle pour respecter le plan de classe mais par la suite, nous avons dû placer notre caméra au fond à gauche, pour une question de souci technique : brancher sur secteur notre caméra.

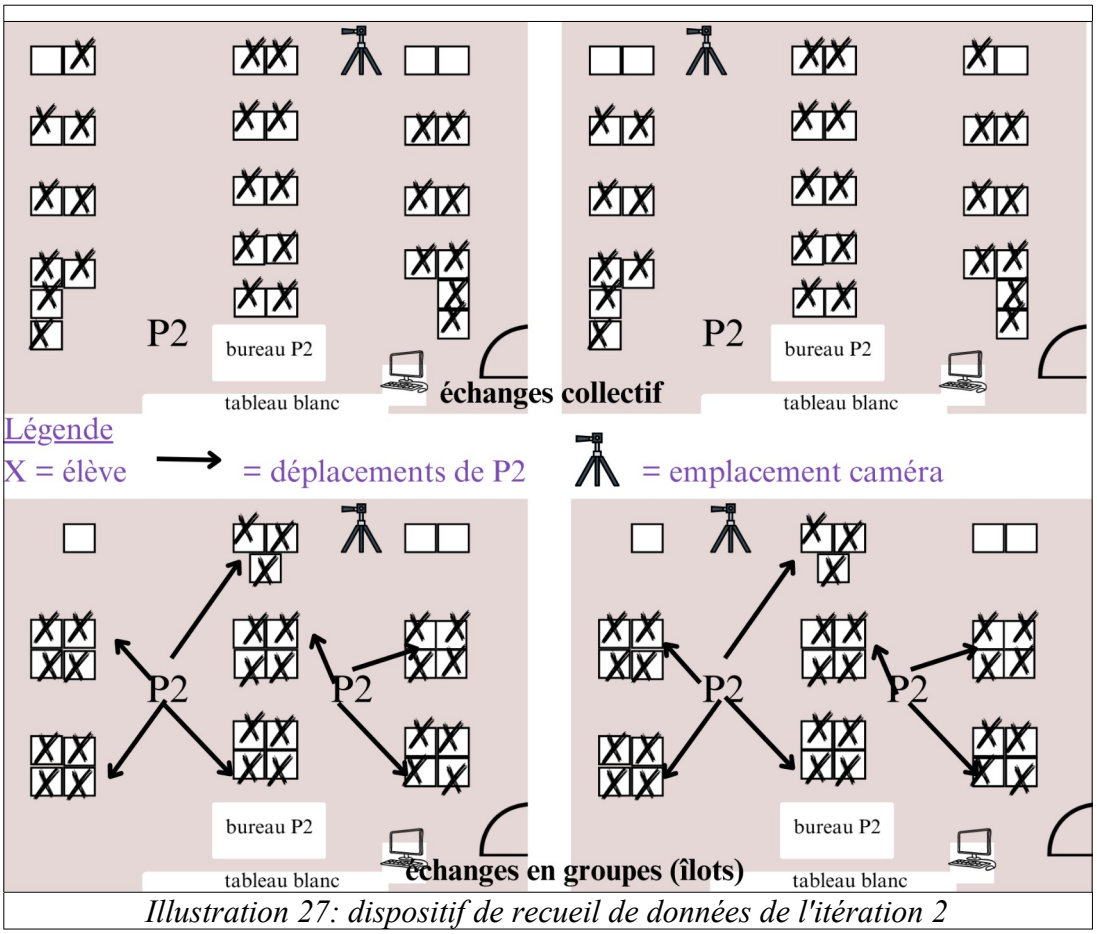


Illustration 27: dispositif de recueil de données de l'itération 2

Ce schéma présente les deux dispositions des élèves, privilégiées par P2 : la disposition du haut pour les échanges collectif, soit avec le groupe classe, et la disposition du bas pour les travaux en groupe lors desquels P2 circule dans les rangs pour évaluer la progression de ses élèves.

2.2 – Productions des acteurs

Les productions des acteurs correspondent aux différentes « traces » des membres du collectif et des élèves.

2.2.1 – Productions du collectif

Les productions du collectif regroupent tous les documents de la séquence produite, que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Itération 1	Itération 2
• 1 feuille de route (projet de séquence)	• 1 outil pour les objectifs de la

• 4 fiches méthodologiques : exprimer la probabilité au passé, comprendre un roman, lexique, écrire une critique • 1 outil d'étude de la 1ère et 4e de couverture (étape 1) • 1 outil d'étude de la situation d'énonciation (étape 2) • 7 outils d'étude de la compréhension générale du roman (étape 3) : un pour chacun des six environnements (2 outils pour l'environnement 2 : une version guidée et une version non guidée)	séquence destinée aux élèves • 1 marque page • 2 outils d'évaluations : expression écrite et compréhension de l'écrit • 2 outils de tâche finale (rédaction d'une critique) : une guidée et une non guidée • 1 outil méthodologique : exprimer la probabilité (présent et passé) • 1 outil d'étude de la 1ère et 4e de couverture (étape 1) • 1 outil d'étude de la situation d'énonciation (étape 2) • 10 outils d'étude de la compréhension générale du roman (étape 3) : un pour chacun des six environnements (2 outils pour les environnements 2, 5 et 6 : une version guidée et une version non guidée) • 1 outil d'étude pour le cœur de l'œuvre (étape 4)

Tableau 10: productions du collectif recueillies

2.2.2 – Productions des élèves

Les productions des élèves regroupent toutes les traces lors de la mise en œuvre de la séquence produite, que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Itération 1	Itération 2
• Outils d'étude remplies de l'étape 1 • résumés collectifs des environnements 1 et 2 de l'étape 3 • réflexions des élèves lors des travaux de groupe	• Hypothèses des groupes pour l'étape 1 • résumé du groupe « sans fiche » pour l'étape 2 • résumés collectifs pour toute l'étape 3 • photos des réponses mises en commun pour l'étape 4 • évaluations des élèves pour la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et la production d'une critiques • réflexions des élèves lors des travaux de groupe

Tableau 11: productions des élèves recueillies

2.3 – Données complémentaires

Dans cette section, nous mentionnons plus particulièrement les données complémentaires

relatives au travail d'IC par le biais des échanges sur différentes plateformes. Ces données sont importantes pour notre recherche car elles reflètent le travail de notre collectif et viennent compléter les données précédentes quant à la production de la séquence et à la transformation des dispositifs.

2.3.1 – Courriels

En dehors des réunions, les membres du collectif échangeaient également par courriels. Nous avons créé au total trois fils de discussions. Initialement, le premier fil de discussion a été créé pour partager l'ordre du jour de la réunion à venir. Progressivement, il est devenu un lieu d'échange sur les réflexions et retours de chacune par rapport à des documents créés par les unes les autres, entre chaque réunion. Ces échanges permettaient de gagner du temps lors des réunions, qui se déroulaient sur le temps libre des enseignantes du collectif.

2.3.2 – Drive

Nous avons également eu recours à une plateforme d'échange et de stockage, que nous nommons par l'anglicisme *drive*, sur laquelle le collectif pouvait déposer et commenter des documents. Cela nous offrait un lieu unique pour stocker nos documents mais également un lieu d'échange, bien que différé mais néanmoins efficace. Nous pouvions alors rendre accessible les comptes-rendus de réunion que nous envoyions par courriel jusqu'à la création du dossier « compte rendu » sur le *drive*.

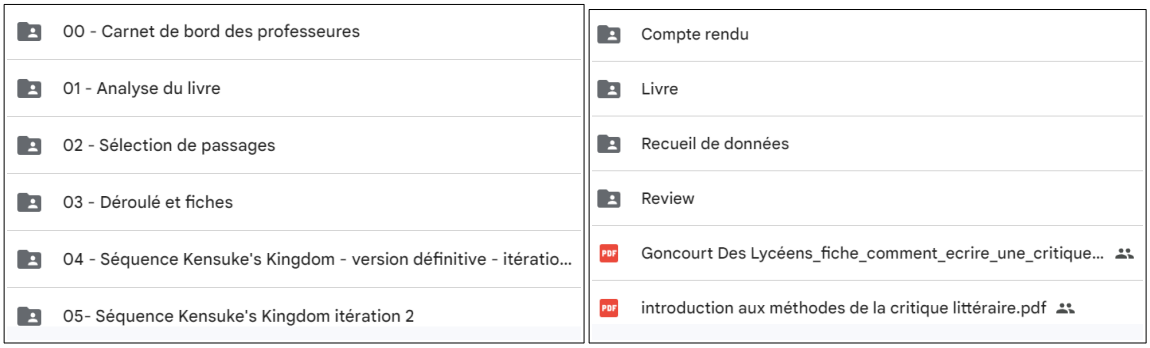


Illustration 28: dossiers principaux du drive du collectif

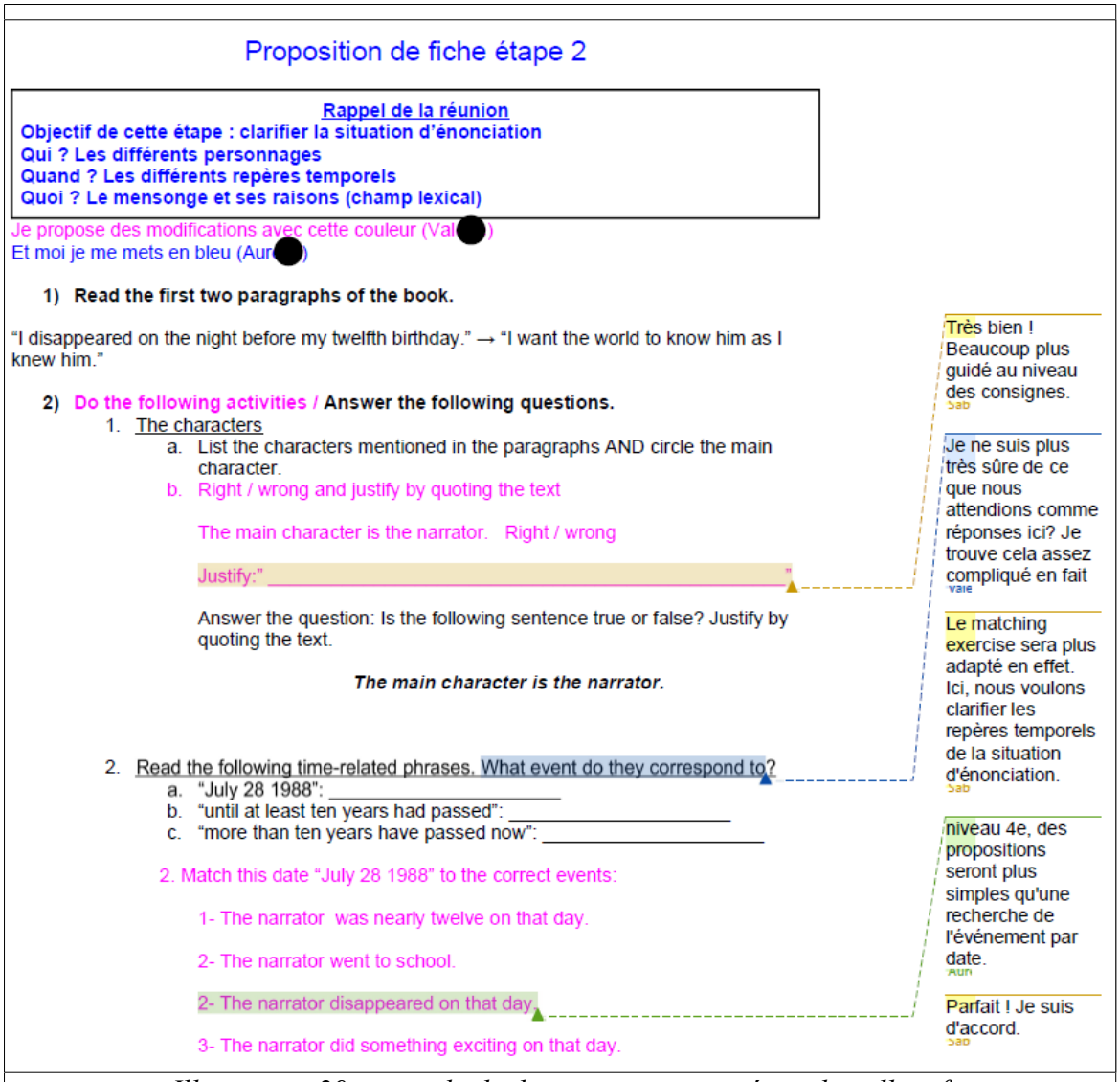


Illustration 29: exemple de document commenté par le collectif

2.3.3 – Retours des enseignantes

Nous faisons une section spécifique aux retours des enseignantes car nous les avons recueillis de deux manières différentes. Pour la première itération, P1 nous a fait deux retours « à chaud » par courriel : le premier après la première séance et le deuxième à l'issue du recueil de données avec sa classe de 4e. Nous avons pu ensuite avoir un retour plus détaillé lors de la réunion d'IC qui a suivi l'itération n°1.

Pour ce qui est de P2, nous avons demandé un retour dans un courriel dans lequel nous avons spécifié exactement ce que nous voulions comme information. Nous avons suggéré à P2 de nous faire ce retour à l'oral, par un enregistrement vocal qu'elle déposerait ensuite sur le *drive*. Nous avons opté pour cette procédure dans un souci de respect d'emploi du temps de P2 et comme aucune autre réunion n'était prévue à la suite de l'itération n°2 puisque les données recueillies allaient faire l'objet de cette thèse. Pour ce retour, nous lui avons demandé

de nous parler de l'évolution de ses élèves par rapport à la séquence sur le roman « Kensuke's Kingdom » et sur leurs compétences de lecteurs. Cette façon de faire est inspirée des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) pour lesquels la personne interviewée peut parler plutôt librement, avec peu d'interventions de l'interviewer. L'entretien compréhensif se rapprocherait presque du récit de vie (Bertaux, 1997).

2.3.4 – Retours de lectures par des acteurs extérieurs au collectif

Enfin, nous terminons le compte rendu de ce recueil de données par les données que nous avons obtenus avec des acteurs extérieurs au collectif. En effet, pour juger de notre sélection de passages pour la compréhension générale du roman, nous avons fait appel à des lecteurs extérieurs aux niveaux d'anglais différents, comme mentionné précédemment (section 3.1 de cette partie 2). Nous avons un retour écrit et trois retours vocaux par mail, plus un retour écrit par messagerie.

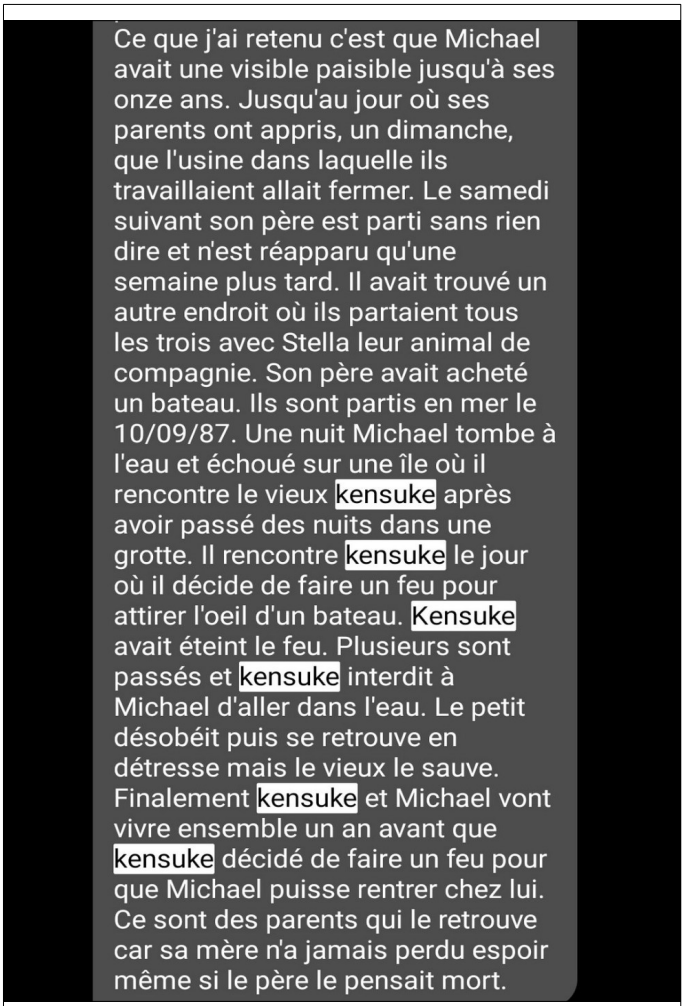


Illustration 30: retour de lecture des passages de la lectrice au niveau B2

3 – Traitement des données et outils d'analyse

Pour réduire nos données et construire nos données secondaires, nous avons eu recours dans un premier temps aux synopsis pour les films de séances (voir annexes 8, 23, 27, 31 et 36) qui permettent un résumé objectif mettant en évidence une vue d'ensemble temporelle des différentes phases de la séance. Nous avons ensuite sélectionné des épisodes significatifs en lien avec nos questions de recherche parmi tous les enregistrements audios et vidéos collectés dans le but d'en faire des transcriptions, en éliminant tout ce qui est périphérique (voir annexes 9, 10,15, 24, 28, 29, 32, 37 et 38) (Jefferson, 1985 ; Vion, 1992, 1996 ; Bonu, 2002).
En parallèle, nous avons effectué une analyse épistémique des extraits sélectionnés par le collectif afin de voir dans quel mesure les élèves peuvent se rapprocher des pratiques du connaisseurs. Nous soumettons dans cette thèse les analyses épistémiques des extraits en lien avec les épisodes choisis pour nos analyses, intégrées dans les chapitres correspondants.
Pour compléter ces données secondaires, nous avons fait appel à quelques principes développés dans le cadre d'un instrument de travail de la TACD, le SHTIS (Système Hybride Texte-Image-Son) (Blocher et Lefeuvre, 2017), dans l'objectif de comparer les résumés des élèves aux extraits d'origine ou encore de recourir aux photogrammes pour comprendre comment les élèves arrivent à résumé en anglais le roman. Le SHTIS permet de mettre en évidence une ressource mobilisée *in situ* mais dont le film d'étude ne rend pas bien compte qualitativement (CDpE, 2024). Nous n'avons pas, en soi, créé de système hybride, au sens où a pu l'effectuer Blocher (2018), mais nous avons tenté, en prenant appui sur l'étude d'extraits de film, de produire des analyses commentées ensemble, avec les membres du collectif, de ce qui avait semblé efficace dans certaines situations, ou qui l'était moins.
Enfin nos analyses se déroulent en deux étapes de lectures : d'abord une lecture descriptive (Dumez, 2010) qui vient construire, par la suite, notre lecture analytique mobilisant nos outils théoriques.

PARTIE 3 :

ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

Chapitre 1 : Compréhension de l'extrait n°1 du roman

1 – Présentation du contexte du travail de compréhension de l'extrait n°1

Pour ce chapitre, les élèves des classes de 4e de P1 (itération 1) et de 3e de P2 (itération 2) sont amenés à lire les deux premiers paragraphes du roman (voir annexe 6) et à discuter en groupes de quatre élèves de leur compréhension de ce premier extrait qui débute l'histoire. De tous les groupes, toutes itérations confondues, seul un groupe de quatre élèves de l'itération 2, désignés par P2, a travaillé cet extrait sans l'appui d'une fiche de travail (voir annexes 24 et 25).

En amont de la lecture de cet extrait, les élèves ont observé différentes premières de couverture du roman (annexes 1 à 4 et 17 à 20) et lu une quatrième de couverture (voir annexes 5 et 21).

2 – Éléments d'analyse épistémique retenus

Nous considérons l'extrait n°1 comme emblématique du roman puisqu'il permet au lecteur d'entrer dans l'histoire en y découvrant son contexte (personnage principal et espace-temps). Le premier extrait correspond aux deux premiers paragraphes du roman. Ces deux premiers paragraphes se distinguent du reste du roman par l'espace de temps laissé entre ces deux paragraphes et le premier paragraphe qui fait commencer l'histoire de Michael lorsqu'il était âgé de dix ans. Ces deux paragraphes sont ceux du roman et n'ont pas été soumis à des modifications. Ils sont proposés tels qu'ils apparaissent dans le livre. Ils permettent au lecteur de comprendre ce qu'on appelle, classiquement, la « situation d'énonciation »[21] principale du roman, et révèlent ainsi que Michael a survécu à son naufrage. Ce sont aussi des passages importants pour comprendre que ce roman est l'histoire d'une expérience sur soi-même, écrite

[21]Ces deux paragraphes représentent le récit-cadre du roman, soit le récit qui encadre l'histoire du naufrage. Néanmoins, le collectif se réfère à ce récit-cadre sous l'expression « situation d'énonciation », d'où notre utilisation de cette expression dans notre thèse.

par quelqu'un qui va parler de son identité, et que cette écriture sur lui-même va aider à construire (cette identité) (Ricoeur, 1990).

Ce passage indique que le narrateur, Michael, est un adulte d'au moins une vingtaine d'années puisqu'il dit que sa disparition a eu lieu la veille de ses douze ans et que depuis plus de dix années se sont écoulées. Il s'exprime à la première personne du singulier, ce qui en fait donc un narrateur personnage principal ou narrateur protagoniste. Il s'agit du personnage principal qui raconte son histoire à partir de son expérience personnelle jusqu'à la fin de l'œuvre. En déclarant qu'il veut que le monde connaisse Kensuke aussi bien qu'il l'a connu, il s'adresse alors directement au lecteur, voire plus loin, au monde. Dans cet extrait, Michael exprime son souhait de raconter la vérité sur sa disparition la veille de son douzième anniversaire et comment il a survécu. Jusque là, il précise n'avoir pu rien révéler avant à qui que ce soit du fait de sa promesse envers son ami, Kensuke, qui lui a demandé de ne rien dire avant qu'au moins dix années soient passées.

Ce passage dévoile plusieurs éléments de l'histoire. Le lecteur sait désormais que Michael n'était pas seul sur l'île, qu'il y a rencontré Kensuke, qu'ils sont devenus amis, que Michael a survécu et est revenu sain et sauf auprès de sa famille et de ses amis, qu'il n'a pas revu Kensuke depuis son départ de l'île et qu'il a fait une promesse à Kensuke. Cette promesse induit l'idée que Kensuke et Michael savaient alors communiquer ensemble mais aussi qu'un lien fort existaient entre les deux protagonistes. Le lecteur apprend dans les chapitres relatant la vie de Michael sur l'île comment deux personnes s'apprivoisent, comment elles s'apprennent des choses, par exemple lorsque Kensuke enseigne à Michael comment peindre ou tresser des paniers.

Les savoirs en jeu liés à la compréhension de l'extrait 1 comprennent différents temps du présent, le présent simple et le present perfect, et du passé, le prétérit simple et le past perfect mais aussi des verbes à particules et le modal « can » (présent et passé). Au niveau de la syntaxe, cet extrait regroupe des phrases complexes et le déictique de temps « now » Enfin d'un point de vue lexical, nous rencontrons l'expression « made me promise », le faux-ami « deceive », le lexique traitant des thèmes de la sphère personnelle (famille, amitié, école, date), et celui de la sincérité (vérité, mensonge, promesse).

Cet extrait peut bloquer le lecteur non anglophone à différents niveaux. En premier lieu, la structure des énoncés est complexe. En deuxième lieu, la multiplicité des temps employés peut rendre difficile la compréhension de ce passage si le lecteur ne maîtrise pas le sens d'utilisation de ces temps. En effet, cette maîtrise est nécessaire pour comprendre la distinction entre ce que Michael a vécu lors de son aventure et ce qu'il a vécu et vit depuis son aventure. L'emploi du présent simple et du déictique de temps « now » permet au lecteur de

comprendre que le narrateur parle au moment présent. Le prétérit simple est consacré au récit, lorsque Michael fait référence à la période de sa disparition. Ce temps suggère également qu'il n'a jamais revu Kensuke depuis la promesse. Quant au present perfect, il apparaît au moment où Michael cite ce qu'il a fait depuis son retour il y a plus de dix ans. Enfin le past perfect n'est présent qu'une seule fois, dans une situation passée, pour situer dans le temps la promesse de ne rien raconter. La compréhension de l'ensemble de ces temps amène au dénouement de l'histoire directement : Michael a survécu au naufrage. En troisième lieu, le lecteur fait face à des verbes à particules. Dans la langue française, cette structure grammaticale est peu utilisée, contrairement à l'anglais. Le lecteur non anglophone français n'est donc pas familier avec cette structure et le fait que la particule vient modifier le sens du verbe initial. Enfin, le faux-ami « deceive » peut être confondu avec le mot de la langue française moderne « décevoir »[22] par un lecteur non anglophone français. En effet, « deceive » signifie tromper, duper, faire croire par la tromperie, quand « disappoint » est la traduction anglaise pour « décevoir ».

Pour mieux comprendre ces passages, et notamment les verbes à particules, on peut s'appuyer sur le sens de base des verbes. Par exemple, le verbe à particule « live out » signifie « vivre », comme pour « live », et « speak out » qui veut dire « dire ce que l'on pense » peut se comprendre avec le contexte en le traduisant simplement par « parler » ou « s'exprimer », sans altérer le sens de l'énoncé. En s'aidant d'un dictionnaire, d'un traducteur (comme le logiciel en ligne *DeepL*, par exemple), cela pourrait aider à la compréhension du faux-ami « deceive » puisque, dans ce cas, le contexte n'aide pas à se saisir du sens véritable de ce mot.

D'un point de vue de la compréhension du roman, cet extrait montre l'importance du lien entre la couverture et le roman. En effet, sans la lecture de la couverture qui a précédé, ce passage fait comprendre au lecteur qu'il s'agit de quelqu'un qui va témoigner d'une aventure vécue mais n'indique à aucun moment que Michael en est le narrateur, si ce n'est la lecture de la quatrième de couverture. Ce n'est qu'à la sixième page du roman que le prénom Michael est mentionné pour la première fois, lorsque sa mère s'adresse directement à lui. Enfin, si le lecteur réussit à saisir tous les savoirs linguistiques, il comprendra alors que c'est Michael adulte qui raconte son histoire, qu'il a survécu quand tout le monde le croyait disparu à jamais. Mais l'enjeu de cet extrait est aussi de permettre au lecteur de comprendre qu'il a accompli un voyage initiatique, comme un rite de passage le faisant passer de l'enfance (dix ans) pour entrer dans l'adolescence (13 ans). Mais ces deux premiers paragraphes montrent également la fin de ce voyage initiatique à l'âge adulte, quand Michael arrive au bout des dix

[22]« Causer à quelqu'un une déconvenue, un désappointement en ne répondant pas à son attente, à ses espoirs, ou à ses illusions. » selon le CNRTL (source : https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9cevoir)

années de silence de sa promesse à Kensuke. Le respect de cette promesse est aussi la preuve de l'impact de Kensuke sur la vie de Michael, le respect qu'il éprouve pour cet homme, qui lui a appris à grandir sur l'île, puisqu'il fait passer cette promesse avant sa famille et ses amis. Ce secret est lourd à porter pour Michael et il explique qu'il doit la vérité à ses proches maintenant que sa promesse a été tenue. Une fois les barrières linguistiques levées, comprendre que Michael a survécu ainsi que l'état d'esprit dans lequel il se trouve deviennent des éléments plus explicites et donc plus accessibles au lecteur. Cependant, faire le lien avec le passage de l'enfance à l'adolescence et enfin à l'âge adulte n'est pas évident. Cet extrait n'offre pas encore assez d'indices pour cela. Néanmoins, la lecture du roman pourrait apporter d'autres indices explicites permettant au lecteur d'accéder à des informations plus implicites et donc, à d'autres significations de ce roman, que nous pouvons rapprocher d'une robinsonnade (en référence à l'histoire de Robinson Crusoë, de Daniel Defoe) si nous considérons le récit de l'aventure de Michael, loin de chez lui (d'un point de vue géographique mais aussi culturel).

3 – Présentation du déroulement des épisodes

Lors des situations d'enseignement-apprentissage choisies de nos épisodes, P1 et P2 font lire les deux premiers paragraphes du roman « Kensuke's Kingdom » à leurs élèves, en version originale, dans notre cas en langue anglaise. L'interaction entre un auteur et un lecteur est toujours indirecte. Par conséquent, le lecteur peut interpréter librement l'œuvre. Cependant la lecture de l'œuvre permet au lecteur de vérifier son interprétation grâce aux indices laissés par l'auteur. Pour discuter de ses interprétations, le lecteur peut également les confronter à celles d'autres lecteurs, comme dans un club de lecture. Le travail de réflexion en groupe proposé par P1 et P2 permet cette confrontation pour mieux saisir le sens de cet extrait et permettre aux élèves d'entrer dans l'œuvre.

Les modalités de travail proposées par les deux enseignantes sont différentes pour les deux groupes observés mais ont un objectif commun, celui de résumer cet extrait le plus justement possible. Le résumé permet aux enseignantes d'évaluer la compréhension de leurs élèves pour cet extrait et s'assurer ainsi d'un engagement efficace de ces derniers dans la lecture de cette histoire.

4 - Analyse d'épisodes pertinents

Chaque épisode présenté regroupe différents échanges des deux itérations et aborde l'entrée

dans le roman par la narration et les personnages. Pour chaque épisode, nous décrivons ces échanges avant de les analyser.

4.1 – Épisode 1

Pour cet épisode, les deux premiers échanges sont issus de la première itération (avec P1) de la séquence d'ingénierie. Pour ces échanges, nous choisissons de les présenter chronologiquement, soit de l'échange en groupe à l'échange collectif. La réflexion de ce groupe autour des personnages est guidée par l'affirmation « The main character is the narrator. » (voir annexe 7) pour laquelle ils doivent répondre vrai ou faux tout en justifiant par un phrase de l'extrait. L'identification de Michael comme narrateur de l'histoire avait été faite au préalable par le groupe. Nous cherchons à voir si la lecture de cet extrait, étape importante d'un lecteur pour se saisir du contexte de l'histoire, permet aux élèves d'entrer dans le roman par le biais de l'identification du narrateur et des différents protagonistes.

4.1.1 – Le jeu d'apprentissage du travail en groupe lors de la lecture de l'extrait 1

Nous choisissons d'introduire dans le tableau ci-dessous le système stratégique nécessaire pour « gagner » au jeu d'apprentissage lors de cette séance de la première itération. Nous listons dans une première colonne les règles définitoires s'appuyant sur l'ensemble des modalités de travail proposées par P1 aux groupes pour la compréhension de l'extrait n°1, ainsi que les règles stratégiques pouvant être mises en place par les élèves pour atteindre ces règles définitoires et ainsi « gagner » au jeu d'apprentissage.

Règles définitoires	Règles stratégiques
- Lire l'extrait en anglais - Lister les différents personnages - Identifier si le narrateur et le personnage principal sont la même personne - Comprendre ce qui est arrivé au narrateur le 28 juillet 1988 - Calculer l'âge de Michael - Comprendre pourquoi Michael a menti à sa famille et ses amis - Comprendre pourquoi il veut dire la vérité maintenant - Trouver ce que révèle cet extrait sur l'aventure de Michael - Échanger au sein de son groupe pour trouver les bonnes réponses aux questions - Résumer l'extrait en anglais	- Repérer les prénoms et pronoms personnels - Repérer des éléments de la question dans l'extrait pour y répondre - Justifier une réponse en citant le texte - Traduire des mots / phrases - Échanger en français avec son groupe - Mobiliser le lexique déjà connu - Faire le lien avec la couverture - Faire appel à P1

Tableau 12: système stratégique - extrait n°1

4.1.2 – Description des échanges de l'itération 1

Le premier échange ci-dessous se déroule avant l'échange collectif avec P1. Les quatre élèves discutent de l'identité du narrateur et des protagonistes.

2	Enzo	Non c'est Kensuke le narrateur.
3	Maiwen	Là. Jusque là mais après c'est un ami de Kensuke.
4	Enzo	Un ami de Kensuke, le narrateur ?
5	Maiwen	Si ! On passe de *I* à *he*. Voilà. ++ Pour moi c'est pas lui qui parle. Même dans tout en fait.
6	Salomé	Mais pour moi Kensuke, il parle pas.
7	Maiwen	Pour moi non plus, il parle pas.
8	Salomé	Pour moi, c'est juste un narrateur comme ça.
9	Maiwen	Je crois que c'est un ami, Kensuke, quand même.
10	Salomé	Oui.
11	Maiwen	Pour moi y'a quand même Kensuke comme personnage.
12	Salomé	Oui y'a Kensuke. Y'a un personnage qui raconte. Et un ami du coup.

Enzo affirme d'emblée que le personnage de Kensuke est le narrateur au tour de parole (désormais tdp) 2. Maiwen, en répondant « jusque là », montre qu'elle le rejoint sur cette idée mais émet ensuite l'idée qu'après le narrateur change et qu'il s'agit d'un ami de Kensuke (tdp 3). Elle confirme cela, après le doute émis par Enzo (tdp 4), en s'appuyant sur les pronoms personnels sujets *I* et *he* mais change d'avis ensuite, en disant que finalement Kensuke ne parle jamais dans cet extrait (tdp 5). Des propos confirmés par Salomé (tdp 6) et de nouveau par Maiwen (tdp 7). Salomé estime alors que « c'est juste un narrateur comme ça » (tdp 8),

soit juste « un personnage qui raconte » mais qui n'est ni Kensuke, ni le fameux ami (tdp 12). L'idée de l'ami vient de la proposition de Maiwen (tdp 9), confirmée par Salomé (tdp 10), en précisant que Kensuke est un ami, sous-entendant la présence d'un autre personnage (tdp 12). Maiwen insiste sur le fait que Kensuke est un des protagonistes (tdp 11), soutenue par Salomé (tdp 12).

L'échange suivant a lieu lors de l'échange collectif autour des protagonistes présents dans l'extrait. Avant l'intervention de Michael, P1 venait de valider l'affirmation « the main character is the narrator » comme vraie, avec les élèves justifiant cette affirmation par l'emploi de la première personne du singulier du narrateur, de Michael, pour s'exprimer.

56	Maiwen	Je comprends pas parce que je croyais que c'était Kensuke qui avait disparu. Je comprends plus.
57	P1	Ah non. C'est bien ce qu'il me semblait tout à l'heure que tu m'avais dit Kensuke. C'est Michael.
58	Maiwen	C'est quoi l'histoire avec Kensuke alors ?
59	P1	Parce que là il parle de *I* et ensuite il explique mais c'est toi qui l'as dit tout à l'heure *Kensuke was my friend*.
60	Maiwen	Oui je sais mais
61	P1	Kensuke va pas dire que Kensuke est son ami. Tu vois ? C'est quelqu'un d'autre qui parle.
62	Maiwen	Ba justement c'est pour ça.
63	P1	Je ne comprends pas ce qui te bloque. C'est l'un des personnages principaux mais le narrateur, ce n'est pas Kensuke.
64	Maiwen	C'est pas grave. Je me comprends dans ma tête.
65	P1	C'est un des personnages principaux mais le narrateur, ce n'est pas Kensuke. Tu comprends ?
66	Maiwen	Je sais que le narrateur c'est pas Kensuke.
67	P1	Tu pensais que c'était Kensuke le personnage principal ?
68	Maiwen	Oui c'est ça. Exactement.
69	P1	Alors c'est un des personnages principaux, t'as pas complètement tort. Mais là ce n'est pas lui qui parle, d'accord ?
70	Maiwen	Ok.

Dans cet échange, P1 guide Maiwen qui éprouve des difficultés à distinguer les différents personnages du roman (tdp 56), pensant que Kensuke est le personnage principal (tdp 67 et 68), soit celui qui a disparu (tdp 56). Maiwen s'interroge alors sur la présence de Kensuke dans l'histoire (tdp 58). P1 rappelle à Maiwen qu'elle a su justifier plus tôt, en citant une phrase de l'extrait, que Kensuke était l'ami du narrateur (tdp 59). P1, pour aider Maiwen, utilise la logique en disant que Kensuke ne va pas parler de lui à la troisième personne du singulier (tdp 61), mettant ainsi le doigt sur ce que Maiwen ne trouve pas logique (tdp 62). P1

exprime alors explicitement qu'elle ne parvient pas à saisir ce qui fait blocage à son élève (tdp 63) et rappelle que Kensuke est l'un des personnages principaux mais qu'il ne s'agit pas du narrateur (tdp 63 et 65). Maiwen avait compris ce point (tdp 66) mais pense qu'il s'agit du personnage principal du roman (tdp 67 et 68), ce à quoi P1 répond qu'elle a raison dans la mesure où Kensuke est l'un des personnages principaux et confirme de nouveau qu'il n'est pas le narrateur (tdp 69).

4.1.3 – Analyse de la pratique effective

Pour analyser cet épisode, nous proposons ci-dessous le système stratégique d'une modélisation du JES du lecteur lettré de cet extrait.

Règles définitoires	Règles stratégiques
Comprendre le contexte spatio-temporel Comprendre le narrateur personnage principal Comprendre les personnages et leur rapport Comprendre les raisons des mensonges aux proches	Comprendre l'âge du narrateur au moment de sa disparition Comprendre la durée minimum de dix ans entre le jour du retour du narrateur et le moment où il décide de raconter son histoire Comprendre les mots se référant à la première personne du singulier Faire le lien entre la quatrième de couverture et les deux premiers paragraphes Comprendre l'emploi des temps du présent et du passé Repérer le prénom Kensuke Comprendre des expressions emblématiques de l'amitié Comprendre des expressions emblématiques du mensonge et de la vérité

Tableau 13: système stratégique d'une modélisation du jeu épistémique source du lecteur lettré de l'extrait n°1

Ces règles ont été déterminées par les membres du collectif de l'ingénierie coopérative lors de diverses réunions. Ce tableau présentant le système stratégique nous permet de le comparer aux stratégies effectives des élèves afin d'observer la distance entre les jeux d'apprentissage et ce JES. Ainsi, nous pouvons voir si les élèves sont dans un rapport authentique à l'œuvre pour entrer dans le roman.

Dans la situation d'enseignement-apprentissage observée, le groupe dans lequel travaille Maiwen réfléchit à l'affirmation de P1 : le personnage principal est le narrateur. Les élèves doivent la confirmer ou l'infirmer en justifiant la réponse. Cette affirmation permet aux élèves de réfléchir à l'identité du personnage principal dans un premier temps puis du narrateur afin d'identifier le rôle de narrateur personnage principal de Michael. Cette règle définitoire du jeu d'apprentissage « identifier si le narrateur et le personnage principal sont la même personne »

vise donc à atteindre la règle définitoire de la modélisation du JES du lecteur anglophone de ces deux premiers paragraphes « comprendre le narrateur personnage principal ».

Par cette règle définitoire du jeu d'apprentissage, P1 cherche à rendre le milieu du roman accessible à tous ses élèves. La lecture d'extraits d'œuvre en version originale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante suppose un milieu auquel les élèves sont habitués lors de séances dites ordinaires. Cependant, ces extraits sont souvent proposés indépendamment de l'œuvre et plutôt mis en relation avec le thème culturel étudié. Dans ce contexte, la lecture de cet extrait n'est pas isolée du roman. Au contraire, elle entre dans un processus de compréhension de l'œuvre dans sa globalité, puisque ce premier extrait permet notamment au lecteur d'entrer dans le roman en présentant le contexte spatio-temporel, la narration et les personnages. Ce travail d'accessibilité du milieu est d'autant plus important que le narrateur (et personnage principal) n'est pas immédiatement nommé au début de ce chapitre.

Dans la situation d'enseignement-apprentissage observée, Maiwen identifie dans un premier temps deux narrateurs différents. Comme Maiwen est convaincue que Kensuke est le personnage principal de l'histoire (tdp 56, 67 et 68), elle l'associe donc au pronom personnel sujet *I* (tdp 1 à 3). Elle est ainsi amenée à penser, dans un premier temps, que Kensuke est le narrateur dans le premier paragraphe. Maiwen mobilise ici deux stratégies proches de la pratique du lecteur anglophone : « comprendre les mots à la première personne du singulier » et « comprendre le prénom Kensuke ». Malgré cette proximité, elle ne parvient pas à faire le lien avec Michael. En s'appuyant sur les pronoms personnels, elle constate l'emploi de *he* et déduit que le narrateur change et qu'il s'agit alors d'un ami de Kensuke (tdp3). Cependant, elle ne semble pas repérer ou avoir une bonne lecture du pronom personnel sujet *I* ni de l'adjectif possessif *my* dans ce deuxième paragraphe puisqu'elle ne parvient à y associer le bon référent, identique au premier paragraphe. Pourtant, cette nouvelle stratégie de lecture la rapproche à une autre des règles stratégiques du JES : « comprendre des expressions emblématiques de l'amitié » qui lui permet d'identifier ce rapport d'amitié entre Kensuke et le narrateur mais également de distinguer le narrateur et Kensuke. Ici, Maiwen parvient donc à « comprendre les personnages et leur rapport », mais n'entre pas pour autant en profondeur dans le jeu d'apprentissage.

D'autres éléments de sémiose du contrat sont à considérer dans la compréhension de ces deux paragraphes qui débutent l'histoire. En effet, les élèves se sont familiarisés à une pratique de lecture lors de la séance précédente, qui a consisté à entrer dans le livre par la découverte de la couverture, notamment la quatrième de couverture. Comme nous l'avons mentionné dans notre analyse épistémique, sans la lecture de cette quatrième de couverture, il n'est pas

possible de connaître l'identité de Michael puisque son nom n'est pas mentionné avant la sixième page du roman. Cela n'empêche pas de comprendre qu'il s'agit d'un personnage qui va raconter une de ses expériences de vie en parlant de lui à la première personne du singulier. La quatrième de couverture indique explicitement que le lecteur va suivre les aventures de Michael, en introduisant le résumé par la toute première phrase du roman, aidant ainsi le lecteur à associer Michael à *I.* Maiwen n'a pas pu déchiffrer tous les signes du contrat et, par conséquent, elle ne parvient pas *proprio motu* à faire le lien entre la quatrième de couverture et les deux premiers paragraphes (ce qui aurait été une stratégie gagnante pour avancer dans l'activité). Le milieu lui est donc trop résistant, les conditions dans lesquelles elle travaille sur cet extrait ne lui permettant pas de travailler adéquatement le problème en jeu. Cependant certaines de ses stratégies observées lui permettent de bien jouer au JES. Elle produit trois stratégies gagnantes sur quatre mais éprouve toujours des difficultés pour identifier Michael comme le narrateur personnage principal.

Cette situation ne présente pas un rapport authentique à l'œuvre mais un rapport plus prégnant à un dispositif scolaire dans lequel l'élève tente de trouver la réponse attendue par P1, qui est de confirmer l'affirmation que le personnage principal est aussi le narrateur. Maiwen propose une réponse différente de celle attendue par P1, qui pourrait potentiellement être institutionnalisée puisque cette dernière confirme que Kensuke est un des personnages principaux. Cependant elle précise que, dans ce cas, ce n'est pas lui qui parle et refuse alors la réponse de Maiwen. Cette rétroaction de P1 montre un rapport important à la forme scolaire question/réponse. Même si Maiwen est un dans un contexte éloigné d'une pratique de connaisseur, ses stratégies montrent une démarche de raisonnement la rapprochant des pratiques du lecteur lettré de cet extrait, au sens où elle se questionne sur l'identité du narrateur, identité qui est au cœur de ce roman, sans pour autant atteindre ce niveau de compréhension de la question identitaire, à la différence où le lecteur lettré, de par sa maîtrise de la langue anglaise, a une lecture plus fluide pour comprendre ce rapport identitaire.

4.1.4 – Stratégies effectives du groupe dans le jeu d'apprentissage

Nous présentons ci-dessous le système stratégique qui résulte du jeu d'apprentissage. Nous sélectionnons uniquement les règles définitoires et stratégiques en jeu dans cet épisode et nous ajoutons les stratégies effectives des élèves dans une troisième colonne.

Règles définitoires	Règles stratégiques	Stratégies effectives
- Lire l'extrait en anglais - Lister les différents personnages - Identifier si le narrateur et le	- Repérer les prénoms et pronoms personnels - Repérer des éléments de la question dans l'extrait pour y	- Maiwen distingue les deux paragraphes - Les élèves du groupe débattent en français de

personnage principal sont la même personne - Échanger au sein de son groupe pour trouver les bonnes réponses aux questions	répondre - Justifier une réponse en citant le texte - Traduire des mots / phrases - Échanger en français avec son groupe - Mobiliser le lexique déjà connu - Faire le lien avec la couverture - Faire appel à P1	l'identité du narrateur - Maiwen mentionne une amitié entre Kensuke et le narrateur - Maiwen s'appuie sur les pronoms personnels pour expliquer un changement de narration - Le groupe identifie les différents personnages de l'extrait - Les élèves du groupe échangent en français pour discuter des différents personnages - Le groupe d'élèves distingue le narrateur des personnages mentionnés - Le groupe identifie le narrateur comme un personnage non principal - Maiwen échange en français avec P1 pour comprendre le rôle de chaque personnage - Maiwen identifie Kensuke comme le personnage principal

Tableau 14: comparaison entre le systémique stratégique du JES modélisé et les stratégies effectives des élèves

Ce tableau nous permet de voir que les élèves utilisent la grammaire (*I-he*) pour comprendre le texte. Ils ont bien compris qu'une histoire d'amitié se joue, que Kensuke n'a pas le rôle de narrateur mais que sa présence est importante au récit, puisque que le narrateur raconte son histoire et son amitié avec Kensuke. Nous voyons que le milieu dans lequel sont placés les élèves, avec la connaissance déjà-là qu'ils ont de l'histoire, les amène à enquêter en profondeur sur le rôle d'un narrateur (quelqu'un qui raconte).

4.2 – Épisode 2

Ces épisodes regroupent plusieurs échanges issus de la deuxième itération (avec P2) et représentent la réflexion du groupe autour des personnages. Contrairement au groupe de la première itération, ce groupe a travaillé au sens de l'extrait n°1 avec pour seul support le livre et la consigne orale « *Read the two paragraphs and prepare a summary of what you've understood*. » Comme pour l'épisode 1, ce deuxième épisode sélectionné questionne aussi

l'identification du narrateur et des différents protagonistes. Nous souhaitons alors voir si la lecture de cet extrait, sans fiche avec des questions, permet également aux élèves d'entrer dans le roman par ce biais.

4.2.1 – Le jeu d'apprentissage du travail du groupe sans fiche lors de la lecture de l'extrait 1

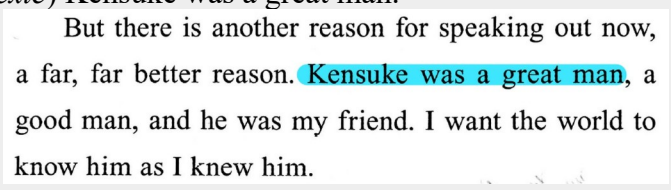
Nous choisissons de présenter dans le tableau ci-dessous le système stratégique nécessaire pour « gagner » au jeu d'apprentissage lors de cette séance de la deuxième itération. Nous listons les règles définitoires et stratégiques sur l'ensemble des modalités de travail proposées par P2 au groupe sans fiche pour la compréhension de l'extrait n°1.

Règles définitoires	**Règles stratégiques**
- Lire l'extrait en anglais - Émettre des hypothèses en anglais sur le sens de cet extrait - Débattre en anglais du sens de cet extrait - Résumer l'extrait en anglais	- Justifier un argument en citant le texte - Traduire des mots / phrases - Échanger en français - Mobiliser le lexique déjà connu - Faire le lien avec la couverture

Tableau 15: système stratégique - extrait n°1 - groupe sans fiche

4.2.2 – Description des échanges de l'itération 2

Les tours de parole suivants appartiennent au même échange mais ont été scindés en plusieurs parties pour plus de lisibilité. Dans cet échange, le groupe est composé de quatre élèves. P2 a fait le choix de faire réfléchir ce groupe avec uniquement le livre sur le sens de ce premier extrait, correspondant aux deux premiers paragraphes du roman, et d'en faire un résumé.

28	Gwenaelle	His name of the boy is Kensuke.
29	Anaelle	No his friend no no no. His friend of this boy is Kensuke.
30	Gwenaelle	Who disparaît is Kensuke.
31	Anaelle	C'est pas lui Kensuke.
32	Gwenaelle	Si c'est lui.
33	Anaelle	Non non non c'est son ami Kensuke.
34	Gwenaelle	(*cite le texte*) Kensuke was a great man.  But there is another reason for speaking out now, a far, far better reason. Kensuke was a great man, a good man, and he was my friend. I want the world to know him as I knew him.
35	Anaelle	Oui mais c'est son ami.
36	Gwenaelle	(*cite le texte*) And Kensuke made me promise.

		I disappeared on the night before my twelfth birthday. July 28 1988. Only now can I at last tell the whole extraordinary story, the true story. Kensuke made me promise that I would say nothing, nothing at all, until at least ten years had passed. It was almost the last thing he said to me. I promised, and because of that I
37	Anaelle	Oui. Kensuke m'a fait promettre de ne rien dire. Donc c'est quelqu'un d'autre. C'est pas lui.
38	Jade	C'est son ami.
39	Anaelle	C'est son ami.
40	Jade	(*cite le texte*) A great man, a good man, and he was my friend. But there is another reason for speaking out now, a far, far better reason. Kensuke was a great man, a good man, and he was my friend. I want the world to know him as I knew him.

Lors de leur discussion sur l'extrait 1, Gwenaelle avance que Kensuke est le nom du jeune garçon qui avait disparu (tdp 28 et 29), ce que corrige Anaelle en précisant que Kensuke est l'ami de ce garçon (tdp 27). Gwenaelle s'appuie alors sur deux phrases de l'extrait pour justifier sa pensée (tdp 34 et 36). Quand elle cite la phrase « Kensuke was a great man », Kensuke était un grand homme, (tdp 34), Anaelle confirme cette phrase mais en ajoutant qu'il s'agit de l'ami. Gwenaelle cite alors une nouvelle phrase « And Kensuke made me promise », Kensuke m'a fait promettre. Anaelle rebondit sur cette dernière citation en spécifiant que ça ne peut pas être Kensuke puisque la phrase signifie que Kensuke a fait promettre à ce garçon de ne rien dire (tdp 37). Jade et Anaelle confirment alors qu'il s'agit bien de son ami (tdp 38 et 39). Jade cite une phrase pour convaincre Gwenaelle : « and he was my friend. », et c'était mon ami (tdp 40). Les élèves prélèvent dans le milieu, ici l'extrait du roman, les éléments nécessaires pour travailler le problème, qui est la suivante : quelle relation établissent Kensuke et Michael ? La référence au texte en anglais a valeur d'institutionnalisation. L'argumentation est plausible parce que la langue est rendue suffisamment accessible aux membres du groupe, notamment par la médiation.

46	Gwenaelle	The boy who speak is
47	Anaelle	we don't know. Yet.
48	Gwenaelle	Is the friend of the disappear...
49	Anaelle	Is a friend of Kensuke.
50	Gwenaelle	And kensuke is the boy who disappeared.
[...]		
54	Anaelle	Non, kensuke is the friend of the boy who disparaître on the night of his twelfth birthday.

55	Gwenaelle	Je comprends rien.
56	Anaelle	En gros, il y a quelqu'un qui a disparu et il a connu un gars qui s'appelait Kensuke et il veut que le monde connaisse Kensuke comme lui il l'a connu.
[...]		
58	Gwenaelle	Oui mais c'est marqué Kensuke m'a fait promettre…
59	Anaelle	Oui donc c'est pas lui.
60	Gwenaelle	Oui mais Kensuke c'est qui du coup ?
61	Jade	Mais c'est son ami.
62	Anaelle	C'est un garçon quand il a disparu il a rencontré Kensuke je pense.
63	Gwenaelle	Ouais…

L'échange reprend en anglais pour discuter de ce qu'elles ont compris de cet extrait. Gwenaelle commence en voulant identifier le narrateur (tdp 46) mais est arrêté par Anaelle qui indique qu'ils ne connaissent pas encore son identité exacte (tdp 47). Gwenaelle continue alors sa phrase en disant que le garçon qui parle est l'ami de celui qui a disparu (tdp 48). À nouveau, Anaelle corrige en disant que c'est un ami de Kensuke (tdp 49). Gwenaelle rebondit sur Kensuke en précisant qu'il est le garçon qui a disparu (tdp 50). Anaelle rectifie en disant que Kensuke est l'ami du garçon qui a disparu la nuit de son douzième anniversaire (tdp 54). Face à l'incompréhension de Gwenaelle (tdp 55), Anaelle lui résume brièvement l'extrait (tdp 56), en soulignant l'importance de « l'identité narrative », ici, raconter son histoire de vie, c'est-à-dire se construire soi-même, mais aussi pour autrui. Gwenaelle, toujours sceptique, cite de nouveau la phrase disant que Kensuke lui a fait promettre (tdp 57), ce à quoi Anaelle répond que ça ne peut donc pas être Kensuke (tdp 59). Gwenaelle ne comprend toujours pas qui est Kensuke (tdp 60). Jade et Anaelle l'aident en disant qu'il s'agit de l'ami du garçon (tdp 61) et qu'il a probablement rencontré Kensuke lors de sa disparition (tdp 62). Gwenaelle répond de manière positive mais toujours dubitative (tdp 63).

78	Gwenaelle	Okay. Ça se trouve c'est pas du tout ça.
79	Anaelle	Si si c'est ça, c'est sûr.
80	Jade	Et this guy want to tell the story of the night who he disappeared.
81	Gwenaelle	Ah mais oui il s'appelle Michael.
82	Anaelle	Voilà !

Gwenaelle exprime de nouveau son doute (tdp 78) mais Anaelle lui dit être convaincue de sa compréhension (tdp 79). Jade continue l'échange en anglais en précisant que ce garçon veut raconter l'histoire de la nuit de sa disparition (tdp 80). Gwenaelle fait alors le lien avec Michael et comprend que ce garçon est donc Michael (tdp 81), ce qui lui confirme Anaelle (tdp 82).

102	Gwenaelle	But I don't understand who is Kensuke.
103	Anaelle	Kensuke is the guy who probably be on the island who Michael disappeared.
104	Gwenaelle	Ok yes so...
105	Anaelle	You understand now.
106	Gwenaelle	Yes he is not alone.
107	Anaelle	He is not alone so kensuke is probably the island.
108	Gwenaelle	Yes.
109	Anaelle	So kensuke say him to tell nothing during ten years.
110	Gwenaelle	And he's the man on the island.
111	Anaelle	I think. We don't know yet but I think. And now he want to tell the story and he want the world...
112	Gwenaelle	So there are three characters. Kensuke, the…
113	Anaelle	His dog and Michael.
114	Gwenaelle	And the boy who speak.
115	Anaelle	But the boy who speak is Michael. Michael is the boy who disappeared in the night...
116	Gwenaelle	Oh yes !

Cependant, Gwenaelle se demande toujours qui est Kensuke, ce personnage mentionné dans cet extrait (tdp 102). La discussion (tdp 103 à 115) permet à Gwenaëlle, tout en restant en anglais, de résoudre le milieu-problème (tdp 116).

4.2.3 – Analyse de la pratique effective

Le cas de Gwenaelle et Anaelle est différent du précédent puisque les modalités de travail sont différentes. Dans ce second cas, le groupe de Gwenaelle et Anaelle a pour consigne de lire ces deux premiers paragraphes et de les résumer. Ce groupe n'a donc aucune question pour les guider ou les influencer dans leur démarche de compréhension de ce premier extrait. Les élèves se retrouvent ici alors dans une position proche d'un lecteur lettré, seul face au livre. Le résumé est alors le reflet de leur compréhension. Cette situation d'enseignement-apprentissage tend à éloigner l'activité de la forme scolaire « question/réponse/tâches » (CDpE, 2019). Mais avant cela, nous nous penchons sur les échanges entre Gwenaelle et Anaelle au moment où elles échangent sur ce qu'elles ont compris de ce qu'elles viennent de lire. Gwenaelle et Anaelle ont des positions topogénétiques différentes. Au fur et à mesure des échanges, cette différence face à la pratique de savoir finit par trouver une relative équilibration didactique. Mais dans quelle mesure ces échanges montrent-ils une proximité avec le JES ?

Considérons tout d'abord le cas d'Anaelle qui occupe une position topogénétique que nous

considérons comme plutôt haute. Cette position se confirme par son assurance dans sa compréhension (tdp 79) mais également par le fait que cela lui permet de valider toutes les règles définitoires du JES, que nous avons présentées dans la partie 4.1.3 de ce chapitre. En effet, Anaelle a su repérer le contexte spatio-temporel (tdp 54 et 56), le narrateur personnage principal (tdp 115), les différents personnages et le lien entre eux (tdp 33, 39, 54, 56 et 113) et les raisons du mensonge de Michael sur sa disparition (tdp 37 et 109) puisqu'elle a su produire toutes les stratégies permettant de bien jouer au JES que nous avons modélisé : l'âge du narrateur (tdp 54 et 111), la durée de dix ans(tdp 109), l'emploi de la première personne du singulier (tdp 115), des temps passé et présent (tdp 111 avec le déictique de temps « now »), l'amitié envers Kensuke (tdp 35, 39 et 49), le thème du mensonge (tdp 37 et 109) et l'impact de la quatrième de couverture sur la compréhension de ces deux premiers paragraphes (tdp 82 en validant qu'il s'agit de Michael et tdp 47 avec l'emploi de « yet » pour dire que pour le moment, l'histoire, sans prendre en compte la quatrième de couverture, ne révèle pas encore l'identité du narrateur). La position topogénétique haute d'Anaelle peut s'expliquer par le fait qu'elle produit des stratégies gagnantes pour comprendre cet extrait. En effet, lors de la discussion du groupe sur cet extrait, avant le résumé, P2 n'intervient que deux fois pour rappeler aux deux autres membres de ce groupe le « contrat d'utilisation de la langue anglaise » (Gruson, 2019) en classe de langue vivante anglaise. Anaelle se trouve donc dans la posture la plus proche du connaisseur pratique. Elle comprend l'extrait et sait le raconter en anglais. Cependant, malgré la certitude qu'elle a de sa compréhension (tdp 79), Gwenaelle, possiblement influencée par la forme scolaire qu'on pourrait rattachée à la situation, semble avoir besoin d'une institutionnalisation (tdp 78).

Au début des échanges, Gwenaelle exprime des difficultés à gagner au jeu modélisé du lecteur lettré. En effet, Gwenaelle se retrouve ici dans une situation d'enseignement-apprentissage qui se rapproche d'une forme adidactique (Brousseau, 1998 ; CDpE, 2024) :

- P2 ne dit pas au groupe comment réussir à comprendre cet extrait en langue anglaise et ne leur donne pas de fiche de travail. Les intentions épistémiques de l'enseignante sont donc opaques pour les élèves de ce groupe sans fiche ;
- Gwenaelle s'inspire des rétroactions du milieu pour construire ses stratégies épistémiques, comme en s'appuyant sur le prénom Kensuke, seul prénom présent dans cet extrait ;
- enfin, pour gagner au jeu de lecteur anglophone de ce roman, Gwenaelle doit utiliser ses connaissances de la langue anglaise et de la couverture de ce roman.

Dans un premier temps, Gwenaelle est persuadée que Kensuke est la personne qui a disparu (tdp 30). Elle utilise les signes produits par le milieu pour expliquer aux autres élèves de son groupe sa façon de déchiffrer ces signes. Elle s'appuie par exemple sur les phrases

mentionnant Kensuke (tdp 34 et 36). Kensuke est l'unique prénom mentionné dans cet extrait. Nous pouvons nous demander si ce n'est pas une habitude erronée de lecteur d'identifier un personnage à un prénom, une possible attention portée à une pratique de son quotidien (de Certeau, 1980) de lectrice, un art de faire ou un « modèle de culture » dans sa pratique de lecture (Sensevy, 2019 ; Le Hénaff, 2021 ; CDpE, 2024) qu'elle aurait intégré. Or dans ce cas, le récit commence directement avec le pronom personnel sujet *I* et aucune mention du prénom de Michael n'est faite dans ces deux paragraphes. Le narrateur étant également le personnage principal est, dans ces cas là, introduit dans la quatrième de couverture. P2 s'attend à ce que ses élèves s'inspirent de cette lecture précédente de la quatrième de couverture pour comprendre l'identité du narrateur. Cependant, Gwenaelle ne s'aide pas de ce déjà-là, de cet arrière plan épistémique au début de l'échange, provoquant ainsi un rapport au milieu qui lui est alors trop résistant (tdp 55). Dans une telle situation, une régulation ne peut donc se faire que si un des élèves du groupe sait déchiffrer les indices sémiotiques en lien avec le milieu et le contrat. Dans ce cas, la possibilité d'une sémiose réciproque entre les élèves de ce groupe est envisageable puisqu'Anaelle réussit à produire toutes les stratégies pour gagner au jeu de lecteur lettré de cet extrait, en s'aidant de la sémiose du milieu et du contrat. Anaelle peut ainsi réfuter les raisons émises par Gwenaelle, avec l'appui de Jade (tdp 37 à 40), et montrer à Gwenaelle que sa stratégie est inefficace puisqu'elle est dissonante : Kensuke ne peut pas parler de lui à la troisième personne, il a fait promettre au narrateur et non à lui-même et le narrateur dit que Kensuke est son ami. Gwenaelle a su prélever les indices adéquats dans le milieu mais n'a pas su les déchiffrer en raison de sa conviction d'une manière d'agir qu'elle jugeait probablement valide pour tout début de roman, dont l'intérêt est d'introduire les personnages. C'est au tdp 81 que Gwenaelle fait alors le lien avec la quatrième de couverture en se souvenant que le prénom Michael est mentionné dans le résumé et également associé à la toute première phrase du roman. La validation d'Anaelle (tdp 82) permet une institutionnalisation de ce savoir en jeu au sein du groupe, au sens où cette position topogénétique « haute » qu'elle occupe lui confère cette potentialité d'instituer auprès des autres élèves. Ces échanges ont donc permis à Gwenaelle d'avoir une pratique plus proche de celle du lecteur de cet extrait. Certaines règles stratégiques du JES sont produites d'emblée par Gwenaelle, comme repérer l'emploi de la première personne du singulier et le prénom Kensuke. Cependant l'association de ces stratégies n'a pas permis à Gwenaelle, seule, de bien jouer le jeu puisqu'elle n'a pas pu déchiffrer les indices sémiotiques en lien avec le contrat, créant alors un déséquilibre didactique. C'est au fur et à mesure des échanges qu'elle fait donc le lien avec le contrat, ici l'introduction de Michael dans la quatrième de couverture, permettant une rééquilibration dans cette situation. Ce lien avec la quatrième de couverture est

la règle stratégique du JES manquante afin d'aller vers une plus grande parenté épistémique avec un des éléments nécessaires à la compréhension de cet extrait, les autres éléments étant apportés par Anaelle.

Considérons maintenant le résumé ci-dessous, produit par le groupe d'Anaelle et Gwenaelle, et confrontons le aux deux premiers paragraphes.

Résumé du groupe de Gwenaelle et Anaelle (voir annexe 25)	**Extrait n°1 (voir annexe 6)**
The boy disappeared before his twelfth birthday. He told his story ten years after his **accident**. **On the island he probably meet Kensuke** and Kensuke asked him to told nothing during ten years. **The boy** want the world know Kensuke as he knew him.	I disappeared on the night before my twelfth birthday. July 28 1988. Only now can I at last tell the whole extraordinary story, the true story. Kensuke made me promise that I would say nothing, nothing at all, until at least ten years had passed. It was almost the last thing he said to me. I promised, and because of that I have had to live out a lie. I could let sleeping lies sleep on, but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think. I owe it to my family and to my friends, all of whom I have deceived for so long, to tell the truth about my long disappearance, about how I lived to come back from the dead. But there is another reason for speaking out now, a far, far better reason. Kensuke was a great man, a good man, and he was my friend. I want the world to know him as I knew him.

Tableau 16: comparaison du résumé des élèves à l'extrait n°1

En comparant ces deux textes, nous pouvons constater que le groupe s'est focalisé sur les raisons de Michael de vouloir raconter son histoire et sur le lien entre ce dernier et Kensuke, comme le montrent les éléments surlignés dans l'extrait dont le groupe s'est inspiré. Les éléments non retenus de l'extrait ne semblent donc pas être considérés comme prioritaires par le groupe. Par exemple, le groupe ne fait pas référence au mensonge dans lequel Michael a du vivre pendant au moins dix ans et à son besoin de dévoiler la vérité sur sa disparition à ses proches, une fois sa promesse envers Kensuke tenue. Nous pouvons alors nous demander s'il

s'agit d'une omission due à l'activité de résumé, qui induit de ne retenir que l'essentiel, et ainsi répondre aux attentes professorales.

119	P2	(*s'adresse au groupe*) What I want you to do now...You have finished?
120	Es	Yes.
122	P2	Is to write a little summary of what you have understood. Yes? Together as a group, in English. Maybe one person can write here and the rest, write here.
122	Luidgee	I talk.
123	P2	And in a correct way. (*P2 part.*)

Dans cet échange (voir annexe 24), P2 rappelle deux contrats récurrents d'un cours de langue vivante : le « contrat d'utilisation de l'anglais » (tdp 122) et le « contrat de production d'énoncés corrects » (tdp 123) (Gruson, 2019). P2 précise ses attentes dans le tdp 3 : le groupe doit rédiger un résumé de ce qu'ils ont compris. Les élèves se retrouvent alors à jouer à deux jeux d'apprentissage : « sélectionner ce qu'ils comprennent de l'extrait » et « résumer les éléments de l'extrait compris ». Les éléments omis seraient-ils alors non compris ou retenus comme non essentiels à cet extrait, voire à l'œuvre ? Pour le groupe, l'essentiel serait alors lié à Michael et la promesse faite à son ami, Kensuke, comme l'indique le tableau comparatif ci-dessous :

Résumé du groupe de Gwenaelle et Anaelle (voir annexe 25)	**Extrait n°1 (voir annexe 6)**
The boy disappered before his twelfth birthday.	I disappeared on the night before my twelfth birthday. July 28 1988.
→ éléments retenus par les élèves : l'âge (dont sa date d'anniversaire rattachée à « birthday »), la disparition, l'identité de la personne qui a disparu, le moment de sa disparition.	
He told his story ten years after his **accident**.	I disappeared Only now can I at last tell the whole extraordinary story, the true story. but more than ten years have passed now. to come back from the dead.
→ éléments retenus par les élèves : qui raconte son histoire, sa survie, le mot « accident » pour paraphraser la disparition et la survie (et faire le lien avec les premières et quatrième de couverture), le temps écoulé entre l'accident et la révélation de son histoire.	

On the island he probably meet Kensuke	It was almost the last thing he said to me.
→ éléments retenus par les élèves : l'idée de la probabilité d'avoir rencontré Kensuke sur l'île inspirée par les premières et la quatrième de couverture mais également pouvant être induite par cette phrase de l'extrait.	
and Kensuke asked him to told nothing during ten years.	I promised, Kensuke made me promise that I would say nothing, nothing at all, until at least ten years had passed.
→ éléments retenus par les élèves : la promesse faite à Kensuke de ne rien raconter pendant dix ans, Kensuke qui demande à Michael de respecter cette promesse.	
The boy want the world know Kensuke as he knew him.	I want the world to know him as I knew him.
→ éléments retenus par les élèves : reprise de la phrase avec changement de pronom personnel (*I* → *The boy* / *he*), conservation de l'idée véhiculée par cette phrase	

Tableau 17: éléments retenus par le groupe sans fiche de l'extrait n°1

Ce tableau illustre les passages de l'extrait lu par le groupe qui pourraient être en lien avec les phrases produites pour leur résumé et nous permet de voir les informations non retenues comme essentielles au résumé par les élèves de ce groupe. L'accent est alors effectivement mis sur la relation entre Kensuke et Michael, qu'il nomme « the boy » et non sur les différentes raisons mentionnées, uniquement celle de vouloir que le monde sache l'homme qu'était Kensuke mais sans préciser les louanges que fait Michael de Kensuke.

Nous pouvons donc voir que ce résumé reflète alors tout ou partie de leur compréhension des premiers paragraphes du roman. Dans les deux cas, il est intéressant de constater que le résumé produit par le groupe d'Anaelle et Gwenaelle correspond aux stratégies gagnantes du JES du lecteur lettré.

À la lecture du résumé produit, des éléments de phrases sont identiques à ceux de l'extrait. Lors de la rédaction de leur résumé (voir annexe 24), c'est donc l'adaptation qu'ils en font, en paraphrasant (Lefeuvre, 2018), qui permet de connaître la compréhension qu'ils ont de cet extrait.

133	Anaelle	The boy disappeared on the night his twelfth birthday.
134	Jade	C'est pas trop un résumé.
135	Anaelle	disappeared on the night of his twelfth birthday.
136	Gwenaelle	Or after his birthday to for don't recopy
137	Luidgee	Before his birthday.

Cet échange indique la volonté du groupe de ne pas recopier les phrases de l'extrait (tdp 136),

après la proposition d'Anaelle pour la première phrase du résumé (tdp 133) que Jade trouve trop identique à celle d'origine (tdp 134). Jade cherche ici à respecter les attentes professorales de la rédaction d'un résumé, amenant ainsi le groupe à paraphraser les éléments compris. La paraphrase est intéressante ici du point de vue de l'emploi de « the boy » pour remplacer « I ». En effet, le résumé et la paraphrase impliquent des changements pour substituer « I ». Dans cette démarche, le groupe ne peut pas réutiliser ce pronom personnel sujet, tout comme le lecteur anglophone ne raconterait pas ce début de roman en utilisant « I ». Décoder le narrateur de cet extrait est donc impératif. C'est à ce stade que l'enjeu de la quatrième de couverture prouve son efficacité et son importance pour comprendre cet extrait. Lors des échanges précédents (voir annexe 24), Anaelle mentionne régulièrement qu'ils n'ont pas encore connaissance du prénom du narrateur en employant « yet », sous entendant que cela sera annoncé plus tard dans le roman. Cependant, en subrogeant « I » par « the boy », Anaelle confirme sa position topogénétique haute, sa connaissance de l'extrait au sein même de l'œuvre. Rien n'indique dans cet extrait, si nous ne considérons pas la quatrième de couverture, que « I » est un personnage de sexe masculin. Elle oriente donc ce résumé en s'aidant de ce qu'elle sait déjà, en lien avec la quatrième de couverture, puisque par « the boy », elle se réfère à Michael.

Ce résumé va plus loin dans le JA proposé par P2 et se rapproche du JES du lecteur lettré. Il s'agit d'un autre élément en caractère gras, faisant référence à la quatrième de couverture. En effet, le groupe émet une hypothèse sur la rencontre entre Michael et Kensuke qui n'est pas mentionné dans l'extrait. L'extrait évoque la disparition mais pas d'île. Le groupe fait donc le lien entre la disparition et l'île évoquée sur les premières de couverture et dans la quatrième de couverture « washed up on an desert island » (voir annexes 17 à 21). Le terme « accident », également en caractère gras, montre aussi la prise en compte de cette quatrième de couverture. Le résumé produit affirme que le groupe a su déchiffrer tous les signes en lien avec le contrat et le milieu et ainsi produire des stratégies gagnantes au JES du lecteur lettré mais également au JA de P2.

Enfin, nous analysons le système stratégique du JA proposé par P2, afin de déterminer en quoi il a permis à ce groupe de se rapprocher du JES du lecteur lettré. Dans un premier temps, les règles définitoires du JA proposé par P2 rappellent celles d'un groupe ou club de lecture. Les groupes ou clubs de lecture regroupent des lecteurs qui vont échanger sur des œuvres littéraires. Les rencontres peuvent se faire progressivement au fur et à mesure des chapitres, comme après la lecture intégrale d'un livre. De plus avec le contrat d'utilisation de l'anglais rappelé par P2, le JA évoque alors un club de lecture regroupant des lecteurs lettrés, club dans lequel des lecteurs sont parfois amenés à lire ou raconter des extraits essentiels, ou

emblématiques, d'une œuvre qu'ils ont appréciée ou non. La situation analysée ressemble alors à la modalité de lecture progressive d'un livre. La différence réside dans les hypothèses sur ce qui attend le lecteur après cet extrait, une règle absente du JA mais pourtant présente dans les stratégies effectives de ce groupe étudié. Les règles stratégiques du JA se distinguent de celles du JES du lecteur lettré, au sein d'un club de lecture ou non, principalement au niveau linguistique. Les règles de référence à l'extrait pour justifier sa compréhension et du lien avec la couverture sont, elles, proches de la pratique d'un lecteur lettré. Les pratiques du lecteur lettré au sein d'un groupe de lecture permettent de confronter sa compréhension d'un livre, ce que nous retrouvons dans les actions de Gwenaelle et Anaelle, et permettent alors de clarifier ou soulever certains points pour le lecteur. Individuellement, cela est impossible. Dans le cas de Gwenaelle, sans la coopération d'Anaelle, elle perdait au JES du lecteur lettré, malgré des règles stratégiques correctes, mais considérées de manière distincte. Les échanges ont permis à Gwenaelle de finalement gagner au JES de lecteur lettré lorsque le groupe lui a notamment montré une inefficacité de ses stratégies.

4.3 - Synthèse

Contrairement au cas de Maiwen, il n'est pas fait mention des termes « narrateur » et « personnage principal », spécifiques à un jargon littéraire. Dans le cas de Gwenaelle et Anaelle, la position topogénétique haute d'Anaelle a permis de gagner au jeu. Dans le cas de Maiwen, celle-ci était dans un groupe au sein duquel les élèves étaient à une position topogénétique basse égale. Cependant, lors de l'échange avec P1, Maiwen a su exprimer ce qui lui résistait dans le milieu proposé. Nous avons vu que, malgré sa réponse différente concernant le personnage principal et le narrateur, elle gagnait tout de même au JA de P1. Cependant ce n'était pas la réponse attendue par P1. La fiche qu'avait le groupe de Maiwen pour guider la compréhension de cet extrait sous-entend alors des réponses précises attendues par P1. Il s'agit de l'emblème question/réponse/tâche (CDpE, 2019). Cette modalité de travail pour la compréhension de cet extrait s'éloigne du JES du lecteur lettré. Il serait intéressant de réfléchir à une autre modalité, plus proche du JES du lecteur lettré et plus éloignée du JES d'un critique littéraire ou d'une forme scolaire, pour la compréhension de cet extrait.

Chapitre 2 : Compréhension de l'extrait n°2 du roman

1 – Présentation du contexte du travail de compréhension de l'extrait n°2

Pour ce chapitre, les élèves de la classe de 3e de P2 (itération 2) sont amenés à lire le deuxième extrait sélectionné par le collectif, issu du chapitre 1 du roman.

Until I was nearly eleven, until the letter came, life was just normal. There were the four of us in the house: my mother, my father, me and Stella - Stella Artois, that is, my one-ear-up and one-ear-down black and white sheepdog.
[...]
After school every day, whatever the weather, I'd be off down to the recreation ground for football with Eddie Dodds, my best friend in all the world, and Matt and Bobby and the others.
[...]
Then the letter arrived. [...] The brickworks[1] were going to close down. They[2] were both being made redundant[3].
There was a terrible silence at the breakfast table that morning. We never went sailing on Sundays anymore. I didn't have to ask why not. They both tried to find other jobs, but there was nothing.
[...]
Then one Saturday I came home from my paper round and found my mother sitting at the bottom and the stairs and crying. She'd always been so strong. I'd never seen her like this before.

'Silly beggar,' she said. 'Your dad's a silly beggar, Michael, that's what he is.'

'What's he done?' I asked her.

'He's gone off,' she told me, I thought she meant for good. 'He wouldn't hear reason, oh no. He's had this idea, he says. He wouldn't tell me what it was, only that he sold the car, that we're moving south, and he's going to find us a place.' [...]

I was there when the phone call came a week or so later. I knew it was my father. [...] He's found us a place. "Just pack your stuff and come," he says. Fareham. Somewhere near Southampton. "Right on the sea," he says. There's something very different about him, I'm telling you."
[...]
Michael and his mother arrive at Fareham.
There didn't seem to be any houses anywhere, just a yachting marina.

'What are we doing here?" my mother asked.

'There's someone I want you to meet. A good friend of mine. She's called Peggy Sue. She's been looking forward to meeting you. I've told her all about you.'

Illustration 31: extrait n°2 sélectionné par le collectif

Les élèves discutent en groupes de quatre de leur compréhension de ce deuxième extrait. Pour comprendre cet extrait, tous les groupes ont réfléchi au sens de cet extrait avec l'aide d'une fiche de travail (voir annexe 26).

2 – Éléments d'analyse épistémique retenus

Nous considérons l'extrait n°2 comme emblématique du basculement dans une nouvelle expérience de vie puisqu'il permet au lecteur de découvrir l'impact de la lettre de licenciement des parents du narrateur sur son quotidien.

Until I was nearly eleven, until the letter came, life was just normal.
Illustration 32: phrase issue de l'extrait n°2

Ce licenciement amène le père de Michael à prendre la décision de partir, seul, chercher un nouvel endroit pour vivre dans le sud de l'Angleterre. Une fois trouvé, il demande à sa femme et son fils de le rejoindre à Fareham pour leur présenter Peggy Sue. Les passages sélectionnés correspondent à la moitié du chapitre 1 du livre, intitulé « Peggy Sue ». À ce stade de l'histoire, Michael est un jeune garçon qui va voir ses habitudes de vie chamboulées progressivement. Cet extrait montre également une indépendance financière de Michael, puisque, pour avoir de l'argent de poche, il distribue le journal.

Les savoirs en jeu liés à la compréhension de l'extrait sont multiples. Tout d'abord, nous rencontrons dans le récit différents temps du passé : le prétérit simple, le prétérit continu et le past perfect. Cependant, au sein des dialogues, les temps du présent et du passé se mélangent, accompagnés par des verbes introducteurs. La forme contractée « 'd » est présente plusieurs fois dans ce passage et se réfère soit au modal « would », soit à l'auxiliaire « have » au passé. D'un point de vue syntaxique, cet extrait alterne des phrases simples et complexes, ponctuées de déictiques de temps variés. Pour ce qui est du lexique, les thèmes dominants sont ceux de la sphère personnelle (famille, amitié, école, activités extra scolaires, rencontre, maison), du monde professionnel et des sentiments.

Until I was nearly eleven, until the letter came, life was just normal. There were the four of us in the house: my mother, my father, me and Stella - Stella Artois, that is, my one-ear-up and one-ear-down black and white sheepdog.
[...]
After school everyday, whatever the weather, I'd be off down to the recreation ground for football with Eddie Dodds, my best friend in all the world, and Matt and Bobby and the others.

Illustration 33: début de l'extrait n°2 mettant en évidence les thèmes de la famille et de l'amitié

Enfin, les savoirs liés au contexte social du narrateur que nous avons relevés sont les villes en Angleterre et l'emploi du pronom personnel sujet « she » pour parler d'un bateau.

Cet extrait présente potentiellement une certaine complexité linguistique. D'un point de vue linguistique, la contraction *'d* pourrait être mal interprétée puisqu'il peut s'agir de *had* ou de *would*. Les deux cas sont présents dans cet extrait et peuvent alors induire en erreur au niveau du sens s'ils sont confondus par cette forme contractée. En effet, les deux ne signifient pas la même chose. De plus, le modal *would* est utilisé de deux manières différentes : d'abord, pour exprimer une habitude passée (« I'd be off down to the recreation ground »), puis pour exprimer une volonté, sauf à sa forme négative, où il exprimera dans ce cas un refus passé (« He wouldn't hear reason. », « He wouldn't tell me what it was. »). La confusion de cette contraction peut alors apporter des nuances de sens différentes. Quant aux savoirs sur les modes de vie évoqués, le lecteur francophone peut ne pas être familier avec le fait que les enfants dans les pays anglophones puissent être autorisés à travailler et l'emploi de « she » pour désigner un bateau. Pour ce qui est de comprendre les tournées de distribution des journaux (« paper round ») que fait Michael pour gagner de l'argent de poche, non seulement le lecteur francophone peut ne pas être acculturé à cette pratique, mais, lexicalement, il pourrait aussi comprendre littéralement l'expression « paper round » comme « rond de papier » et passer à côté du sens véritable. Et par conséquent, ne pas comprendre, qu'à un moment, Michael est le seul de sa famille à travailler.

Pour mieux comprendre cet extrait, notamment pour les villes anglaises, nous pouvons nous référer au texte (« that we were moving south, and he's going to find us a place » inférant le sud de l'Angleterre) ou nous aider d'une carte. Pour ce qui est de comprendre « paper round », nous pouvons repérer la contraction du mot « newspaper », s'aider du contexte de l'extrait ou des passages du livre non sélectionnés, regarder sur internet ou avoir l'explication par une personne maîtrisant cet aspect du monde anglophone. Quant à la spécificité de langue anglaise du « she » se référant au bateau et non à une personne, le narrateur donne des indices

dans sa description : « there didn't seem to be any houses anywhere, just a yachting marina. » Dans cet extrait, le père parle du Peggy Sue comme une bonne amie à lui, avec qui il a discuté et n'utilise pas de déterminant devant Peggy Sue, ce qu'il fait ensuite, dans l'extrait n°3, au moment où il révèle l'identité du Peggy Sue. En effet, en montrant le voilier, il utilise l'article défini « the » devant son nom (« This is the Peggy Sue. »). Une des premières de couverture montre qu'il s'agit du nom du voilier et un lien pourrait alors se faire. En ce qui concerne les énoncés complexes, nous pouvons nous aider du lexique qui est abordable pour des personnes dont le niveau d'anglais est A2+/B1, des connecteurs logiques et mots de liaison, de la ponctuation, mais aussi en repérant les différents verbes que chaque proposition qui compose ces énoncés. De plus, les énoncés complexes s'alternent avec des énoncés plus simples, permettant de se saisir du contexte pour accéder plus facilement au sens des énoncés complexes. Enfin, l'emploi principal du prétérit simple dans le récit est un avantage pour comprendre qu'il s'agit de faits passés qui sont racontés. Concernant la contraction *'d* qui peut faire référence à *had* ou *would*, nous pouvons nous appuyer sur la nature du verbe qui suit. S'il est suivi d'un verbe à l'infinitif, *'d* équivaut alors à *would*. Néanmoins, dans cet extrait, *would* est employé pour exprimer une habitude du passé mais aussi un refus dans le passé. Le contexte peut aider pour les distinguer ou une personne maîtrisant ce modal peut apporter des précisions.

Ce premier environnement résume la vie en Angleterre de Michael avant son départ en voilier pour faire le tour du monde. Il permet au lecteur de comprendre le rythme de vie et les centres d'intérêt de Michael avant ses onze ans. La mention de l'âge de Michael est essentiel car il est un facteur important pour analyser son évolution dans un environnement, comme son état d'esprit mais aussi ce qu'il en retire. Au fur et à mesure du roman, à l'aube d'une nouvelle année de sa vie, se passent des changements. Ici, il s'agit de l'arrivée de la lettre de licenciement. Ainsi, il devient le seul du foyer à travailler, imposant à Michael de quitter le monde dans lequel il vivait jusqu'à maintenant mais sur le point de retrouver sa vie de famille avec son père, sa mère et son chien. La fin de l'extrait montre l'étonnement de Michael de ne voir aucune maison quant son père leur avait annoncé qu'il leur avait trouvé un nouveau foyer. Mais il s'agit aussi de l'introduction d'un nouvel élément dans la vie de Michael, laissant penser par la présentation faite par le père qu'il pourrait s'agir d'une personne.

3 - Épisode 1

Nous présentons ci-après un épisode issu de la deuxième itération, lors de la troisième séance, avant l'échange collectif avec P2. Dans cet épisode, les élèves échangent entre eux sur le sens

d'un élément de l'extrait n°2. Il s'agit d'un groupe de quatre élèves, Arwen, Amira, Louna et Maureen. Dans l'ensemble, ce sont des élèves qui apprécient l'anglais et s'investissent en classe, malgré certaines difficultés pour Amira et Louna. Nous cherchons à voir les pratiques des élèves pour déchiffrer le sens d'un extrait, dans une langue autre que la langue française, ici l'anglais.

3.1 – Description de l'épisode 1

Dans cet épisode, le groupe débat d'un passage précis de l'extrait qu'ils n'ont pas interprété de la même manière. Le passage qui initie ce débat correspond au moment où Michael retrouve sa mère en pleurs dans les escaliers lorsqu'il rentre de sa tournée de distribution de journaux.

1	Arwen	Oh il a retrouvé sa mère dans les escaliers quand il est arrivé.
2	Amira	Je comprends rien.
3	Arwen	Il a retrouvé sa mère en train de pleurer.
4	Maureen	Tu dis que sa mère elle chiale mais j'ai pas compris pourquoi elle pleure.
5	Arwen	En fait parce qu'il a disparu. Ils croyaient qu'il était mort en mer. Il est allé voir Kensuke. Enfin il est allé sur l'île et Kensuke, c'est devenu son pote. Il est revenu et il a fait « maman je suis pas mort ».
6	Amira	Qui croyaient qu'il était mort ?
7	Arwen	Toute sa famille, ses amis.
8	Maureen	Et il arrive comme ça « hey je suis pas mort » ?
9	Arwen	Oui c'est ça.
10	Louna	On est d'accord qu'il a pris son bateau. Il est tombé dans l'eau. Il a atterri sur l'île. Il est devenu pote avec Kensuke.
11	Maureen	Et il est rentré chez lui.
12	Louna	Mais comment il est rentré ? Pourquoi il est pas rentré…
13	Arwen	Là y'a marqué...(*montre le quatrième paragraphe*)
14	Louna	Il est resté combien de temps avec Kensuke ?
15	Arwen	...then one Saturday I came home from my paper round. Un rond de papier ? Un papier rond ? From my paper round ? Ça veut rien dire.
16	Louna	C'est peut être un radeau, un rond de papier.
17	Maureen	Peut être qu'il était en plongée tout simplement.
18	Arwen	Non parce que ça veut dire il est rentré. Found my mother sitting at the bottom and the stairs and crying. She'd always been so strong. I'd never seen her like this before. Silly beggar. She said. Your dad's a silly beggar, Michael.

Dans cet épisode, Arwen occupe une position topogénétique haute par rapport aux autres

élèves du groupe, qui s'appuient sur ses interprétations. En effet, Arwen initie l'échange par une interprétation de sa compréhension de la phrase « found my mother sitting at the bottom and the stairs and crying » (tdp 1 et 3). Quand Maureen s'interroge alors sur les raisons des pleurs de la mère (tdp 4), Arwen explique alors qu'elle pleure parce que son fils, Michael, a disparu puis revient sur les précédentes lectures faites en classe concernant cette disparition et l'amitié entre Michael et Kensuke, née durant cette période (tdp 5). Néanmoins, malgré cette position topogénétique haute aux premiers abords, le groupe questionne les interprétations d'Arwen (tdp 6 et 8). Arwen, par ses réponses qu'elles pensent qui confirment ses propos pour éclairer le groupe, demeure dans cette position topogénétique haute, que lui attribue également Amira, Maureen et Louna. Cette dernière, au tdp 10, revient alors sur sa compréhension du contexte de la disparition de Michael pour s'assurer qu'elles ont toutes la même interprétation. Maureen confirme son interprétation en ajoutant qu'à la suite des événements cités par Louna, Michael est rentré chez lui (tdp 11). Cependant, Louna s'interroge sur la façon dont Michael est rentré chez lui (tdp 12). Arwen lui indique donc une phrase dans l'extrait indiquant qu'il est rentré chez lui mais reste perplexe face à la fin de phrase, « from my paper round » qu'elle tente de traduire littéralement, pour finir par ne plus comprendre le sens de cette phrase (tdp 15). Louna et Maureen proposent alors des interprétations de « rond de papier » en lien avec le monde maritime (tdp 16 et 17). Arwen réfute ses interprétations en affirmant que ça ne peut pas être ça parce que la phrase signifie que Michael est rentré chez lui et lit ensuite à voix haute la suite du passage pour justifier, en étendant sa lecture aux phrases qui suivent (tdp 18).

3.2 – Analyse de la mise en œuvre effective de l'épisode 1

Ce groupe mène une réflexion sur un passage de ce deuxième extrait. Le passage en question raconte le retour de Michael chez lui, après sa tournée de distribution de journaux : « *Then one Saturday I came home from my paper round and found my mother sitting at the bottom of the stairs and crying.* » Ce passage révèle le travail que fait Michael pour gagner de l'argent de poche mais aussi montre l'état d'esprit d'effondrement et d'incompréhension de sa mère face au départ du père de Michael pour trouver un nouveau logement.

Dans cet épisode, le groupe fait face à un milieu dont ils ne maîtrisent pas tous les signes et éprouve des difficultés à faire des liens. Les élèves débattent des raisons des pleurs de la mère. La réponse d'Arwen à Amira disant que « la mère de Michael pleure » interroge Maureen au tdp 4. Arwen s'appuie sur ses connaissances pour comprendre ces deux phrases et en dégager le sens. Néanmoins c'est au tdp 5 que nous pouvons constater de la mauvaise

compréhension de ce passage de la part d'Arwen. En effet, elle dit que la mère de Michael pleure parce que son fils a disparu et que Michael la retrouve dans cet état, dans les escaliers, lorsqu'il réapparaît. Arwen interprète le sens en s'appuyant sur son déjà-là et en mettant de côté les éléments qu'elle ne comprend pas, ici « from my paper round », comme indiqué au tdp 15. C'est d'ailleurs en se focalisant sur cette expression qu'elle se rend compte que cela réfute l'efficacité de son interprétation. Cette rétroaction symbolique du milieu rend compte de la dissonance qui établit que sa stratégie est inefficace. Arwen affirme cependant que la première phrase (« *Then one Saturday I came home from my paper round and found my mother sitting at the bottom of the stairs and crying.* ») signifie que Michael est rentré (tdp 18) et ainsi fait une analogie de cette première partie de phrase avec un élément du contrat, celui de son retour après sa disparition annoncé dans le premier extrait lu. Cependant, comme elle ne se réfère qu'à son déjà-là, elle ne parvient pas à faire des liens pertinents lui permettant d'accéder au sens de ce passage. Malgré des pratiques proches d'un lecteur lettré au sein d'un club de lecture, qui chercherait à appuyer son argumentation d'interprétation, ses stratégies l'éloignent de la pratique du lecteur lettré ce cet extrait. Plus précisément, ce n'est pas d'un point de vue pragmatique que la parenté épistémique est distante mais d'un point de vue linguistique. Arwen ne peut donc avancer dans le milieu-problème, qui lui est trop résistant, et par la position topogénétique haute qui lui est attribuée par le groupe, Amira, Louna et Maureen ne peuvent également pas avancer dans ce milieu-problème. Par exemple aux tdp 5 et 7, Arwen fait référence à des éléments du contrat bien intégrés. Néanmoins la dernière partie de ce tdp 5 (« il est revenu et il a fait en fait maman je suis pas mort ») confirme l'interprétation erronée d' Arwen qui semble essayer de faire du lien entre l'extrait précédent et ce deuxième extrait. Louna intervient alors au tdp 10 pour permettre au groupe de vérifier leur déjà-là actuel avant de reprendre le débat sur le sens de ces deux phrases. En faisant ainsi, Louna cherche à unifier leur arrière-plan commun. Quand Maureen complète au tdp 11 en disant que Michael est ensuite rentré chez lui, le groupe s'interroge alors sur les conditions de ce retour. La position topogénétique d'Arwen est alors remise en question par le groupe, avec leurs interrogations. Malgré tout, elles continuent de s'appuyer sur Arwen en cherchant davantage de précisions. Néanmoins, ces questionnements se rapprochent de la pratique du lecteur lettré de cet extrait puisque le mystère autour de sa disparition et de son retour en Angleterre ne peut être résolu qu'à la lecture du livre. En effet, c'est dans le dernier chapitre que le lecteur apprend que ce sont les parents de Michael qui le retrouvent sur l'île où il a échoué et qui le ramènent en Angleterre.

Les pratiques des élèves sont aussi plus éloignées de celles du lecteur lettré, d'un point de vue de culturel, avec les interprétations erronées de « paper round ». Il s'agit ici de comprendre un

élément culturel de la sphère anglophone : les enfants et adolescents peuvent distribuer les journaux pour gagner de l'argent de poche. Le groupe ne parvient pas à produire de stratégies efficaces puisque ce milieu ne leur est pas suffisamment rétroactif et donc ne leur permet pas d'être en capacité d'accéder au sens de cet extrait. Ici, l'activité proposée pourrait aider le groupe à comprendre ce passage puisqu'elle aborde les métiers des personnages. Ainsi en considérant ce signe du milieu-problème, le groupe aurait peut-être pu être en mesure de comprendre « paper round » et, *in fine*, comprendre qu'il ne s'agit pas dans cet extrait de son retour après sa disparition, mais qu'il s'agit de son retour du travail, après sa tournée de distribution de journaux, bien avant sa disparition. Un rappel de contextualisation de cet extrait pourrait permettre aux élèves de se remettre en mémoire qu'il s'agit d'un retour en arrière de Michael pour raconter comment il a survécu à son naufrage, en commençant son récit par la vie qu'il avait avant le licenciement de ses parents, élément déclencheur du tour du monde en voilier, nécessaire à la compréhension de cet extrait et de l'œuvre en général.

4 – Épisode 2

Cet épisode est issu de la deuxième itération, lors de la quatrième séance, avant l'échange collectif avec P2. Nous avons choisi cet épisode car il aborde également le point culturel des « paper rounds ». Cet épisode présente un échange entre P2 et un groupe d'élèves autour de ce point. Nous cherchons à montrer ici que malgré la présence d'un extrait, d'une fiche de travail et d'une modalité de travail en groupe, la culture peut parfois empêcher les élèves d'accéder au sens d'un passage, pourtant essentiel pour comprendre l'évolution de Michael dans son parcours initiatique.

Dans cet épisode, Rose, Tia, Yanis et Germain échangent avec P2 concernant le métier de Michael. À ce stade de leur enquête, le groupe n'a pas encore abordé la partie concernant le métier de Michael et n'a réfléchi qu'au métier des parents.

26	P2	Did you find Michael's job?
27	Rose	Il va à l'école.
28	P2	He g...
29	Rose	Il est étudiant.
30	P2	In English, please.
31	Rose	He is a student.
32	P2	And ? He has a job.
33	Es	Ah bon ?
34	P2	Oh yes!

35	Yanis	Sailing?
36	P2	No this is not his job. It's in this paragraph. (*lit le premier mot du quatrième paragraphe*) Then Then one Saturday I came home from my paper round and found my mother sitting at the bottom of the stairs and crying.
37	Germain	Il est facteur ?
38	P2	Not exactly but almost. Can you tell the group what you have found? What clue have you found?
39	Germain	Au début y'a écrit quand les lettres arrivent.
40	P2	Oh no! Not this paragraph! This paragraph! (*montre le paragraphe*) Then one Saturday.
41	Tia	Il est arrivé chez lui avec son papier.
42	P2	I came home from my p…
43	Yanis	Paper round.
44	P2	Paper round. Ah !
45	Yanis	Du papier rond ?
46	P2	What is paper round?
47	Tia	Papier rond ?
48	P2	Paper. If you extend it. It's?
49	Rose	Facteur, postier je sais pas.
50	P2	When you say it's the post, paper is the n...
51	Rose	Un journal, un journaliste, un écrivain, je sais pas.
52	P2	Yes but he's a boy. What do boys do sometimes in America, in Great Britain?
53	Es	(*ne répondent pas*)
54	P2	Paper, you understand paper? This is this. (*montre une feuille de papier*) But it's also a n...
55	Rose	A book?
56	P2	Not a book.
57	Rose	Un journal?
58	P2	Yes in English we say a n…
59	Germain	A newspaper.
60	P2	Yes that's right. So he does a newspaper round.
61	Tia	Ah il distribue le journal.
62	P2	Yes that's his job, okay? And we call him a paperboy. (*part*)

Cet épisode montre une position topogénétique haute de P2 quant à la compréhension du métier de Michael. Les tdp 27 au 34 montrent que les élèves n'envisagent pas un autre métier pour Michael que celui d'élève, comme le montre leur surprise au tdp 33. Yanis propose alors

la voile (tdp35), en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà de Michael et qui a été institutionnalisé par son groupe en amont (voir annexe 29).

Afin de guider ses élèves dans le milieu-problème, P2 restreint leur champ d'enquête en leur indiquant le paragraphe où trouver l'information. Cependant Germain ne s'aide pas de ce paragraphe mais s'appuie sur un autre signe du milieu, « the letters came » (tdp 39), à la toute première ligne de l'extrait, pour proposer le métier de facteur, par analogie (tdp 37). P2 redirige alors les élèves dans le milieu, vers le paragraphe en question. Cependant elle fait preuve d'une certaine relaxation didactique (tdp 38) lorsque Germain dit facteur, en disant qu'il se rapproche de la réponse attendue, probablement par analogie à la distribution. Mais la réponse de Germain lui indique que cette réponse qui paraît proche dans un premier temps se révèle finalement éloignée de la réponse attendue. Voyant que ses élèves n'avancent pas dans le milieu-problème, P2 se montre donc plus expressive en lisant les trois premiers mots du paragraphes (tdp 40) puis en lisant le passage jusqu'à « paper », en ne prononçant que le « p » (tdp 42) pour faire dire à ses élèves « paper round » (tdp 43). Sa relaxation didactique est donc renforcée par un effet Topaze (Brousseau, 1998) qu'elle produit en énonçant uniquement le son /p/. En faisant ainsi, elle prend à sa charge l'essentiel du travail. En effet, le groupe ne doit plus chercher les signes à déchiffrer et mettre en lien mais doit désormais simplement compléter la phrase. P2 leur demande alors ce que peut être « paper round » (tdp46). Néanmoins, cette expression est incomprise du groupe puisque les élèves la comprennent littéralement, « du papier rond » (tdp 47). P2 doit alors produire de nouveaux signes pour faire avancer ses élèves et leur propose de rallonger le mot. C'est avec le synonyme « postier » (tdp 49) que P2 choisit de produire un nouvel indice sémiotique en lien avec le contrat. Cette sémiose du contrat aide le groupe à s'appuyer sur la mémoire didactique partagée avec P2. P2 s'inspire alors du substantif « postier » pour mettre en relation les formes symboliques « post », « paper » et « newspaper » (tdp 60). Pour les faire arriver à newspaper, elle utilise de nouveau un effet Topaze en prononçant le /n/ (tdp 50). Rose déchiffre alors ces signes et propose en français « journal », qui est la traduction de « newspaper », puis mentionne des métiers en lien avec le journal. Cependant, comme il s'agit de métiers uniquement exercés par des adultes, P2 rappelle un élément du contrat : Michael est un jeune garçon et ne peut donc exercer ces métiers (tdp 52). Elle continue alors en faisant appel aux connaissances de ses élèves en leur demandant ce que les garçons font parfois dans certains pays anglophones (tdp 52). Mais face à l'ignorance de cette pratique culturelle anglophone, P2 revient sur une sémiose du contrat avec le mot « paper » en montrant que c'est une feuille de papier mais leur indique qu'il peut aussi vouloir dire autre chose en utilisant encore l'effet Topaze avec le /n/ de « newspaper ». Quand Germain donne le bon terme (tdp 59), P2 décide alors de produire

un énoncé expressif pour les faire comprendre l'expression « paper round » et le travail de Michael. P2 remplace alors un mot de l'expression inconnue, transformant l'expression « paper round » en « newspaper round », substantif que les élèves connaissent. Cette relaxation didactique permet alors au groupe de comprendre que Michael distribue le journal. P2 institutionnalise alors ce savoir et précise directement le terme en anglais, « paperboy », qui désigne ce métier.

Cet épisode montre la difficulté des élèves pour accéder au sens de ce métier, comme pour l'épisode 1, et la nécessité d'une régulation pour les faire avancer dans le milieu-problème. Nous sommes ici dans une pratique éloignée du lecteur lettré anglophone qui maîtrise les points culturels abordés dans le livre, puisque les élèves sont ici davantage dans une pratique de la forme scolaire question/réponse/tâche. La régulation de P2 était nécessaire ici, et aurait pu l'être pour le groupe de l'épisode 1 également, puisque le groupe de ce deuxième épisode est ignorant de ce modèle de culture. Le milieu était trop résistant, sans l'intervention de P2. Cependant, la longueur de l'épisode et les différentes régulations de P2 mettent en avant la difficulté à transmettre ce savoir. Cet épisode montre que pour entrer dans ce roman ou dans un extrait de ce roman, tout lecteur non anglophone ne doit pas maîtriser uniquement la langue anglaise mais doit aussi maîtriser le jargon du connaisseur pratique de ce roman, soit la culture associée à celle de l'auteur. Or ces preuves culturelles ne peuvent être inférées, même en comprenant littéralement les mots, comme c'est le cas dans ces deux épisodes.

Dans cet épisode, comme dans l'épisode 1, les élèves sont confrontés au sens de « paper round », essentiel pour comprendre l'évolution de Michael dans son parcours initiatique. Ces épisodes montrent que la fiche de travail (voir annexe 26) ne suffit pas à rééquilibrer cette situation mais, comme le montre ce deuxième épisode, qu'une intervention professorale est nécessaire pour réguler ce déséquilibre. Ce déséquilibre peut être en partie causé par ce que représente culturellement « paper round ». En effet, il s'agit là d'une preuve de connaisseur (Sensevy, 2022a, 2022b), puisqu'elle est porteuse du jargon, du langage parlé par les connaisseurs. « Paper round » a une dimension culturelle connu des lecteurs anglophones de manière générale, mais aussi de ce roman plus spécifiquement. Dans le premier chapitre du roman, un autre passage, non inclus dans ce deuxième extrait, mentionne le travail de Michael :

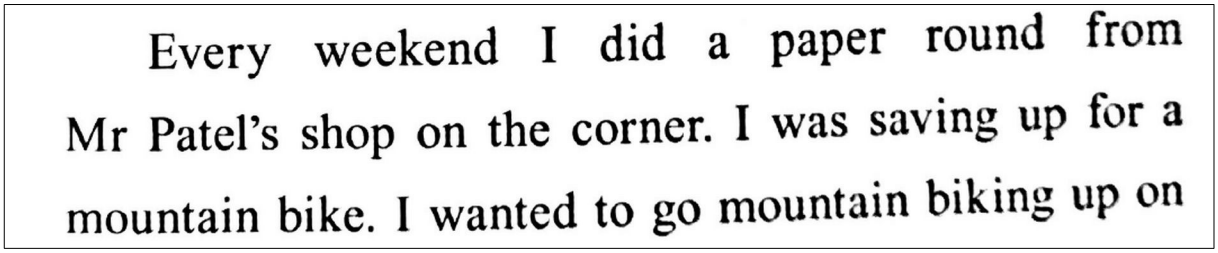

Every weekend I did a paper round from Mr Patel's shop on the corner. I was saving up for a mountain bike. I wanted to go mountain biking up on

Illustration 34: extrait du chapitre 1 du roman « Kensuke's Kingdom »

Le lecteur de ce roman peut donc avoir cette information avec des précisions, comme l'employeur et le lien financier. Le connaisseur de cet extrait peut tout de même saisir le sens de « paper round » sans la lecture de cette partie du chapitre 1 non sélectionnée par le collectif, car le lecteur anglophone est familier avec cette pratique de distribution de journaux réalisée par de jeunes adolescents. C'est pour cela que nous parlons de preuve culturelle, car le lecteur anglophone de ce roman ou non, a la connaissance de cette activité, de cet art de faire. Cependant le lecteur non anglophone, dans notre cas, le lecteur francophone, ne peut pas y voir un air de famille (CDpE, 2024) puisque cette pratique n'est pas familière à la manière dont le courrier, plus précisément le journal, est distribué en France. Cette preuve n'est donc pas culturelle pour les élèves de ces épisodes puisqu'elle ne s'inscrit pas dans leur déjà-là, que ce soit au sein de leurs propres connaissances ou dans l'action conjointe antérieure de P2 et de ses élèves. Néanmoins, cela reflète aussi le style de pensée du collectif concernant cet extrait, lors de son travail d'essentialisation, pour lequel l'expression « paper round » suffisait pour mettre en avant cet aspect de la vie de Michael. Le passage proposé en illustration 33 pourrait éventuellement être ajouté à l'extrait dans le but de permettre aux élèves de se rapprocher davantage des pratiques du lecteur lettré.

Chapitre 3 : Compréhension de l'extrait n°6 du roman

1 – Présentation du contexte du travail de compréhension de l'extrait n°6

Pour ce chapitre, les élèves de la classe de 3e de P2 (itération 2) sont amenés à lire un extrait regroupant plusieurs passages du chapitre 4 (voir annexe 30) et à discuter en groupes de leur compréhension de ce sixième extrait qui aborde l'arrivée et les premières conditions de vie de Michael et Stella sur l'île. Ce sixième extrait correspond à la troisième étape de la séquence qui permet de découvrir l'histoire générale et est intitulée « Part four 4: Alone on the island » (quatrième partie de cette troisième étape). En amont de la lecture de cet extrait, les élèves ont travaillé sur la couverture, les deux premiers paragraphes du roman, sur le quotidien de Michael et sa famille, sur les conséquences sur sa vie suite au licenciement de ses parents, sur son tour du monde en voilier et enfin sur son naufrage.

2 – Éléments d'analyse épistémique retenus

Nous avons considéré, au sein du collectif de l'ingénierie, l'extrait n°6 comme emblématique du basculement dans une nouvelle expérience de vie puisque Michael se retrouve seul sur une île, dans un cadre de vie qui lui est étranger et où il va devoir apprendre à (sur)vivre, comme le montre l'extrait ci-dessous.

> The next morning I woke cold and hungry and shivering, and bitten all over. […] I was suddenly overwhelmed by one cruel reality after another: my utter aloneness, […] and the dangers all around me.

Illustration 35: extrait du chapitre 4 du roman « Kensuke's Kingdom », retenu par le collectif

Cet extrait introduit également un personnage, dont l'identité n'est pas encore connue du lecteur, qui vient en aide à Michael et Stella. C'est dans le chapitre suivant que le lecteur apprend qu'il s'agit de Kensuke.

Pour ce sixième extrait, le collectif de l'ingénierie a retenu les parties du réveil de Michael sur

l'île après son naufrage et de son adaptation à l'île, qui seraient plus à même de pouvoir étudier la manière dont le personnage entre dans son initiation à la période de l'adolescence, de jeune adulte. Plus précisément, cet extrait a été divisé en deux parties par le collectif, dont chaque partie est introduite par une phrase en italique conçue par le collectif pour résumer les parties du roman non soumises à étude. La première partie parle du réveil de Michael après son naufrage et qui réalise qu'il est seul avec sa chienne Stella sur une île qui lui paraît hostile.

Michael landed miraculously on an island.

Someone was bending over me, shaking me, talking to me. I could not understand a word that was being said. But it didn't matter. I felt Stella's hot breath on my face, her tongue licking my ear. She was safe. I was safe. All was well.
[...]
I was woken by a howling, like the howling of the gale through the masts. I looked about me. There were no masts above me, there were no sails. No movement under me either, no breath of wind. Stella Artois was barking, but some way off. I was not on a boat at all, but lying stretched out on sand.
[...]
I was weak all over. I looked all about me. The white blue sea was as empty as the cloudless sky above. No Peggy Sue. No boat. Nothing. No one. I called again and again for my mother and my father.
[...]
I looked all around me now. Sea. Sea. Sea. Nothing but sea on all sides. I was on an island. I was alone.
[...]
I found a small cave at one end of the beach with a dry sandy floor. I lay down and tried to sleep, but Stella would not let me. She whined at me in the pain of her hunger and thirst, so that I slept only fitfully.
The jungle droned and cackled and croaked, and all night long the mosquitoes were at me too. They whined in my ears and drove me mad. I held my hands over my ears to shut out the sound of them. I curled myself round Stella, tried to forget where I was, to lose myself in my dreams. I remembered then that it was my birthday, and thought of my last birthday back at home with Eddie and Matt, and the barbecue we'd had in the garden, how the sausages had smelled so good. I slept at last.
The next morning I woke cold and hungry and shivering, and bitten all over. It took me some moments to remember where I was, and all that

had happened to me. I was suddenly overwhelmed by one cruel reality after another: my utter aloneness, my separation from my mother and father, and the dangers all around me.
[…]

Illustration 36: première partie du sixième extrait

La deuxième partie relate la découverte d'un repas préparé pour lui et Stella mais également de la présence de quelqu'un qui a connaissance de son existence. Michael ne sait pas comment interpréter ce geste et ne parvient pas à découvrir d'indices pour trouver cette personne. Mais il sait qu'il n'est pas seul.

Michael cannot find Stella and suddenly…

I heard her drinking before I got there [...]. She did not even look up when I approached. This is when I noticed she was drinking from a bowl. [...] Then I noticed something strange up on a flat shelf of rock above her. [...] Another bowl of water and, beside it, palm leaves laid out on the rock and half covered by an upturned tin. [...] I lifted aside the tin. Fish!
I ate the fish first, savouring each precious strip. But even as I ate I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought this to me. Someone must be there, someone must be watching me. I wasn't sure whether to be fearful at this revelation or overjoyed.

Illustration 37: deuxième partie du sixième extrait

Les éléments essentiels à comprendre dans ce passage sont le douzième anniversaire de Michael, la description d'un sentiment de solitude et de manque de connaissances pour assouvir des besoins physiologiques dans un environnement étranger. Certains items lexicaux, comme « birthday » ou « No Peggy Sue. No boat. Nothing. No one. » permettent de comprendre les deux premiers savoirs en jeu. Quant au dernier savoir en jeu, soit la compréhension de l'incapacité de Michael à survivre dans un environnement étranger, le lexique peut aider pour comprendre cette incapacité (nuisances sonores, piqûres de moustiques et température basse). Cependant, pour comprendre que Michael n'a pas les outils pour subvenir à ses besoins physiologiques, ce sont les repas apportés par Kensuke qui le symbolise puisqu'il est la preuve concrète que l'île regorge de ressources permettant de subvenir à sa faim et à sa soif mais que Michael n'a pas pu les trouver.

De ces savoirs listés découlent de potentiels obstacles pour un lecteur francophone. Tout

d'abord, l'âge de Michael dans cet extrait est important puisqu'il s'agit de son premier jour dans sa douzième année, et que cela souligne le parcours initiatique. Dans le monde anglophone, cette année est la dernière année avant les « teen years ». Michael commence donc cette année dans un environnement étranger, seul. Ce n'est pas sans rappeler certains rites de passage dans lequel l'enfant traverse des épreuves pour devenir un homme[23], comme le rite d'initiation inuit au cours duquel les enfants de onze et douze ans partent dans la nature avec un de leurs parents pour tester leur habilité à la chasse et leur acclimatation à des conditions météorologiques difficiles, mais aussi pour apprendre à communiquer avec les animaux grâce à un chamane. Le problème posé dans cet extrait est que le lecteur francophone ne fasse pas le lien avec les « teen years » et l'idée de transition à l'adolescence et d'un premier pas vers le monde adulte. Enfin, comprendre des éléments moins évidents, comme le besoin pour Michael d'être aidé pour subvenir à ses besoins mais aussi sa prudence dans ses prises de décisions, peut être moins accessible au lecteur francophone dont le niveau d'anglais est élémentaire.

Pour surmonter ces écueils, plusieurs stratégies peuvent se montrer efficaces. Concernant le manque d'autonomie de Michael pour s'alimenter, le lecteur peut se concentrer sur la scène du repas pour comprendre comment ce repas a pu être fait sur cette île. Le lecteur peut aussi se projeter pour imaginer plus concrètement cette scène. Enfin, pour faire le rapprochement avec les rites initiatiques, pour comprendre qu'il s'agit du récit d'un parcours initiatique, la lecture de tous les extraits pourraient aider à faire le lien en comparant le Michael de 10 ans au Michael de 13 ans, voire au Michael adulte.

3 – Présentation du déroulement de l'épisode

Lors des situations d'enseignement-apprentissage choisies de nos épisodes, P2 fait lire le sixième extrait issu de la première moitié du chapitre 4 du roman « Kensuke's Kingdom », en version originale, soit en langue anglaise, à ses élèves. Cet extrait est construit à partir de différents passages de ce chapitre, situés entre les pages 48 et 61 de l'édition choisie par le collectif, comme indiqué dans la première consigne de la fiche d'activité distribuée à tous les élèves (voir annexe 30). De nouveau, P2 propose la modalité de travail en groupe, permettant aux élèves une réflexion personnelle qu'ils peuvent confronter avec celles des autres membres de leur groupe pour valider ou invalider leur compréhension de l'extrait ou de certains passages de cet extrait. L'épisode à suivre se focalise sur le binôme Quentin-Maximilien et

[23]Voici un site regroupant différents rites de passage dans le monde : https://www.globalcitizen.org/en/content/13-amazing-coming-of-age-traditions-from-around-th/

nous permet d'analyser une de ces réflexions.

4 – Analyse d'un épisode pertinent

Pour cet épisode, nous nous focalisons sur l'échange entre deux élèves, Quentin et Maximilien. Pour ce travail de groupe, les élèves ont une fiche pour les guider dans leur compréhension de l'extrait (voir annexe 30). Dans cet épisode, le binôme débat pour savoir si Michael est seul ou non sur l'île.

4.1 – Le jeu d'apprentissage du travail en groupe lors de la lecture de l'extrait 6

Nous choisissons d'introduire dans le tableau ci-dessous le système stratégique nécessaire pour « gagner » au jeu d'apprentissage lors de cette séance de la deuxième itération. Nous listons dans une première colonne les règles définitoires s'appuyant sur l'ensemble des modalités de travail proposées par P2 aux groupes pour la compréhension de l'extrait n°6, ainsi que les règles stratégiques pouvant être mises en place par les élèves pour atteindre ces règles définitoires et ainsi gagner au jeu d'apprentissage.

Règles définitoires	Règles stratégiques
- Lire l'extrait en anglais - Repérer et comprendre des indices textuels en anglais pour questionner les différentes présences sur l'île - Échanger sur le fait que Michael est seul ou non sur l'île et la justifier - Faire un résumé en anglais de cet extrait	- Repérer les énoncés spécifiques à l'isolation - Comprendre l'existence d'une autre personne (sauvetage / repas) - S'appuyer sur cet extrait, les extraits précédents et les couvertures pour argumenter - Traduire des mots / phrases - Échanger en français avec son groupe pour partager son opinion et vérifier sa compréhension - Utiliser ses connaissances - Faire appel à P2, un dictionnaire / traducteur

Tableau 18: système stratégique d'une modélisation du JES de lecteur lettré de l'extrait n°6

4.2 – Description et analyse de l'épisode

Cet épisode se déroule avant l'échange collectif avec P2. Le binôme discute des preuves dans l'extrait, montrant que Michael est seul ou non. Nous choisissons de diviser cet épisode en trois parties puisque le binôme aborde dans un premier temps les preuves que Michael est seul sur l'île puis dans un deuxième temps, il se focalise sur le personnage de Kensuke et son lien avec l'île. Enfin, le binôme émet des hypothèses quand à la présence des différents

personnages sur l'île en se projetant.

5.2.1 – Description de l'épisode, partie 1

7	Maximilien	Mais je viens de lire tout le texte. Y'a aucune réponse qui montre qu'il est pas seul. J'ai trouvé aucune réponse qui montre qu'il est pas seul. Et toi ?
8	Quentin	Attends je sais pas je suis rendu à là.
9	Maximilien	Parce que j'ai trouvé plein de trucs qui montrent qu'il est seul mais pas tout seul.
10	Quentin	Après regarde. Y'a Stella qui se comporte bizarrement alors que normalement ils se parlent tout le temps, ils sont toujours bien ensemble, tu vois. Il se sont jamais disputés et là, comme par hasard, Stella, elle se met à se barrer, littéralement.
11	Maximilien	Moi par contre j'ai mis Michael is alone because Michael speak I was alone and I have look about him.
12	Quentin	Regarde y'a ça aussi qui prouve qu'il est seul. Sea. Nothing but sea on all sides. I was on an island. I was alone.
13	Maximilien	(*lit ce que Quentin lui montre :*) I was alone. Oui c'est ce que je viens de dire.
14	Quentin	Vas y je te copie.
15	Maximilien	Après c'est mon opinion. Tu vois c'est des phrases simples et efficaces. Un extrait du texte et il dit qu'il a regardé autour de lui et qu'il voit rien. Et I need people. Est-ce que ça se dit I need people? Y'a pas de personnes.
16	Quentin	(lit ce qu'il recopie) because I have no see people.
17	Maximilien	Je suis pas sûr d'avoir bon à celui là mais au moins j'ai fait ce que j'ai pu.

Nous avons choisi d'arrêter cette première partie à la moitié du tdp 17 qui révèle une action emblématique des élèves : celle de fournir une réponse à P2 (tdp 14 et 17), au détriment d'une juste compréhension de l'extrait (tdp 7, 9 et 10).

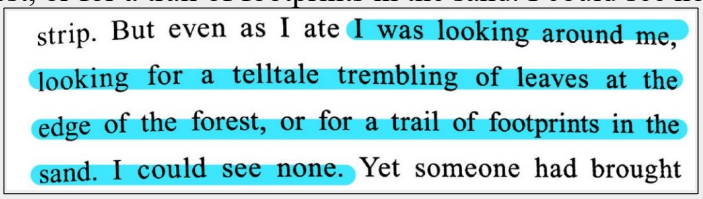
4.2.2 – Analyse de la pratique effective de la partie 1

Nous choisissons dans un premier temps de présenter cette première partie car nous estimons qu'elle pourrait être considérée comme exemple emblématique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2024) de la forme scolaire question/réponse/tâche (Sensevy, 2019 ; CDpE, 2019). L'analyse de la deuxième partie nous montre ensuite comment ce binôme commence à se détacher de cette forme scolaire pour entrer dans l'œuvre. Cependant, nous jugeons cette première partie pertinente pour notre analyse puisqu'elle vient initier cet épisode dans son intégralité et

qu'elle offre un contraste entre la forme scolaire classique et une idée de ce que pourrait être un début de détachement de cette forme scolaire. Cette forme question/réponse/tâche peut paraître contraire à la parenté épistémique que nous cherchons à analyser mais nous pensons que cet épisode peut souligner la dissonance entre ces deux concepts.

Cette première partie de l'épisode peut être considérée comme emblématique de la forme question/réponse/tâche car le binôme produit ostensiblement des stratégies pour gagner au JA « produire une réponse à la question 3 de la fiche d'activité de P2 », comme l'indiquent les tdp 14, 15 et 17. En effet, Quentin, qui n'a pas encore de réponse à la question 3 « *What is your opinion? Do you think Michael is alone or not? Justify your answer.* » (tdp 8), décide de recopier la réponse de Maximilien (tdp 14). Quant à ce dernier, il estime avoir répondu et justifié suffisamment en s'aidant de l'extrait du mieux qu'il pouvait (tdp 15 et 17).

Leur rapport à l'extrait est intéressant. En effet, Maximilien ne comprend pas le fait d'avoir à chercher une autre présence sur l'île car, selon sa compréhension de l'extrait, il arrive uniquement à déchiffrer des signes dans ce milieu montrant que Michael est seul sur l'île. Le milieu est trop résistant pour Maximilien car il ne s'appuie que sur ses connaissances pour comprendre l'extrait, comme l'item lexical « alone ». De plus, la suite du tdp 17 laisse supposer que Maximilien ne s'est pas approprié le milieu dans son intégralité.

17	Maximilien	Bon je suis pas sûre d'avoir bon à celui là mais au moins j'ai fait ce que j'ai pu. Ça c'est plié. (*lit un extrait à voix haute*) I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none.  strip. But even as I ate I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought Ah il a perdu Stella ? *Michael cannot find Stella and suddenly...*

En effet, ce tdp 17 montre que Maximilien semble découvrir de nouveaux éléments lors de sa lecture à voix haute et revient sur le début de la deuxième partie de cet extrait, la phrase introductive créée par le collectif, en s'apercevant que Michael aurait perdu Stella, selon la compréhension qu'il a de cette phrase. Maximilien et Quentin ne semblent pas saisir les signes du milieu montrant une autre présence. Tous ces mots sont des items lexicaux qui peuvent être considérés comme abordables pour des élèves de troisième et donc faisant supposément partie de leur déjà-là. Ces signes auraient pu les guider davantage dans leur compréhension de cet extrait pour déchiffrer des signes moins évidents et nouveaux. Le binôme parvient tout de même à saisir l'état solitaire de Michael, notamment par des aller-retour au texte. Mais c'est en travaillant différemment que Maximilien et Quentin vont

recourir à une pratique plus proche de celle du connaisseur de cet extrait et faire le lien avec Kensuke, comme nous le démontrons ci-après.

4.2.3 – Description de l'épisode, partie 2

Dans cette deuxième partie de l'épisode, Maximilien et Quentin lisent la seconde partie de l'extrait, lorsque Michael, qui ne trouvait plus Stella près de lui au réveil, découvre qu'elle est à l'entrée de la grotte, se rassasiant d'un petit déjeuner qu'une personne (Kensuke, mais le lecteur ne le sait pas encore à ce moment là) leur a apporté.

17	Maximilien	(*lit un extrait à voix haute*) I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. strip. But even as I ate I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought Ah il a perdu Stella ? *Michael cannot find Stella and suddenly…*
18	Quentin	Oui c'est pour ça c'est bizarre. Elle devait ressentir Kensuke par exemple.
19	Maximilien	Oui parce qu'il dit qu'elle a regardé autour de lui, elle a regardé sur la plage, elle a regardé dans la forêt.
20	Quentin	Y'a peut être Kensuke.
21	Maximilien	Kensuke, il s'est ramené ?
22	Quentin	Kensuke, oui. Il a disparu depuis bien longtemps et Stella a reconnu son odeur et elle est allée.
23	Maximilien	Ah mais oui c'est vrai que Kensuke, il a disparu.
24	Quentin	Oui. En plus le titre c'est Kensuke's Kingdom.
25	Maximilien	En fait j'ai cru que Kensuke c'était un ami qui était resté là bas et qu'il allait dire toute la vérité. Mais non en fait Kensuke-
26	Quentin	Kensuke, non, il a disparu.
27	Maximilien	Ah oui, en fait Kensuke, il avait disparu depuis le début et Michael savait le secret parce qu'il savait qu'il voulait partir à l'aventure et là il explique, non mais attends, ce que je me dis, c'est comment c'est possible que Kensuke arrive à se ramener sur une île ? Ça veut quand même dire qu'il a réussi à-
28	Quentin	Il a voyagé dans le monde donc ça veut dire que son bateau aussi a échoué.
29	Maximilien	C'est une grosse coïncidence quand même. Il a traversé tout le monde pour échouer sur la même île. Là ça fait beaucoup.
30	Quentin	Après c'est peut être possible. Je sais pas, après on parle de Kensuke au début. Ça serait bizarre qu'il-

31	Maximilien	Oui mais après ce serait une énorme coïncidence. C'est le destin, si c'est ça.
32	Quentin	Ça se voit qu'ils étaient liés ensemble. Et c'est peut être grâce à Stella qu'ils vont retrouver Kensuke.

Cette deuxième partie de l'épisode fait état de l'interprétation qu'a le binôme de l'extrait. C'est à partir de cette interprétation, des extraits précédents lus et des couvertures du roman que les élèves émettent l'hypothèse d'un lien entre cette île et Kensuke mais également entre Stella et Kensuke, sans remettre en question le lien, qu'ils considèrent comme évident, entre Michael et Kensuke.

5.2.4 – Analyse de la pratique effective de la partie 2

Contrairement à la première partie de cet épisode, Maximilien et Quentin ne cherchent pas à utiliser l'extrait pour justifier une réponse possiblement attendue par P2, mais s'appuie sur le titra du roman (tdp 24). Le fait de prouver une réponse par une citation d'un extrait ou d'un roman peut être vu comme proche d'une pratique de connaisseur, celle d'un lecteur qui a aimé un passage d'un livre ou bien qui le trouve convaincant et qui va le citer à d'autres personnes pour les convaincre de l'importance de la signification de ce passage. Mais cela peut également être une habitude de travail, un déjà-là, provenant d'une autre discipline, comme le français. Dans cette deuxième partie, nous pouvons parler d'un début de détachement de l'habitude de travail à partir de questions-réponses puisque Maximilien et Quentin ne sont plus dans la recherche d'une réponse à donner à P2 mais dans un débat suite à un passage intriguant Maximilien. Même si cet échange les fait jouer, dans une certaine mesure, à un des jeux d'apprentissage de P2, « comprendre la présence d'un autre être humain sur l'île », Maximilien et Quentin ne reviennent pas sur leur réponse de la question 3, établissant que Michael est bien seul sur l'île. Ici, Quentin et Maximilien ne cherchent pas de signes dans le milieu pouvant prouver leurs différentes théories et ne s'appuient que sur leurs connaissances déjà-là (tdp 22 à 27) pour émettre des hypothèses quant à la présence de Kensuke sur l'île (tdp 18 à 32). Ils ne font probablement pas le lien entre la réponse à cette question 3 et la présence de Kensuke puisqu'ils n'ont pas réussi à déchiffrer de signes dans le milieu (comme la première phrase de l'extrait « someone was bending over me, shaking me, talking to me ») leur indiquant la présence d'une autre personne sur l'île. Pourtant, c'est en lisant la deuxième partie de l'extrait qu'ils lient la supposée disparition de Stella à Kensuke. Maximilien comprend qu'un personnage, qu'il pense être Stella quant il s'agit en fait de Michael, regarde autour de lui, au niveau de la plage et de la forêt. Maximilien utilise probablement le mot « plage » par analogie (CDpE, 2024) en s'aidant de plusieurs références et sources, comme le mot « sand » ou le contexte d'île. La confusion entre Michael et Stella n'empêche donc pas le

binôme de comprendre la présence d'une autre personne sur l'île mais amène les deux élèves à supposer qu'il s'agit de Kensuke, dont Stella pourrait ressentir la présence (tdp 18). Le milieu est pourtant encore résistant puisqu'ils ne comprennent pas que Michael retrouve Stella s'abreuvant dans un bol d'eau disposé à l'entrée de la grotte où ils ont dormi et qu'elle n'est pas parti pour chercher Kensuke. La phrase créée par le collectif pourrait amener à cette confusion puisque le lien entre les deux parties ne semblent pas flagrant pour les deux élèves. Un élément de transition, tel que l'ajout d'une proposition en début de phrase comme « When he wakes up » devant la phrase introductive de la deuxième partie de l'extrait, pourrait soulever cet obstacle à la compréhension que le binôme en a.

Cependant, ce qui pose problème ici, c'est l'équilibre entre ce que les élèves travaillent (le milieu-problème) et ce qu'ils savent déjà faire, ce dont ils ont l'habitude (le contrat). Le binôme s'engage alors dans l'interprétation et l'émission d'hypothèses quant au rapport de la présence de Kensuke dans ce roman. À ce stade de l'histoire, l'auteur n'a pas encore révélé au lecteur que cette autre présence humaine sur l'île est Kensuke, laissant alors également le lecteur à ses hypothèses. En ce sens, nous pouvons voir un rapprochement entre la pratique de Maximilien et Quentin et la pratique d'un connaisseur de l'œuvre, une parenté épistémique avec un connaisseur, comme celui qui échangerait son opinion sur ce passage dans un club de lecture, en s'appuyant sur les indices laissés par l'auteur pour en déduire qu'il s'agit de Kensuke. Néanmoins Maximilien ne trouve pas de logique à la présence de Kensuke sur l'île (tdp 29 et 31). En effet, le milieu réfute symboliquement les stratégies inefficaces de Quentin, par exemple, quand il suppose que Kensuke a voyagé dans le monde pour finir par échouer sur la même île, dans une période proche du naufrage de Michael. Mais la dissonance se constate aussi et surtout au niveau du contrat. La question de savoir comment Kensuke a atterri sur l'île est abordée lors d'un monologue de Kensuke au début du huitième chapitre. Ce n'est qu'à ce chapitre que le lecteur aura sa réponse, ainsi que Maximilien (tdp 27). Quentin, lui, déduit que Kensuke a aussi échoué sur cette île en faisant le parallèle avec l'aventure de tour du monde de Michael (tdp 28).

Dans cette deuxième partie de l'épisode 1, Maximilien et Quentin ont un rapport à l'œuvre plus proche de celle d'un connaisseur que leur rapport à l'extrait dans la première partie de l'épisode, malgré une compréhension erronée des lectures précédentes. Nous considérons ce rapport à l'œuvre plus proche d'un point de vue pragmatique. En effet, ils font des retours sur leurs précédentes lectures et s'appuient sur l'objet livre avec la mention de la couverture pour appuyer leurs hypothèses sur la suite des événements de ce sixième extrait. Leur démarche de réflexion, et non la réflexion en elle-même, se rapproche des pratiques de lecteurs, au sein d'un groupe de lecture, où les interprétations, erronées ou non, de chapitre ou de l'œuvre dans

son entièreté sont courantes.

4.2.5 – Description de l'épisode, partie 3

La partie 3 de cet épisode est la suite et fin de l'échange entre Maximilien et Quentin que nous venons de décrire et analyser. Nous avons présenté précédemment cette troisième partie comme une « projection » du binôme car lors de cette discussion, les deux élèves s'imaginent à la place de Michael. Nous avons choisi cette partie car cette projection reflète certaines pratiques de connaisseur de cet extrait. De plus, cette réflexion n'est pas en lien avec ce qui est demandé par P2 lors de cette séance.

Maximilien et Quentin discutent ici de la situation dans laquelle se retrouve Michael, seul sur l'île, et se projettent à la place du personnage. Dans l'épisode ci-dessous, nous avons choisi de surligner les éléments en rapport avec l'extrait n° 6, que le binôme vient de lire, et nous avons mis en caractère gras, les éléments de projection qui permettent d'émettre des hypothèses sur la façon dont Michael a réussi à (sur)vivre sur cette île et que Michael adulte, le narrateur de l'histoire, dévoile au fur et à mesure, à la suite de l'extrait n° 6, mais dont le binôme n'a pas encore eu connaissance.

32	Maximilien	Ça fait peur quand même.
33	Quentin	De quoi ?
34	Maximilien	T'imagines toi si t'étais à la place.
35	Quentin	Après ça dépend. Si je serais avec mon chien, c'est bon, je serais serein. Mais mon chien se serait barré, je serais moins serein.
36	Maximilien	Imagine. T'es sur le bateau avec tes parents. T'es heureux et tout. Et puis qu'est-ce qui se passe ? Une tempête. Tu tombes. T'essaies de mettre ton gilet sauf que tes parents te retrouvent pas. Tu retombes sur une île déserte. T'es tout seul et va falloir que t'arrives à te nourrir, à trouver de l'eau potable, à créer un campement et savoir ne pas te faire piquer par des moustiques et parce qu'ils ont peut être des serpents, des trucs qui sont venimeux. Souvent quand tu te fais piquer à ça, faut que t'ailles à l'hôpital rapidement.
37	Quentin	Y'a Kensuke !
38	Maximilien	(*rires*) Kensuke il est là, c'est bon.
39	Quentin	**Ce qui rajouterait que Kensuke devrait être là.** Après tu me diras, Michael, c'est pas lui au début qui a fugué et qui est revenu dix ans après ? Un truc comme ça ?
40	Maximilien	Non. Je crois pas. **En fait Kensuke, s'il est là, il a quand même réussi à faire toutes les étapes que Michael aurait fait s'il était pas là. Ça veut dire savoir qu'est-ce qu'il y a comme animaux, de quoi se nourrir et trouver de l'eau et tout.** Je me demande quand même comment réussir à-
41	Quentin	Vivre là dedans.

Nous voyons que dans cet épisode Maximilien se projette à la place de Michael, s'il était seul sur l'île. Cette projection s'appuie sur leur lecture actuelle de l'œuvre, par le biais des extraits sélectionnés par le collectif. C'est par cette projection que le binôme en déduit que Kensuke doit se trouver sur l'île, estimant Michael incapable de survivre à cette île (tdp39). Maximilien va plus loin en suggérant que si Kensuke a réussi à survivre, Michael peut également réussir et que si Kensuke est bien présent, il peut accompagner Michael à traverser ces étapes de survie plus rapidement (tdp 40).

4.2.6 – Analyse de la pratique effective de la partie 3

Nous retrouvons ici de nouveau un début de détachement de la forme scolaire. En s'appuyant sur ce qu'ils ont pu lire du roman à travers les extraits choisis par le collectif, Maximilien et Quentin ne sont plus à travailler ce qui était demandé par P2. Nous avons souligné dans la parti précédente une vigilance face à cette façon d'aborder l'œuvre différente de la forme question/réponse/tâche. Cependant, même si cette pratique scolaire se rapproche de celles d'un cours de français par exemple, la pratique du binôme de s'appuyer sur un texte pour justifier une réponse, semblent être inculquée à leur pratique de lecteur de ce roman également. En effet, ici, ils ne cherchent pas à répondre à une question mais à argumenter et illustrer leurs hypothèses sur la suite du roman. Même si la référence à Kensuke semble être en lien avec la question de savoir si Michael est seul sur l'île, nous pouvons confirmer ce début de détachement vis-à-vis d'une activité « classique » consistant à prélever rapidement des réponses dans un texte, sans chercher à aller plus loin, car la question ne visait pas Kensuke. Cependant cette question permet aux élèves d'émettre des hypothèses quant à la présence de Kensuke, puisque ce dernier n'est pas encore apparu dans le roman à ce stade. Du moins, pas directement puisque c'est lui qui apporte le déjeuner à Michael et Stella, mais les élèves, tout comme le connaisseur du roman et des extraits lus, ne le savent pas encore et peuvent uniquement en émettre l'hypothèse.

Dans cet épisode, malgré certaines incompréhensions de l'histoire (tdp 35 et 39), le binôme s'appuie sur le contrat pour contextualiser l'extrait, puis s'aide de la sémiose du milieu pour émettre des hypothèses, comme l'indiquent clairement l'ordre des éléments mis en avant dans la transcription. Leurs interrogations sur les capacités de Michael à vivre dans un tel endroit les amène alors à interroger le rôle de Kensuke, dont le nom est le titre de l'œuvre, ainsi que sur les ressources de l'île.

Le binôme, par sa projection, se réfère à une forme de vie, celle de survivre sur une île déserte. C'est en s'appuyant sur cette forme de vie qu'il essaie de comprendre le sens de cet extrait. C'est en se projetant ainsi, en s'aidant de ce milieu-soi et de l'arrière-plan institué par

P2, que le binôme réussit à comprendre l'intérêt que peut avoir Kensuke dans ce roman. Cette projection permet au binôme une coopération épistémique.

4.3 – Les stratégies effectives du binôme dans le jeu d'apprentissage

Nous présentons ci-dessous le système stratégique qui résulte du jeu d'apprentissage. Nous sélectionnons uniquement les règles définitoires et stratégiques en jeu dans cet épisode et nous ajoutons les stratégies effectives des élèves dans une troisième colonne.

Règles définitoires	Règles stratégiques	Stratégies effectives
- Repérer et comprendre des indices textuels en anglais pour questionner les différentes présences sur l'île - Échanger sur le fait que Michael est seul ou non sur l'île et la justifier	- Repérer les énoncés spécifiques à l'isolation - Comprendre l'existence d'une autre personne (sauvetage / repas) - S'appuyer sur cet extrait, les extraits précédents et les couvertures pour argumenter - Traduire des mots / phrases - Utiliser ses connaissances	- Maximilien et Quentin repèrent des énoncés spécifiques exprimant la solitude. - Maximilien s'aide de l'extrait pour justifier ses arguments, en alternant anglais et traduction française. - Quentin émet l'hypothèse, en français, d'un lien entre l'île, Stella et Kensuke en s'appuyant sur la lecture des extraits précédents et des couvertures du roman.

Tableau 19: comparaison entre le systémique stratégique du JES modélisé et les stratégies effectives des élèves

Ce tableau nous permet de voir que les élèves utilisent leurs connaissances d'énoncés spécifiques pour comprendre l'extrait. Ils ont bien compris qu'un lien entre Michael et Kensuke existe, que Kensuke pourrait être sur l'île malgré une compréhension erronée des extraits précédents. Nous voyons que le milieu dans lequel sont placés les élèves, avec la connaissance déjà-là qu'ils ont de l'histoire, les amène ici à enquêter davantage en profondeur sur le rôle de Kensuke, puisque le titre lui est dédié, que ce soit par rapport à l'île ou par rapport à Michael.

Chapitre 4 : Compréhension du parcours initiatique de Michael

1 – Présentation du contexte du travail de compréhension du récit du parcours initiatique

Ce chapitre aborde la compréhension du parcours initiatique de Michael. L'objectif de la séquence créée par le collectif est de permettre aux élèves de comprendre en quoi ce roman est le récit d'un parcours initiatique. Ce parcours est abordé dans l'étape 4 de la séquence, intitulée « the author's message » par le collectif. Il s'agit de la onzième séance de la séquence au cours de laquelle le parcours initiatique est introduit par le biais des rites de passage.

Dans ce roman, Michael affronte plusieurs étapes de vie qui vont l'aider à évoluer, à se construire : il doit apprendre à vivre avec la nature, seul, mais également avec l'aide d'autres personnes. Ce récit de parcours initiatique montre l'évolution de Michael de ses dix ans à l'aube de ses treize ans, soit de son passage de l'enfance au monde de l'adolescence, de jeune adulte. Par exemple, quand Michael est sur l'île, il réussit à faire un feu grâce à un souvenir avec son meilleur ami, Eddie, qui lui a appris à en faire et grâce à ce qu'il trouve dans la nature.

> It came to me as a flash. Eddie had showed me how to do it. […] A piece of paper, a bit of glass and the sun. […] I didn't have any paper, but leaves would do. I ran up the beach and gathered whatever I could find under the trees: bits of cane, twigs, all sorts of leaves – paper-thin, tinder-dry.

Illustration 38: extrait du roman « Kensuke's Kingdom », p. 64

2 – Éléments d'analyse épistémique retenus

Les extraits sélectionnés par le collectif ne mentionnent pas toutes les étapes que Michael traverse dans l'œuvre. Pour aborder le parcours initiatique, le collectif a d'abord choisi trois extraits du roman qu'il juge emblématiques (voir annexe 30). Ces extraits relatent la manière

dont Michael a appris par lui-même à se protéger du soleil sur l'île, à pêcher et peindre grâce à Kensuke.

p.81

"I had severe problems, too, with sunburn. I had learnt rather late that I should keep all my clothes on all the time, and I made myself a hat to keep the sun off my face and my neck. It was very broad and Chinese-looking, made of palm leaves, the edges folded into one another. I was quite pleased with my handiwork.

Sunburn, I discovered, was a discomfort I could help to prevent, and that seawater could soothe. At noon I would go down the hill to shelter in my cave from the burning heat of the afternoon sun, and then afterwards, I would go swimming."

Illustration 39: premier extrait sélectionné par le collectif pour l'étape 4, p. 81

Dans cet extrait, Michael explique comment il a survécu aux coups de soleil sur l'île. Ces deux paragraphes sont courts avec des phrases complexes mais un lexique accessible abordant des thématiques de la vie quotidienne. Ici, le lecteur apprend comment Michael a su s'inspirer de la nature pour comprendre l'évolution du soleil dans une journée et comment s'en protéger, comme avec l'eau de mer ou son chapeau fait avec des feuilles de palmier. Ce passage montre également une routine que Michael a su se trouver seul sur l'île, résultant de ces observations de la nature. Dans cet extrait, il peut être difficile pour le lecteur de comprendre l'adaptation de Michael, par lui-même, à un environnement qui lui est hostile. En dissociant les informations de ce paragraphe (par exemple, comprendre l'inconfort puis comment il a fait pour régler cet inconfort) mais aussi en revenant sur les extraits précédents pour saisir l'idée d'adaptation dans chaque environnement, ce lecteur pourrait comprendre cette adaptation.

p.105-106

"To begin with, I would squat on the beach with Stella and watch him spear-fishing in the shallows. [...] Then one day he made me my own spear. I was to fish with him. He taught me where the bigger fish were, where the octopus hid under the rocks, how to stand still as a heron and wait."

Illustration 40: deuxième extrait sélectionné par le collectif pour l'étape 4, p. 105-106

Cet extrait est un seul paragraphe relatant l'apprentissage de la pêche de Michael grâce à ses observations et grâce à Kensuke qui lui fournit l'outil nécessaire. Les phrases de cet extrait sont complexes mais, comme pour le précédent, le lexique regroupe des termes de la vie quotidienne, notamment celui de la pêche. De plus, les virgules permettent de donner un rythme aux différents apprentissages de Michael. Cet extrait ne présente pas de problème particulier. L'accès à la compréhension des apprentissages est facilitée par la présence des virgules. Néanmoins, la phase d'observation avant la pratique pourrait être difficile à comprendre. Le terme « *watch* » pourrait tout de même soulever cet obstacle. Le lexique de la pêche pourrait être difficile pour un lecteur non praticien de ce loisir. L'usage d'un

dictionnaire ou l'aide d'une tierce personne pourrait aider à surmonter ce problème. L'emploi d'un langage spécifique à un domaine dans le récit est aussi révélateur de ses apprentissages et dans ce contexte, c'est le point de vue du narrateur Michael adulte qui ressort et qui reflète ce qu'il a retenu de son expérience mais aussi sa construction identitaire.

p.110-11
"But watching him paint was best of all. [...] I would watch him for hours on end. Then one rainy afternoon - and when it rained, how it rained - I found he'd set out a shell for me, my own three saucers and my own paint-brush. He took such a delight in teaching me, in my every clumsy attempt. [...] I had always liked to draw but from Kensuke I learned to love it, that to draw or paint I had to observe well [...]. He taught me all this entirely without speaking. He simply showed me."

Illustration 41: troisième extrait sélectionné par le collectif pour l'étape 4, p. 110-111

Le dernier extrait aborde l'apprentissage de la peinture avec Kensuke. Comme dans les deux extraits précédents, il y a une phase d'observation. Dans cet extrait, comme pour la pêche, Kensuke lui apporte le matériel nécessaire pour pratiquer. Les deux derniers extraits reflètent la position de maître de Kensuke dans les apprentissages de Michael. En effet, Kensuke laisse Michael observer pendant un temps puis, quand il le sent prêt, lui offre les outils dont Michael aura besoin pour pêcher et peindre. Cette relation de maître-élève peut ne pas être évidente pour le lecteur. D'autant plus qu'à ce stade du roman, Michael et Kensuke ne parlent pas la même langue. Mais ce sont les pratiques que Michael observe, imite puis s'approprie. La communication dans l'apprentissage, la transmission d'un savoir, n'est pas nécessairement d'ordre verbal quand il s'agit de gestes.

Enfin le collectif s'est inspiré du témoignage d'une adolescente de seize ans partagé sur le site « rite of passage journeys »[24] pour aborder l'idée de rite initiatique et amener les élèves à faire le lien entre les extraits précédents du roman et ce témoignage :

[24] Il s'agit du site d'une organisation offrant aux adolescents des programmes de voyages s'articulant autour de l'idée de rite de passage. « Rite of Passage Journeys fosters self-discovery, community belonging and connection with the natural world in youth, adults and elders. » https://www.riteofpassagejourneys.org/about

Illustration 42: témoignage choisi par le collectif sur le site www.riteofpassagejourneys.org

Le savoir en jeu principal lié à la compréhension de ces extraits et de ce témoignage est la thématique des différents apprentissages qu'une personne peut avoir d'une expérience. D'un point de vue lexical, ces courts extraits et ce témoignage regroupent des thèmes abordés au collège : loisirs, éléments de la nature, enseignement, amitié. La syntaxe des phrases est complexe et la grammaire reprend principalement des temps du passé, notamment le prétérit. D'un point de vue linguistique, la compréhension de ces extraits et de ce témoignage semblent accessibles. Cependant la thématique principale peut être difficile à saisir pour des lecteurs non connaisseurs et peuvent potentiellement voir ces extraits et ce témoignage comme des lectures isolées.

Afin de saisir l'enjeu de ces extraits et de ce témoignage, le lecteur non connaisseur pourrait les associer, les contextualiser dans l'œuvre ou encore en discuter avec d'autres lecteurs de ce roman.

3 – Analyse d'un épisode

La question du rapprochement entre ces passages dans lesquels Michael apprend des choses et l'idée d'une forme d'initiation, qui se rapprocherait d'une sorte de rite initiatique, est abordée lors de la onzième et dernière séance sur la lecture du roman. L'ensemble de cette séance s'est déroulée de manière frontale, c'est-à-dire P2 face à sa classe. Dans un premier temps, la classe, guidée par P2, a fait un résumé de l'histoire en s'appuyant sur les extraits choisis par le collectif. Il a été proposé aux élèves, dès le début de la séquence, de lire tout ou partie du roman, en plus des extraits vus en classe. Les élèves qui ont lu tout ou partie du roman ont pu apporter des détails supplémentaires sur l'histoire pour ce résumé oral (voir annexe 37). À la suite de ce résumé oral, P2 a échangé avec ses élèves sur leurs réflexions qu'ils ont faites hors

classe, de manière individuelle, aidés de la fiche « Step 4 – The author's message » (voir annexe 35). Cette modalité de travail n'était pas celle initialement prévue par le collectif. Lors de notre recueil de données pour la deuxième itération, P2 s'était déjà engagée pour participer à un séjour scolaire d'une semaine. Cette semaine tombait vers la fin de notre séquence. P2 a donc choisi de faire travailler l'étape 4 durant cette semaine, pour les faire avancer dans la séquence et les faire travailler l'anglais. C'est pourquoi, lors de cette séance, P2 corrige avec eux les activités de l'étape 4, faites hors classe, dans un premier temps puis échangent avec eux sur leurs retours de leur compréhension de l'histoire et du parcours initiatique de Michael. Le partage de ces réflexions individuelles hors classe sur le rite initiatique se fait donc avec P2, en groupe classe. Ils discutent, en premier lieu, de leurs réflexions sur les différents apprentissages de Michael et la manière dont il les a apprises (voir annexe 37), suite à la correction de cette activité. Puis, P2 fait lire à ses élèves le témoignage de Jane, une adolescente de seize ans qui a participé à un programme de rite initiatique pour le confronter, dans un troisième temps, à l'expérience de Michael et en discuter (voir annexe 38).

3.1 – Description de l'épisode

Après avoir échangé sur les extraits de cette onzième séance, reprenant quelques exemples de ce que Michael a appris de son expérience, P2 lance la discussion en interrogeant ses élèves sur leurs connaissances des rites de passage et ainsi les amener au parcours initiatique de Michael :

11	P2	Vous connaissez les rites de passage ? Ça vous fait penser à quelque chose ou pas du tout ?
12	Maxime	Un bizutage.
13	P2	Plus ou moins. Qu'est-ce qu'on a dans certaines cultures ? Plutôt anciennes. On a des rites de passage. Vous avez bien lu ça un jour, par exemple les indiens.
14	Cleo	C'est quand on doit prouver qu'on est plus fort en faisant un acte et ça prouve à tout le monde.
15	P2	Voilà. Erwan ?
16	Erwan	C'est un exemple débile mais dans Yakari, pour avoir sa plume, il faut qu'il fasse quelque chose de héroïque.
17	P2	C'est pas un exemple débile du tout. C'est justement à ça que je pensais que vous puissiez avoir lu.
18	Maureen	Pour devenir un homme, il faut mettre la main dans le feu.
19	P2	Voilà ça c'est des rites de passage. Y'a plein de cultures où il faut faire un certain nombre de choses pour prouver qu'on est un homme. D'accord ? Donc il faut par exemple qu'il aille chercher sa plume

		seul.

Après avoir défini avec eux ce que sont les rites de passage, P2 revient sur le personnage de Michael, pour faire le lien entre lui et les rites de passage. Elle fait donc un rappel du personnage Michael enfant au début de son aventure pour leur demander s'ils constatent une évolution :

23	P2	Ensuite, sur l'île, est-ce que le Michael du début quand il quitte son village où il est paperboy et student et à la fin de son séjour sur l'île, c'est le même ?
24	Élève	Non.
25	P2	Non ? Alors pourquoi non ?
26	Élève	Il a appris des choses.
27	P2	Qu'est-ce qu'il a appris ?
28	Élève	À pêcher.
29	Élève	À se débrouiller seul.
30	P2	Ou presque seul. Avec qui il a appris ça ?
31	Élèves	Kensuke.

La classe de P2 reconnaît que Michael a évolué tout au long de l'histoire grâce à ce qu'il a appris seul ou avec Kensuke. Cette réflexion sur l'évolution de Michael permet à P2 d'amener ses élèves à la question du statut de Michael :

36	P2	Quand il revient après tout ce temps là, qu'est-ce qu'on peut dire de lui ?
37	Élève	C'est un homme.
38	P2	Oui quelque part on peut dire ça. C'est à dire qu'il a appris, qu'il a grandi, qu'il sait se débrouiller pour plein de choses. Mais en plus qu'est-ce qu'il arrive à faire pendant dix ans ?
39	Élève	Garder le secret.
40	P2	Il a quand même appris énormément de choses. Est-ce que cette expérience l'a changé ?
41	Élève	Oui.
42	P2	Donc est-ce qu'on peut dire que c'est un rite de passage ?
43	Élèves	Oui.
44	P2	Et bien oui parce qu'il est passé du monde de l'en...
45	Élèves	L'enfance
46	P2	À ?
47	Élève	À l'adolescence

Cette réflexion sur l'évolution du statut de Michael permet aux élèves de P2 d'en déduire qu'il s'agit bien d'une sorte de rite de passage ayant permis à Michael de passer du monde de l'enfance à l'adolescence.

50	P2	Est-ce que c'est ça que vous avez trouvé ou pas du tout ?
51	Anaelle	Pas du tout. Il ne voulait pas être sur l'île en soi donc
52	P2	Je suis d'accord, il l'a subie au départ. Au final l'expérience a eu ce rôle là. Mais c'était pas voulu, je suis d'accord avec toi. Donc on va peut être dire d'abord qu'il ne l'a pas ch…
53	Élèves	Choisi.

Comme le travail sur l'étape 4 avait été fait hors classe, P2 demande alors à l'ensemble de ses élèves si ces réflexions partagées correspondent à leurs réponses. Ils acquiescent tous sauf Anaelle qui ne voit pas cela comme un rite initiatique car elle considère que cette aventure sur l'île a été imposée à Michael.

3.2 – Analyse de l'épisode

3.2.1 – La recherche d'une équilibration didactique

Les éléments du contrat apportés par toutes les étapes de la séquence permettent à P2 de rendre le milieu-problème (compréhension du parcours initiatique en jeu dans ce roman) plus accessible à ses élèves. C'est en s'appuyant sur ce contrat, que les élèves parviennent à avancer dans la mésogénèse. Mais pour que l'ensemble des signes fassent sens, P2 adopte alors une position topogénétique haute en proposant la modalité de travail enseignante-groupe classe et ainsi guider les élèves dans le milieu lors de cet échange frontal.

Le contrat instauré par P2 est donc constitué du témoignage du site internet, pour lequel P2 pose les mêmes questions que pour les extraits abordant quelques apprentissages de Michael : ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris. Les apprentissages racontés dans le témoignage sont plus abstraits, plus symboliques, que ceux des extraits du roman puisque, contrairement aux apprentissages décrits dans les extraits, qui décrivent des pratiques comme la peinture ou des techniques de pêche, ceux du témoignage sont plus de l'ordre du relationnel (avec soi, les autres et la nature) et de l'affect, même si le rapport entre Michael et Kensuke est aussi décrit comme étant basé sur une relation de confiance et d'amitié, qui inclut un rapport affectif à la pratique. Lors de cet échange, P2 propose indirectement à ses élèves de s'appuyer sur le contrat (extraits lus dont le sens a été institutionnalisé) mais fait appel aussi directement à leurs connaissances déjà-là (tdp 11, 13 et 17) pour savoir ce qu'ils connaissent de ces rites. Elle s'appuie également sur la sémiose du milieu avec les éléments des extraits des apprentissages et du support pour le témoignage. De plus, l'expression « rite de passage » est formellement identifié dans le nom du site dont le témoignage est issu et est répétée par P2 au tdp 11. Avec le témoignage et la discussion autour de la définition des rites de passage, P2

sort ses élèves du roman mais, par sa position topogénétique haute, elle les amène à établir des relations signifiantes et ainsi comprendre le lien avec Michael. Au tdp 23, P2 exprime distinctement la différence entre le jeune Michael de dix ans au début du roman et le Michael qui quitte l'île. Grâce à la sémiose du contrat, les élèves comprennent que Michael a évolué et s'appuient sur les extraits abordant les différents apprentissages (tdp 26 à 31). C'est lorsque ses élèves ont tous ces éléments en tête que P2 introduit le lien entre Michael et le récit initiatique (tdp 36) sous la dénomination de « rites de passage ».

Afin d'amener ses élèves à cet aspect du roman et grâce à la double sémiose, P2 s'assure donc de l'équilibration didactique dans cette action conjointe (Sensevy, 2011) au cours de laquelle les actions de P2 servent de stimuli à ses élèves, et réciproquement (Mead, 2006). Dans cet épisode, les signes produits par P2 sont intentionnels et visent à guider ses élèves au sein de l'action didactique.

3.2.2 – L'ascension de l'abstrait au concret

En suivant l'évolution des activités de la séance, P2 tente de partir du concret (les extraits emblématiques) vers l'abstrait (rite de passage et parcours initiatique). Mais l'expression « rite de passage » semble bloquer les élèves. P2 choisit alors cette ascension de l'abstrait au concret (CDpE, 2024), comme nous pouvons le constater dans cet épisode. Elle le fait car cette désignation symbolique « rite de passage » ne semble pas être comprise de tous ces élèves. Elle choisit donc d'essayer de les faire définir dans un premier temps cette désignation puis de partir sur les derniers extraits, dédiés aux apprentissages, pour les faire réfléchir avec des exemples précis. Enfin pour concrétiser tout cela, elle demande directement quelle est la la différence entre « le Michael de dix » ans et « celui qui a presque treize ans » en quittant l'île. P2 se montre expressive en demandant directement s'il est toujours le même.

Cette ascension de l'abstrait au concret semble nécessaire pour transmettre le savoir visé, la compréhension du récit initiatique. Selon les auteurs du CDpE (2019), « *tout énoncé abstrait gagne à être ramené au concret de la pratique*. »

Lors du résumé oral, le concret de la pratique équivaut aux extraits lus par les élèves pour les amener à une réflexion plus abstraite sur l'ensemble de l'œuvre et comprendre en profondeur cet enjeu de récit initiatique. Comprendre le récit comme se rapprochant d'une forme de vie initiatique est une preuve de parenté avec la pratique du lecteur lettré (Lefeuvre, 2018), du roman « Kensuke's Kingdom ». En effet, elle repose sur la connaissance du récit initiatique dans ce roman d'aventure et d'apprentissage de la littérature jeunesse, sur l'art de comprendre le cœur de cette œuvre. L'expression « récit initiatique » peut être vue comme appartenant au jargon de ce lecteur lettré. C'est la raison pour laquelle P2 reprend l'expression « rite de

passage », choisie par le collectif lors de la conception de la séquence, pour symboliser le récit initiatique avec un terme considéré par ce collectif comme plus accessible par les élèves. En tentant de simplifier cette désignation symbolique « récit initiatique » par la désignation tout aussi symbolique de « rite de passage » et en faisant cette ascension de l'abstrait au concret, cet épisode nous montre que P2 cherche à donner plus de sens à ce jargon, à ce jeu de langage et ainsi rapprocher les élèves de la pratique du connaisseur concerné.

3.2.3 – La distance entre les pratiques des élèves et les pratiques du connaisseur du récit initiatique du roman Kensuke's Kingdom

L'équilibration didactique que propose P2 par sa modalité de travail collective et son recours à la langue de scolarisation, le français, aide les élèves à comprendre le lien entre les extraits lus et la désignation symbolique des rites de passage. Quand au tdp 37, l'élève répond que Michael est devenu un homme après cette expérience insulaire, il est possiblement influencé par l'échange de Maureen et P2 aux tdp 18 et 19, notamment par l'institutionnalisation de P2. Mais sa réponse montre qu'il a réussi à comprendre que l'expérience de Michael lui a permis d'évoluer. Un autre élève répond que Michael est passé de l'enfance à l'adolescence au tdp 47 et trouve cette réponse par lui-même, sans être influencé par un effet Topaze de P2, comme au tdp 44 où P2 énonce la première syllabe pour faire deviner le mot « enfance ». Il est intéressant de voir que cet élève comprend la transition avant le monde adulte et de ne pas reprendre le terme homme ou adulte (qui aurait pu être associé à homme par analogie). Lors de l'institutionnalisation de P2 au tdp 38, elle ne valide pas entièrement « homme » :

38	P2	Oui quelque part on peut dire ça. C'est à dire qu'il a appris, qu'il a grandi, qu'il sait se débrouiller pour plein de choses.

Il est probable que cette réponse ait pu influencer l'élève lorsqu'il dit « l'adolescence ». Les rites de passage, dans certaines cultures, n'ont pas cette étape transitoire de l'adolescence et les enfants passent directement d'enfant à homme. Il s'agirait là plutôt d'une vision de capacité, de responsabilité, de statut, et non pas d'âge. Mais l'élève semble avoir compris le passage d'un monde à un autre, dans un ordre logique : enfant → adolescent → adulte.

Cependant l'idée du rite de passage est remis en question par Anaelle au tdp 51 qui considère ces rites comme consentis par les personnes qui les font. Anaelle devient alors élève-origine lorsque P2 accepte d'intégrer cette idée d'expérience imposée à Michael. La simplification de la symbolique du récit initiatique montre alors ces limites, puisque le récit initiatique montre des personnages principaux subissant une certaine expérience dont ils vont sortir grandis.

Cet épisode souligne une certaine parenté épistémique, dissimulée sous une forme scolaire classique. Nous entendons par là que P2 entre dans un jeu de questions-réponses avec ses

élèves, questions pour lesquelles certaines réponses précises semblent attendues, comme au tdp 23 quand elle demande si Michael est le même au début et à la fin. Néanmoins, nous y voyons une parenté épistémique proche des pratiques de lecteur lettré si nous considérons cet échange comme un club de lecture réunissant des personnes ayant lu ce roman. P2 aurait alors une pratique proche de celle de modératrice et les élèves, de celle des lecteurs de ce club de lecture. Ici, il ne s'agit pas de chercher un rapport authentique direct à l'œuvre, pour ainsi dire, mais de voir que l'issue de cet échange apporte des nouvelles connaissances aux élèves sur comment aborder ce roman ou d'autres romans de ce genre. Cependant, dans cette étude de cas, nous constatons que pour saisir cette idée de récit initiatique, d'évolution de Michael, il est primordial d'être connaisseur des extraits emblématiques du roman, voire de l'histoire dans son intégralité. Les échanges autour de l'histoire (voir annexe 37) montrent que les élèves comprennent le récit mais la difficulté réside dans la capacité à faire le lien entre différents événements du roman pour comprendre le récit initiatique mis en avant dans cette histoire. La situation ici génère un espace nécessaire à la construction d'un commun autour de l'œuvre. Cet espace rappelle donc un club de lecture, au sein duquel certaines personnes peuvent partager des éléments de l'histoire que les autres n'avaient pas forcément saisi. En ce sens, l'échange peut paraître proche de la pratique du connaisseur de cet œuvre qui souhaite partager ses réflexions. De nouveau, nous nous retrouvons face à un rapport à l'œuvre plus proche d'un point de vue pragmatique. Néanmoins la démarche de réflexion a du être davantage guidée pour accéder au récit de parcours initiatique, car les élèves n'étaient pas suffisamment familiers avec cet art de faire. Les pratiques des élèves de P2 peuvent se rapprocher des pratiques du connaisseur en question, dans la mesure où ces pratiques leurs sont déjà familières. Sans cela, il semble qu'un rapprochement aux pratiques d'un connaisseur ne peut se faire qu'après un guidage à l'issue duquel les élèves pourraient alors avoir une pratique plus proche du lecteur lettré du roman « Kensuke's Kingdom ».

Chapitre 5 : Place de la langue anglaise lors des activités de production

1 – Production en langue anglaise lors des échanges entre élèves

Ce premier épisode se déroule lors de la deuxième séance de la deuxième itération. Étant donné la longueur de cet épisode, nous le proposons entrecoupé pour notre analyse. Il s'agit d'un échange entre élèves lors de l'étude en groupe de l'extrait 1 (voir annexe 24). Dans cet épisode, les élèves lisent cet extrait sans fiche d'étude sous les yeux et disposent uniquement d'une consigne orale donnée par P2 de discuter ensemble de ce qu'ils ont compris de l'extrait pour le résumer ensuite. Lors de cet échange, les élèves échangent d'abord en français. P2 intervient alors pour les inciter à utiliser l'anglais (tdp 21).

21	P2	Luidjee, in English, not in French.

Après ce rappel, les élèves échangent donc en anglais sur les éléments qu'ils ont compris. Cependant la confusion des personnages les amènent de nouveau à s'exprimer en français (tdp 30) pour débattre des personnages.

23	Gwenaelle	So, here we go now !
24	Anaelle	So this guy disappeared on the night before his twelfth birthday. So he was eleven years old when (*bavardages*) He can't tell the story...
25	Gwenaelle	His name of the +
26	Anaelle	Of the good friend
27	Gwenaelle	His name of the boy is Kensuke.
28	Anaelle	No his friend no no no. His friend of this boy is Kensuke.
29	Gwenaelle	Who disparaît is Kensuke.
30	Anaelle	C'est pas lui Kensuke.
31	Gwenaelle	Si c'est lui.
32	Anaelle	Non c'est son ami Kensuke.

Jusqu'au tdp 30, les élèves parviennent à discuter en anglais de l'extrait. Ils reprennent des éléments de l'extrait pour en déduire des informations implicites, comme l'âge de Michael (tdp 24) et font des paraphrases en s'appuyant sur l'extrait, comme pour le mensonge (tdp 24). Lorsque Gwenaelle confond Kensuke et Michael, Anaelle décide alors de sortir du contrat d'utilisation de la langue anglaise pour tenter de faire comprendre la distinction entre ces deux personnages. Les échanges se déroulent alors en français et au tdp 68, Anaelle décide de

s’appuyer sur l’extrait pour traduire directement l’extrait tout en donnant des explications.

68	Anaelle	En gros, je le fais en français parce que flemme. Lui il a disparu la nuit de son douzième anniversaire.
69	Gwenaelle	Oui ok.
70	Anaelle	Et en fait après il dit je veux raconter l’histoire extraordinaire, la vraie histoire parce que pendant dix ans il le dit après il a pas pu raconter cette histoire. J’ai l’impression d’être traductrice. Et pendant ses douze ans il a sûrement rencontré Kensuke, et ce Kensuke lui a dit de ne rien dire pendant dix ans.

En passant par le français, Anaelle semble vouloir gagner du temps pour avancer dans la compréhension de cet extrait, face aux difficultés de Gwenaelle. Cependant, P2 intervient une nouvelle fois pour inciter le groupe à s’exprimer en anglais (tdp 74). Dans cet épisode, P2 n’intervient que ces deux fois lors de la discussion autour de la compréhension de l’extrait.

74	P2	Hey I think I said speak English, no French. Jade, come on! ++

Gwenaelle et Anaelle échangent alors en anglais malgré l’incompréhension persistante de Gwenaelle concernant le personnage de Kensuke.

102	Gwenaelle	But I don’t understand who is Kensuke.
103	Anaelle	Kensuke is the guy who probably be on the island who Michael disappeared. (*Deux autres membres du groupe commentent l’illustration de la carte de l’île sur la toute première page du livre.*)
104	Gwenaelle	Ok yes so...
105	Anaelle	You understand now.
106	Gwenaelle	Yes. (*rires*) Yes he is not alone.
107	Anaelle	He is not alone so kensuke is probably the island.
108	Gwenaelle	Yes.
109	Anaelle	So kensuke say him to tell nothing during ten years.
110	Gwenaelle	And he’s the man on the island.
111	Anaelle	I think. We don’t know yet but I think. (*bavardages*) And now he want to tell the story and he want the world...
112	Gwenaelle	So there are three characters. Kensuke, the…
113	Anaelle	His dog and Michael.
114	Gwenaelle	And the boy who speak.
115	Anaelle	But the boy who speak is Michael. Michael is the boy who disappeared in the night...
116	Gwenaelle	Oh yes !

Cet extrait montre une capacité des élèves à s’exprimer en anglais malgré cette incompréhension. Anaelle parvient à faire comprendre à Gwenaelle qui est Kensuke en s’appuyant sur le milieu avec les éléments de l’extrait discutés en français et sur le contrat avec la quatrième de couverture (tdp 113 et 115). Anaelle clarifie également le rôle de

narrateur de Michael (tdp 115) à Gwenaelle, qui avait repéré le narrateur mais n'avait pas fait le lien avec Michael (tdp 114). Les phrases produites en anglais sont construites à partir d'une syntaxe et d'un champ lexical travaillé en début de cycle 4. Elles reprennent également quelques éléments de l'extrait, comme le fait de vouloir raconter l'histoire (tdp 111) ou encore la disparition (tdp 115). Gwenaelle se sert également de la quatrième de couverture pour conclure que Michael n'est finalement pas seul sur l'île (tdp 106).

Cet épisode démontre que l'usage du français permet aux élèves, entre eux, de clarifier des éléments de compréhension plus rapidement. Gwenaelle et Anaelle, à la fin de cet épisode, montrent une capacité à s'exprimer uniquement en anglais pour parler de l'extrait et des personnages. La clarification précédente en français a permis à Gwenaelle et Anaelle de lever des obstacles de compréhension, grâce à la traduction par exemple, et de leur permettre par la suite d'échanger sur le livre en anglais, comme pourrait le faire un lecteur lettré anglophone dans un club de lecture.

2 – Production d'un résumé en langue anglaise lors des échanges collectifs

2.1 – Épisode 2

Ce deuxième épisode se déroule lors de la quatrième séance de la première itération. Il s'agit de la production d'un résumé de l'extrait 3 (voir annexe 15) en collectif, après l'étude en groupes de cet extrait.

1	P1	Can you make a summary? What did you understand?
2	Elian	The Michael's father
3	P1	No the.
4	Elian	Michael's father buy
5	P1	In the past.
6	Elian	Bought a yacht.
7	P1	What is the name of the boat?
8	Elian	Peggy Sue.
9	P1	He bought a yacht for the family. Mathéi ?
10	Mathéi	On peut dire qu'il a acheté le bateau avant de le dire. Il a déjà acheté le bateau.
11	P1	Il attend quand même d'avoir l'accord de la maman.
12	Mathéi	Non il dit qu'il a déjà acheté le bateau.

13	P1	Oui mais pour faire semblant, il demande quand même la confirmation de la maman.
14	Mathéi	Ouais mais il l'a acheté avant.
15	P1	Oui.

Dans les neuf premiers tours de parole de cet épisode, nous constatons un échange en anglais entre P1 et ses élèves pour résumer l'extrait étudié. P1 intervient pour guider son élève dans la production d'un énoncé correct. Les productions des élèves indiquent une facilité d'expression en anglais grâce à des structures et un lexique connus des élèves, mais aussi grâce à l'étude préliminaire. Néanmoins, à partir du dixième tour de parole, le contrat d'utilisation de la langue anglaise est rompu par Mathéi et accepté par P1 qui ne l'incite pas à s'exprimer en anglais et qui lui répond également en français. Mathéi souhaite apporter une information supplémentaire concernant l'achat du bateau et utilise probablement le français pour rendre compte de sa réflexion plus rapidement ou parce qu'il n'a pas toutes les connaissances linguistiques pour l'exprimer en anglais. Cependant les éléments de sa phrase en français pourrait être produits en anglais puisqu'il s'agit d'un lexique et de structures normalement abordés en classe d'anglais avant la fin de la quatrième. P1 accepte que l'échange avec Mathéi se fasse intégralement en français, probablement pour avancer dans la chronogénèse.

Ce dernier échange montre que P1 n'a pas recours systématiquement à l'anglais avec ses élèves. En effet, dans cet épisode, P1 semble accepter l'usage du français pour permettre à son élèves d'exprimer sa compréhension d'un passage de l'extrait. Le contrat d'utilisation de la langue anglaise (Gruson, 2012, 2019), qui incite les élèves à s'exprimer en langue cible, dans ce cas en anglais, est donc rompu par P1. Cet épisode nous montre que l'activité langagière dominante est la compréhension de l'écrit et qu'en acceptant l'usage du français par son élève, P1 priorise ce travail de compréhension au-delà de la production. L'utilisation du français dans ce cas permet aux élèves de comprendre des détails de cet extrait emblématique qui n'étaient *a priori* pas attendu par P1 lors du résumé, et ainsi approfondir leur compréhension de l'extrait.

2.2 – Épisode 3

Ce troisième épisode se déroule lors de la onzième séance de la deuxième itération. Lors de cette séance, P2 et ses élèves discutent de l'ensemble des extraits lus et étudiés lors de la séquence avant d'aborder le cœur de cette œuvre, soit le parcours initiatique de Michael. Certains élèves ont lu le roman intégralement en anglais et peuvent apporter des informations supplémentaires aux extraits. L'épisode que nous avons choisi reprend l'histoire lorsque

Kensuke détruit le feu de Michael. P2 veut clarifier à l'ensemble de la classe les raisons pour lesquelles Kensuke détruit ce feu.

122	P2	Okay. Now this is when the people who read the book, coming very handy, give us more information. Why did Kensuke demolish the fire? Germain?
123	Germain	Because he want don't have tourists on the island.
124	P2	Yes, okay. He didn't want to have, okay? Tourists or people on this island. Okay. That's a very big thing. And for what reason didn't he want to have people, Anaelle?
125	Anaelle	He want to protect monkeys.
126	P2	He wante…
127	Anaelle	...ted
128	P2	He wanted to protect monkeys. What sort of monkeys are there on the island? Salomé?
129	Salomé	Orang-utans.
130	P2	And?
[...]		
135	Élève	Gibbons.
136	P2	Gibbons! So you have gibbons, orang-utans and turtles, okay, but they don't climb trees. He wanted to protect them against people who came to?
137	Élève	Kill.

Cet épisode indique une capacité des élèves à échanger sur l'histoire de ce roman, intégralement en anglais. Le contrat d'utilisation de la langue anglaise est rendu possible grâce au travail des résumés effectué à l'issue de l'étude de chaque extrait mais également au rituel de début d'heure de P2 lors duquel elle faisait revenir ses élèves sur les extraits précédents. Comme les élèves s'expriment en anglais, P2 les guide dans la production de leurs énoncés, faisant ressortir une habitude de travail de P2, celle du contrat de production d'énoncés corrects (Gruson, 2012, 2019). En effet, dans cet épisode nous pouvons voir qu'elle accompagne ses élèves à corriger leurs erreurs (tdp 125 et 127), mais aussi à exprimer des informations auxquelles ils ne pensaient pas directement avec des questions ouvertes (tdp 122, 124 et 136) et à utiliser un lexique plus développé (tdp 128 à 135) lors de la production de leur résumé.

Gruson (2019) interrogeait déjà la place de la L1 (ici, le français), à la suite de nombreux autres travaux sur l'alternance des langues (Castellotti *et* al., 1999 ; Castellotti, 2001 ; Griggs, 2007). Ces trois épisodes nous amènent également à repenser cette question cruciale dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans ces épisodes, le contrat d'utilisation de la L2

(ici, l'anglais) pourrait venir entraver la compréhension des élèves. L'usage du français (L1) leur permettrait d'exprimer la compréhension qu'ils ont d'un extrait de manière plus poussée et plus précise. Nous avançons alors l'idée de la possibilité d'un cinquième type de contrat venant compléter les quatre autres types de contrats caractéristiques de l'enseignement-apprentissage des langues en DLC de Gruson (2012, 2019) : contrat de l'utilisation de la langue étrangère, contrat de production d'énoncés corrects, contrat de répétition et contrat de réciprocité. Nous pourrions nommer ce cinquième contrat, *contrat d'utilisation de la L1*. Nos analyses nous montrent effectivement que les élèves ont parfois besoin de la langue de scolarisation, du français ici, pour exprimer efficacement leur pensée. Cependant, afin de ne pas créer de confusion, notamment avec la linguistique, nous avons choisi de ne pas utiliser L1 pour parler de la langue de scolarisation mais LS. En effet, L1 peut induire la première langue parlée et être confondue avec la langue maternelle. En employant LS, la référence à la langue de scolarisation nous paraît plus claire, grâce aux initiales de ces mots. Nous parlerons alors de *contrat d'utilisation de la LS*.

Ces épisodes révèlent une facilité d'expression en anglais pour discuter du roman en collectif après une étude autonome en groupes d'extraits. Les fiches d'étude et les échanges en français permettent, ici, aux élèves d'exprimer une interprétation et débattre du sens de ces extraits mais aussi d'être en mesure de paraphraser pour résumer, comme nous le montrent l'épisode 1 de ce chapitre. Le contrat d'utilisation de la LS aurait donc un effet sur le contrat d'utilisation de la L2. Tous ces éléments permettent aux élèves de se rapprocher des pratiques du lecteur anglophone qui raconte l'histoire en langue anglaise.

2.3 – Épisode 4

Cet épisode se déroule lors de la onzième séance de la deuxième itération. Étant donné la longueur de cet épisode, nous le proposons entrecoupé pour notre analyse. P2 aborde le rite initiatique en collectif, avec ses élèves, suite à la lecture d'un témoignage indépendant de l'œuvre (voir annexe 38).

1	P2	Do you think Michael's experience is similar? Could we call it a rite of passage? Justify your answers from your reading. Là c'était un peu challengé pour faire plus difficile, on est bien d'accord? C'était un peu plus difficile que ce qu'on a fait jusque là. Alors à votre avis, rite of passage or not rite of passage for Michael's journey? + Qu'est-ce qu'on fait ? Vous voulez qu'on en parle deux minutes en français et ensuite on essaie de faire en anglais ?
2	Élèves	Oui.

Face à la difficulté de la réflexion demandée, P2 propose à ses élèves de réfléchir ensemble

d'abord en français avant de le faire en anglais. Les échanges montrent une méconnaissance de cet aspect culturel que sont les rites de passage, comme le montre le passage ci dessous.

11	P2	Vous connaissez les rites de passage ? Ça vous fait penser à quelque chose ou pas du tout ?
12	Maxime	Un bizutage.
13	P2	Plus ou moins. Qu'est-ce qu'on a dans certaines cultures ? Plutôt anciennes. On a des rites de passage. Vous avez bien lu ça un jour, par exemple les indiens.
14	Cleo	C'est quand on doit prouver qu'on est plus fort en faisant un acte et ça prouve à tout le monde.
15	P2	Voilà. Erwan ?
16	Erwan	C'est un exemple débile mais dans Yakari, pour avoir sa plume, il faut qu'il fasse quelque chose de héroïque.
17	P2	C'est pas un exemple débile du tout. C'est justement ça que je pensais que vous puissiez avoir lu.
18	Maureen	Pour devenir un homme, il faut mettre la main dans le feu.
19	P2	Voilà ça c'est des rites de passage. Y'a plein de cultures où il faut faire un certain nombre de choses pour prouver qu'on est un homme. D'accord ? Donc il faut par exemple qu'il aille chercher sa plume seul. Bon alors là Michael, il s'est retrouvé…
20	Élèves	Seul.
21	P2	Par la force des choses mais il était bien seul. Qu'est-ce qu'il a fallu qu'il fasse ?
22	Louna	Qu'il survive et qu'il fasse du feu.
23	P2	Ensuite, sur l'île, est-ce que le Michael du début quand il quitte son village où il est paperboy et student et à la fin de son séjour sur l'île, c'est le même ?
24	Élève	Non.
25	P2	Non ? Alors pourquoi non ?
26	Élève	Il a appris des choses.
27	P2	Qu'est-ce qu'il a appris ?
28	Élève	À pêcher.
29	Élève	À se débrouiller seul.
30	P2	Ou presque seul. Avec qui il a appris ça ?
31	Élèves	Kensuke.
32	P2	Kensuke, on peut le voir comme qui du coup ?
33	Élève	Un mentor.
34	P2	Oui quelqu'un qui va le ?
35	Élève	Guider.
36	P2	Quand il revient après tout ce temps là, qu'est-ce qu'on peut dire de

		lui ?
37	Élève	C'est un homme.
38	P2	Oui quelque part on peut dire ça. C'est à dire qu'il a appris, qu'il a grandi, qu'il sait se débrouiller pour plein de choses. Mais en plus qu'est-ce qu'il arrive à faire pendant dix ans ?
39	Élève	Garder le secret.
40	P2	Il a quand même appris énormément de choses. Est-ce que cette expérience l'a changé ?
41	Élève	Oui.
42	P2	Donc est-ce qu'on peut dire que c'est un rite de passage ?
43	Élèves	Oui.
44	P2	Et bien oui parce qu'il est passé du monde de l'en...
45	Élèves	L'enfance
46	P2	À ?
47	Élève	À l'adolescence

Le passage par le français permet aux élèves de pouvoir exprimer leur pensée, sans contrainte langagière. L'utilisation de la langue française permet également à P2 de s'assurer de la bonne compréhension du rite initiatique, et donc du parcours initiatique de Michael. La clarification des rites va permettre à P2 et ses élèves de pouvoir travailler la forme de leur production, soit de pouvoir s'exprimer en anglais sur ce parcours initiatique, et ainsi se rapprocher d'une pratique plus savante de lecteur anglophone. Le contrat d'utilisation de la LS permettrait alors aux élèves et aux enseignants de « *faire avancer le temps didactique, autrement dit faire avancer le savoir dans la classe* » (CDpE, 2024).

3 – Production en langue anglaise dans les évaluations des élèves

Les évaluations de production écrite des élèves révèlent cette capacité à parler du roman en anglais, après le travail réalisé au sein de la séquence « Kensuke's Kingdom ». Pour cette évaluation, il avait été demandé aux élèves de rédiger une critique du roman, comme le font certains lecteurs anglophones sur des sites comme Goodreads[25]. Avant la rédaction de leurs critiques, les élèves ont lu des critiques provenant de ce site afin d'en dégager la structure.
Les deux évaluations ci-dessous proviennent de copies d'élèves qui ne sont pas à l'aise avec la langue anglaise.

[25] Goodreads est un des plus grands sites webs mondiaux de critiques et de notation de livres, dédié à des passionnés de lecture. Lien vers le site : https://www.goodreads.com/about/us

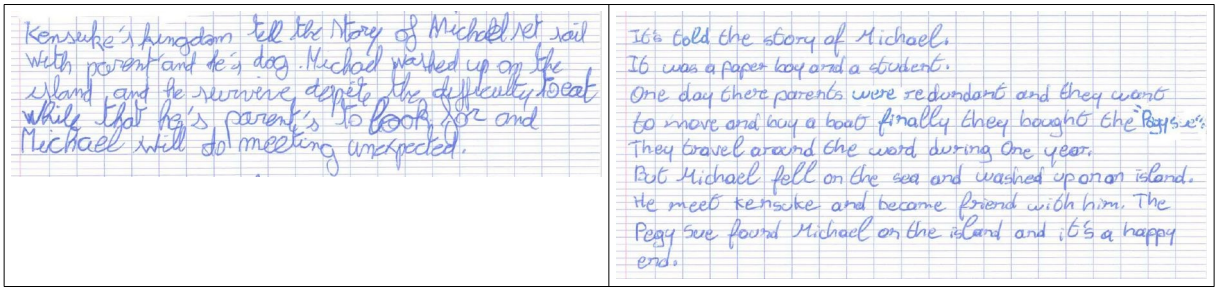


Illustration 43: productions écrites d'élèves au niveau d'anglais fragile

Ces copies indiquent un réinvestissement des résumés, comme pour les métiers de Michael (« *a paper boy and a student* »), et d'expressions issues des extraits, et par conséquent du livre, comme « *set sail* », « *washed up* » ou « *redundant* ». Ces élèves ont compris l'histoire générale mais ne mentionnent pas le parcours initiatique de Michael. Leurs lectures de ce roman peut alors sembler être restées en surface, contrairement aux deux évaluations suivantes. Les deux copies que nous proposons ci-dessous sont représentatives d'une production de critique proche de celle que pourrait faire un lecteur lettré anglophone de ce roman.

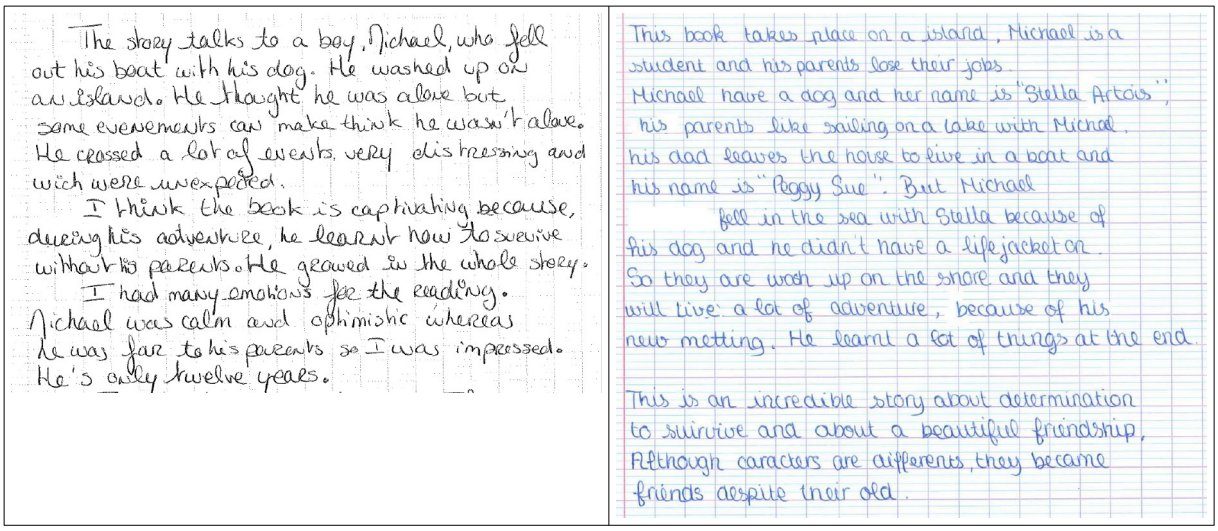


Illustration 44: productions écrites d'élèves au niveau d'anglais maîtrisé

Ces deux copies témoignent de la compréhension du parcours initiatique dans ce roman et, par conséquent, que ces élèves ont compris qu'un roman va au-delà de l'histoire générale et qu'il peut s'adresser aussi au lecteur. En exprimant leurs émotions (« *impressed* », « *incredible* »), ils manifestent une projection sur leur rôle de lecteur. Ces copies montrent alors des pratiques proches de celle d'un lecteur anglophone de ce roman, capable de rendre compte de l'histoire mais également de la portée de cette histoire sur le lecteur, intégralement en anglais.

Partie 4 :

Analyse de la séquence produite

Dans ce chapitre, nous abordons le travail conçu par le collectif. Nous utilisons le singulier dans notre titre car nous nous référons au travail de production de séquence en prenant en considération les différentes transformations lors de l'ingénierie. Il ne s'agit donc pas de proposer une analyse de différentes séquences mais bien celle d'une seule séquence ainsi que des effets du travail d'ingénierie coopérative sur cette séquence. Le plan d'analyse que nous soumettons pour cette partie suit les différentes étapes de la séquence produite, au sein desquelles les deux itérations sont prises en compte. Les étapes de la séquence sont au nombre de quatre et sont soumises pour cette partie dans l'ordre suivant : la couverture (étape 1), le récit-cadre (étape 2), l'histoire générale (étape 3) et le cœur du roman (étape 4). Chaque étape est analysée de sa production à ses mises en œuvre et éventuelles transformations. Nous exposons également des contrefactuels basés sur nos analyses, que nous nommons « proposition(s) de transformations », pour les dispositifs produits dans cette séquence.

Pour l'analyse de la séquence, certains épisodes de transcriptions sont représentés ici, dans lesquelles nos interventions en tant que chercheuse-doctorante sont introduites par la lettre « C ». Nous choisissons pour notre analyse de la séquence d'utiliser cette lettre « C » quand nous abordons le travail collectif d'IC. Ainsi, nous souhaitons rendre la lecture de cette partie plus fluide en nous référant à tous les membres du collectif par l'emploi de la troisième personne du singulier ou du pluriel. Le « nous » que nous utilisons dans l'ensemble de cette thèse se réfère uniquement à nous-même, en tant que doctorante.

Chapitre 1 – Entrée dans le roman

L'entrée dans le roman regroupe le travail d'étude de la couverture[26] du roman et du récit-cadre (que nous expliquons plus loin).

1 – Couverture du roman

1.1 – Production de la première version du dispositif d'enseignement

C'est lors de la deuxième réunion que le collectif aborde l'étude des couvertures. Cette réflexion est introduite par C, en s'appuyant sur un précédent dispositif d'un travail coopératif « Sherlock Holmes »[27] auquel tous les membres du collectif avaient participé :

93	C	On est déjà en train de parler du livre, de l'histoire mais il y a aussi les couvertures, les différentes premières couvertures et les différentes quatrièmes de couverture. Comme on a travaillé l'année dernière finalement. On commence par ça.

Tableau 20: extrait issu de la transcription de la réunion 2

Afin de préparer au mieux la réunion et cette première approche du roman, C s'est inspirée de l'arrière-plan commun du collectif, soit le dispositif « Sherlock Holmes » (tdp 93), dans le but de savoir comment aborder une œuvre dans un premier temps. L'analyse des couvertures lui a donc semblé être une entrée également pour le roman « Kensuke's Kingdom ». À ce stade de notre IC, nous constatons que cette proposition est aussi induite par notre posture d'enseignante. Il nous a été en effet difficile au début de nous détacher de cette posture pour adopter uniquement une posture de chercheuse. De fait, la proposition d'étude des couvertures reflète cette difficulté puisqu'il s'agit là d'une habitude ancrée dans les pratiques des enseignants de LVE, notamment dans une démarche d'anticipation avant d'entrer dans une œuvre.

La couverture d'un roman est un travail éditorial dont l'intérêt est d'attirer le lecteur. Ce travail s'appuie sur la connaissance de l'histoire afin de proposer la couverture la plus adéquate possible. C'est cette connaissance de l'histoire qui permet alors au collectif de

[26]Nous utilisons le terme « couverture » pour désigner l'ensemble de la couverture, c'est-à-dire incluant, la première de couverture, la tranche et la quatrième de couverture. Nous spécifions à chaque fois l'élément de la couverture que nous discutons dans le corps de notre thèse.

[27]IC en lien avec le groupe CERAD du projet eFran IDEE (voir partie 2 « méthodologie »). Pour une description de ce dispositif coopératif, on peut lire Le Hénaff (2021).

comprendre les différentes couvertures qu'elles analysent et d'en faire une sélection pour la séquence à produire. Pour ce faire, elles rapprochent également l'intérêt d'une couverture à leurs propres pratiques de lectrice.

369	P2	La couverture elle est hyper importante je trouve. c'est ce qui fait effectivement que je prends le livre ou pas. (rires)

Tableau 21: extrait issu de la transcription de la réunion 3

Ces gestes de lectrices les amènent à considérer la quatrième de couverture en complément d'une première de couverture. Ici, elles font appel à leurs pratiques en tant que connaisseuse d'un art de faire, celles de la lectrice[28] lambda[29] qui choisit un livre à lire : attirer par la première de couverture dans un premier temps puis dans un second temps, lire le résumé pour déterminer son choix de lire ou non tel livre. Il s'agit ici d'un modèle de culture (Sensevy, 2019 ; Le Hénaff, 2021 ; CDPE, 2024) de la culture de la lecture, qu'on pourrait nommer « le modèle de culture de choix d'un livre ». Dans cet échange, les membres du collectif expriment donc ce que leur expérience sociale de lectrice leur a appris de cette pratique. Cette référence à ce modèle de culture est alors déterminante dans la phase d'essentialisation pour la production d'un premier dispositif d'enseignement.

1.2 – Analyse du dispositif produit pour l'itération 1

Nous analysons maintenant le dispositif d'enseignement créé pour la compréhension des couvertures pour chacune des itérations. Chaque lecture analytique que nous soumettons s'appuie sur des extraits des échanges du collectif.

[28]Nous utilisons la féminisation de ce mot ici car nous personnalisons ici nos propos quand aux membres du collectif. Nous entendons également le lecteur lambda par lectrice.

[29]Par lambda, nous entendons : non spécifique au roman « Kensuke's Kingdom », mais à tous les romans.

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 1

Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel
□ a love story
□ an adventure novel
□ a newspaper
□ a thriller

Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 2

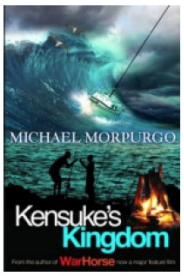
Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel
□ a love story
□ an adventure novel
□ a newspaper
□ a thriller



Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 3

Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel
□ a love story
□ an adventure novel
□ a newspaper
□ a thriller

Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 4

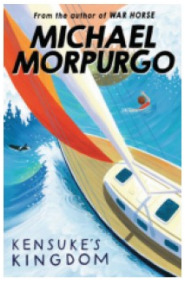
Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel
□ a love story
□ an adventure novel
□ a newspaper
□ a thriller



Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Illustration 45: activité d'enseignement produite pour chacune des premières de couverture sélectionnées par le collectif

Le collectif a fait le choix d'aborder le roman avec quatre premières de couverture différentes (voir illustration 39). Le choix de travailler différentes couvertures n'a pas un lien direct avec une pratique savante, mais cherche à se rapprocher du questionnement que peut susciter une première de couverture. En proposant différentes couvertures, le collectif cherche à donner des outils afin de permettre une meilleure entrée dans le roman. Finalement, dans un après-coup, il nous semble que plusieurs aspects de cette activité sont proches d'un travail d'étude de couvertures qu'on peut retrouver au sein de la forme scolaire classique[30], et nous pensons,

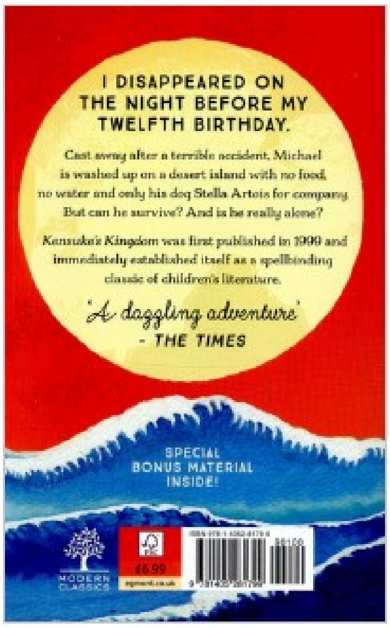
[30]Lien vers une séance de lettres modernes au collège autour de la couverture au sein de l'Académie Aix Marseille : http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/ulhman.html

contrefactuellement, que nous aurions collectivement pu construire un dispositif permettant (par exemple) aux élèves d'exprimer ce que ces couvertures représentent possiblement.

L'activité produite par le collectif pour l'analyse des premières de couverture est divisé en trois parties. Tout d'abord, elle propose un repérage du titre et de l'auteur et une identification du genre du roman grâce à l'illustration, à une connaissance potentielle de l'univers de l'auteur ou du roman. Ensuite elle demande une retranscription de cinq mots, inspirés par la couverture. Enfin, pour conclure cette étude de premières de couverture, il s'agit d'émettre des hypothèses sur le personnage et l'histoire. Ce dispositif d'activité n'amène pas à des pratiques en lien avec une démarche de connaisseur. Nous retrouvons ici la forme scolaire classique de questions/réponses/tâches. Bien que ce dispositif permette aux élèves une première entrée dans le roman, les pratiques de ces derniers sont influencées et ancrées dans cette forme scolaire. De plus, ce roman est proposé aux élèves dans un cadre d'enseignement-apprentissage, ce qui ne leur permet pas de se rapprocher des pratiques de lecteurs lambda qui seraient dans une démarche de réflexion quant au choix d'un livre à lire.

La dernière partie sur les émissions d'hypothèses proposée dans cette activité permet de faire la transition avec la lecture et la compréhension de la quatrième de couverture et ainsi vérifier ces hypothèses. Pour ce qui est de la quatrième de couverture, le collectif a choisi de ne travailler qu'avec une seule quatrième de couverture représentée sur le dispositif d'enseignement (illustration 40) qui sert à son étude.

Read the back cover of the book and **check** your hypotheses.



✂ -

To be used by **the group's secretary**:

Choose one or two of the hypothesis sentences, write it down there and give it to your teacher.

....

....

Illustration 46: activité d'enseignement produit pour la compréhension de la quatrième de couverture sélectionnée par le collectif

Le collectif a sélectionné cette couverture car elle reprend également des éléments amenant le lecteur à comprendre cette idée de voyage/récit initiatique.

186	P2	Le message de l'auteur *survival against all odds* ça commence un petit peu à faire passer le message.

Tableau 22: extrait issu de la transcription de la réunion 2

Cette activité propose pour terminer cette étude des couvertures de sélectionner une ou deux hypothèses que la confrontation des premières de couverture à la quatrième de couverture permet de valider. Sur la forme, cette pratique s'éloigne des pratiques du connaisseur des couvertures de ce roman puisque ce dernier n'écrit pas d'hypothèses mais procède plutôt par exemple à l'achat ou l'emprunt du livre.

Lors de la troisième réunion, P1 renforce, inconsciemment, cette distance aux pratiques d'un connaisseur en exprimant l'intérêt de travailler avec une quatrième de couverture :

421	P1	Tu confirmes l'impression que tu as eue sur la couverture.

Tableau 23: extrait issu de la transcription de la réunion 3

P1 utilise le terme « impression » et non, « hypothèses ». Ce mot vient souligner cette distinction entre sa pratique de lectrice qui choisit un roman et cette forme scolaire d'émissions d'hypothèses ancrée dans une pratique d'enseignement-apprentissage, souvent retrouvée dans les manuels par exemple.

1.3 – Production et analyse des dispositifs d'enseignement de l'itération 2

Suite à la première itération, le collectif décide d'apporter quelques transformations dans la première version du dispositif d'enseignement. Ces transformations s'adaptent à de nouvelles modalités de travail. Sur le fond, le dispositif reste inchangé. Nous retrouvons pour l'étude des premières de couvertures les trois mêmes étapes, auxquelles s'ajoute à la suite l'étape de sélection d'une hypothèse initialement prévue à l'issue de la lecture de la quatrième de couverture, comme le montrent les quatre fiches ci-après.

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 1 (Group work)

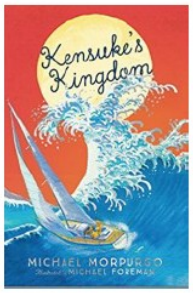
Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: ☐ a detective novel
☐ a love story
☐ an adventure novel
☐ a newspaper
☐ a thriller



Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 2

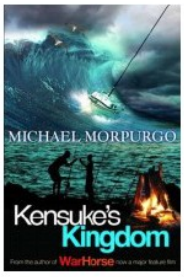
Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title: .....

The author's name: .....

The type of book: ☐ a detective novel
☐ a love story
☐ an adventure novel
☐ a newspaper
☐ a thriller



Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

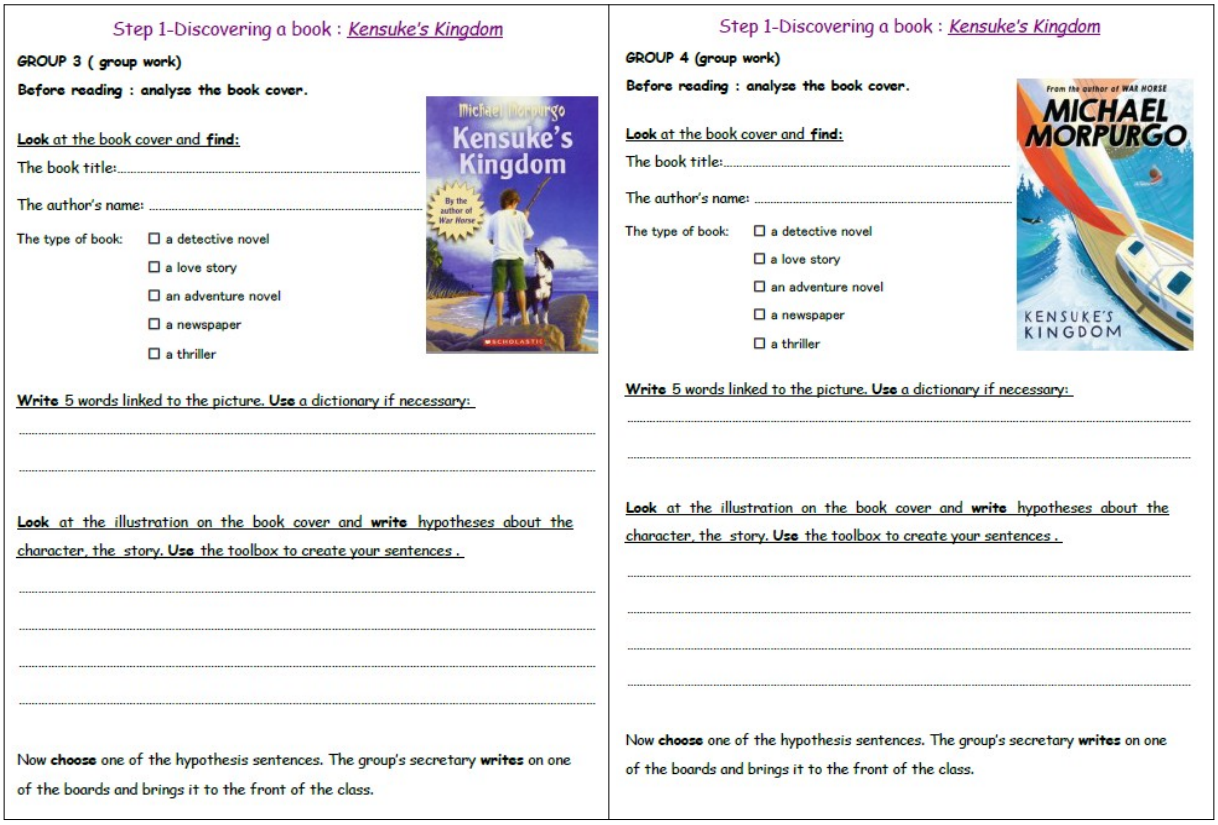
.....

.....

.....

.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.



Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 3 (group work)

Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: ☐ a detective novel
☐ a love story
☐ an adventure novel
☐ a newspaper
☐ a thriller

Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 4 (group work)

Before reading : analyse the book cover.

Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: ☐ a detective novel
☐ a love story
☐ an adventure novel
☐ a newspaper
☐ a thriller

Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Illustration 47: deuxième version du dispositif d'enseignement pour l'étude des premières de couverture

Ce choix s'est fait suite au retour de P1 dans son mail du 9 juin 2021 disant qu'elle avait l'impression que les élèves « ont trouvé l'activité écrite un peu redondante » suite à un travail de validation d'hypothèses des groupes qu'elle a estimé rapide dû aux hypothèses identiques de leur étude d'une seule couverture.

À l'issue de l'étude des premières de couverture, P2 récupère les hypothèses choisies au sein de chaque groupe pour les réunir sur un seul document qui accompagnera la lecture et la compréhension de la quatrième de couverture.

Now read the summary on the back cover of the book and highlight the hypotheses which are correct.

Illustration 48: activité d'enseignement pour l'étude de la quatrième de couverture (moitié inférieure du nouveau dispositif)

Cette deuxième version du dispositif ne comprend plus que la consigne et la quatrième de couverture. Les transformations opérées par le collectif pour le dispositif de la deuxième itération ne prennent alors en compte que la forme du dispositif et les modalités de travail. Cette forme scolaire demeure donc. Néanmoins, pour l'itération 2, le collectif propose de faire discuter les élèves collectivement, avec P2 qui régule ces échanges, autour des hypothèses de la classe en lien avec le résumé de la quatrième de couverture. Cette manière de faire pourrait se rapprocher des discussions que nous pourrions rencontrer dans un club de lecture, par exemple. Nous utilisons ici le conditionnel car un club de lecture échange davantage sur le roman que sur la couverture du roman.

Cette étape de lecture de la quatrième de couverture semble essentiel pour connaître l'identité du personnage principal du roman, Michael, comme nous le montre le chapitre 1 de la partie 3. En effet, le lecteur fait face à un narrateur - personnage principal qui s'exprime à la première personne du singulier. Sans la lecture du résumé de la quatrième de couverture, c'est uniquement en poursuivant la lecture du roman que le lecteur apprend à la sixième page de l'édition choisie par le collectif qu'il s'agit de Michael. Le prénom n'est pas en soi un obstacle à la compréhension de l'histoire pour un lecteur lettré anglophone de ce roman. En effet, le lecteur lettré n'a pas l'utilité de connaître le prénom de ce narrateur personnage principal pour comprendre qu'il s'agit d'une personne qui va raconter un récit de vie qui lui tient à cœur. Cependant comme nous l'avons montré dans le chapitre 1 de la partie précédente, son absence peut être un obstacle pour un lecteur qui ne maîtrise pas

suffisamment la langue anglaise ou dont les habitudes de lecture peuvent l'influencer.

1.4 – Proposition de transformation des dispositifs

Pour le travail sur les couvertures et dans le but d'améliorer cette activité, comme nous l'avons suggéré précédemment, au lieu de proposer une rédaction des hypothèses, il pourrait être demandé aux élèves d'imaginer ce que le roman pourrait raconter en se basant sur leur description. Le verbe « imaginer » pourrait être plus adéquat d'un point de vue de la pratique savante mais également parce que des hypothèses résultent d'idées imaginées. De plus, ce terme « imaginer » pourrait induire que toute réponse est correcte et donc qu'aucune réponse précise est attendue des enseignantes.

Dans l'optique de permettre aux élèves une pratique plus proche d'un lecteur de ce roman, nous pourrions proposer une discussion autour des questions qui terminent le résumé de la quatrième de couverture, tout en projetant les premières de couverture offrant de nombreux indices sur l'histoire. Une réflexion pourrait être proposée autour du titre de l'œuvre et de l'extrait au dessus du résumé de la quatrième de couverture pour répondre à ces questions. Cette transformation pour cette étape autour des couvertures pourrait permettre une pratique plus proche du lecteur au sens de l'imagination en jeu à la lecture de ce résumé qui pourrait se passer dans la tête d'un potentiel lecteur du roman avant son achat ou son emprunt. De plus, cela pourrait également le familiariser à cette pratique d'aller-retour entre le récit et un argument avancé pour illustrer une interprétation de compréhension d'un passage, voire du roman, que nous pouvons retrouver également dans des clubs de lecture.

Il pourrait également être intéressant de considérer une étude des premières de couverture après la lecture du roman, pour juger de la pertinence de ces dernières. Cette pratique peut être considérée davantage comme un pratique de maisons d'éditions. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, un éditeur doit devenir un connaisseur d'une œuvre pour pouvoir proposer des premières de couverture pertinentes.

2 – Récit-cadre du roman

2.1 – Production et analyse des dispositifs

Le récit-cadre du roman, nommé « situation d'énonciation » par le collectif, est travaillé par le biais des deux premiers paragraphes du roman dont nous avons proposé une analyse dans la partie 3, chapitre 1 et que nous nommons extrait 1.

C'est en abordant la narration de l'œuvre que le collectif s'intéresse à ces deux premiers paragraphes, jugés essentiels à la compréhension de l'histoire, puisqu'ils contextualisent le récit du naufrage de Michael et l'impact de Kensuke sur la vie de Michael.

378	C	Et puis il y a aussi le fait qu'il faut pouvoir situer le narrateur. Est-ce que c'est michael 10 ans, 11 ans, 12 ans qui parle ou … comment réussir à faire comprendre que c'est le michael adulte qui parle ? Après le tout début il le dit. Les deux premiers paragraphes, ça explique clairement que c'est michael adulte qui parle.
379	P1	Il revient sur ce qu'il s'est passé.
380	C	Dans le passage du récit, c'est une étape importante.
381	P2	*Ten years has passed now* donc là tu sais. c'est quand même important.

Tableau 24: extrait issu de la transcription de la réunion 2

Avant d'analyser ces deux paragraphes, le collectif travaille l'ensemble de l'œuvre pour en dégager la structure. Pour ce faire, le groupe s'appuie sur un document préparé en amont par C et reprenant ce qui avait été dit sur la structure du récit.

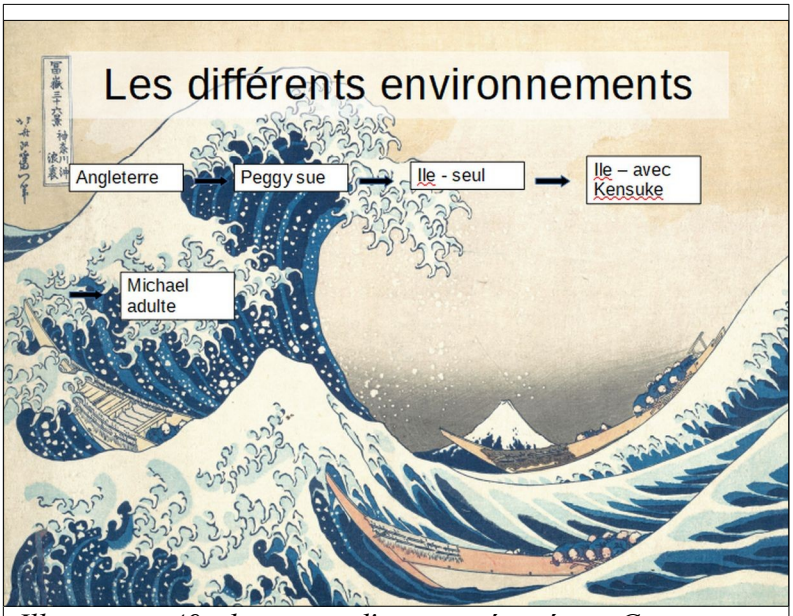


Illustration 49: document d'appui préparé par C reprenant les premières idées sur la structure du récit

Ce document, qui pourrait constituer un début d'assemblage d'éléments d'une « forme-représentation » (CDpE, 2024) de la compréhension du groupe pour schématiser la géographie du roman, représente une première essentialisation d'un premier travail de savantisation du collectif de la structure du roman. Dans cette forme-représentation, C a choisi un ordre chronologique des événements en plaçant « Michael adulte » à la fin. Cependant dans l'œuvre, les deux premiers paragraphes du roman présente directement Michael adulte introduisant son récit. C questionne alors son emplacement (tdp 112).

112	C	Peut être voir Michael adulte, où le placer ? Il est autour en fait.

113	P2	Il est plus dans comprendre qui nous raconte l'histoire. Peut être même un peu avant, en anticipant.

Tableau 25: extrait issu de la transcription de la réunion 3

Le collectif décide alors de placer la lecture de ces paragraphes en amont du récit puisqu'il permet au lecteur d'identifier la narration et son contexte mais également de lever le mystère « Kensuke » présent dans le titre.

463	P1	Donc tirer jusqu'à *the world to know him as I knew him.*
464	P2	Oui voilà. Peut être. Et là on voit qui est le narrateur.
465	P1	Parce qu'après il commence à raconter quand est-ce que sa vie va basculer.
466	C	Puis ça établit bien la relation avec Kensuke aussi. Ils vont se rendre compte au début qu'ils n'étaient pas amis. 10 ans aussi. Il y a une temporalité qui est intéressante.
467	P2	Ça tient en haleine. Pendant dix ans, il n'a rien pu dire. Pourquoi ? Qu'est-ce qui a pu se passer ? Ça donne vraiment envie d'attaquer le roman.

Tableau 26: extrait issu de la transcription de la réunion 3

La compréhension de la situation d'énonciation de l'ensemble de l'œuvre à travers ces paragraphes permet, selon le collectif, d'entrer dans l'histoire puisque le lecteur y découvre son contexte (personnage principal et espace-temps) et est incité à continuer la lecture pour comprendre comment le personnage principal a survécu et les raisons du mensonge à ses proches.

226	C1	Qu'ils comprennent qui parle et pourquoi il parle et de quoi il va parler.

Tableau 27: extrait issu de la transcription de la réunion 5

L'objectif principal de l'étude de ces paragraphes est donc validé lors de la réunion 5 et le collectif peut ainsi procéder à la production d'un premier dispositif d'enseignement pour cette deuxième étape de la séquence, qui se situe donc après le travail sur les couvertures et avant le travail sur les extraits du récit du naufrage.

198	C	Après ce passage il est aussi important au niveau du roman d'apprentissage parce qu'on a la vision de l'adulte qui va parler et revenir sur les faits, sur sa vie passée et c'est comme ça qu'on apprend les leçons aussi qu'il a retenues et c'est cette vision d'adulte qui lui fait se rendre compte de ces choses là.

Tableau 28: extrait issu de la transcription de la réunion 5

Ces deux premiers paragraphes semblent, selon le collectif, permettre également aux élèves d'accéder au cœur de l'œuvre. La clarification de ce récit-cadre est donc indispensable pour le connaisseur pratique de ce roman, pour entrer dans le roman mais également pour accéder au sens de ce roman.

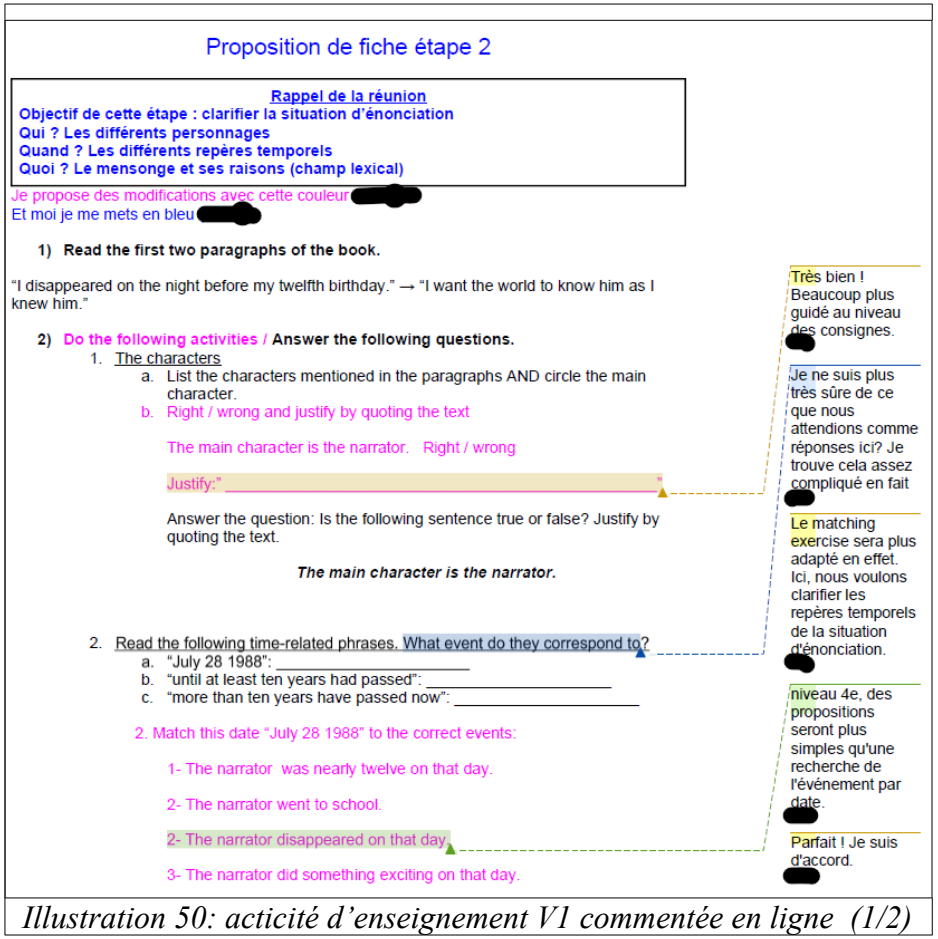
Après ce premier travail d'enquête, le collectif réfléchit à la création d'un dispositif

d’enseignement lors de la cinquième réunion.

202	P1	Oon avait dit qu’on repérait surtout le *present perfect*, sans entrer dans le détail de ce temps là, c’est un temps qui fait lien entre le passé et le présent. Donc là tu peux déjà comprendre qu’il s’est passé quelque chose qui a un impact dans sa vie présente. Sans forcément faire une analyse grammaticale approfondie des temps.

Tableau 29: extrait issu de la transcription de la réunion 5

Le collectif écarte l’idée de faire des analyses de faits de langue dans un but purement linguistique, ce qui éloignerait les élèves des pratiques d’un lecteur lettré, mais accueille celle de favoriser la visée communicationnelle de ce passage et ainsi permettre aux élèves d’accéder à son sens. Toutefois, le collectif s’appuie sur certains savoirs linguistiques, comme le lexique, pour aider à les élèves à comprendre l’essentiel, comme le montrent les illustrations ci-dessous. À l’issue de cette cinquième réunion, une première version d’un dispositif d’enseignement pour cette étape de la séquence est déposée sur la plateforme de partage. Ainsi le travail coopératif peut se poursuivre en distanciel (courriel et plateforme de partage) jusqu’à la finalisation de ce dispositif, mis en œuvre lors de la première itération.



Proposition de fiche étape 2

Rappel de la réunion
Objectif de cette étape : clarifier la situation d'énonciation
Qui ? Les différents personnages
Quand ? Les différents repères temporels
Quoi ? Le mensonge et ses raisons (champ lexical)

Je propose des modifications avec cette couleur [redacted]
Et moi je me mets en bleu [redacted]

1) **Read the first two paragraphs of the book.**

"I disappeared on the night before my twelfth birthday." → "I want the world to know him as I knew him."

2) **Do the following activities / Answer the following questions.**

1. The characters
   a. List the characters mentioned in the paragraphs AND circle the main character.
   b. Right / wrong and justify by quoting the text

   The main character is the narrator. Right / wrong

   Justify:" _____"

   Answer the question: Is the following sentence true or false? Justify by quoting the text.

   The main character is the narrator.

2. Read the following time-related phrases. What event do they correspond to?
   a. "July 28 1988": _____
   b. "until at least ten years had passed": _____
   c. "more than ten years have passed now": _____

   2. Match this date "July 28 1988" to the correct events:

   1- The narrator was nearly twelve on that day.

   2- The narrator went to school.

   2- The narrator disappeared on that day.

   3- The narrator did something exciting on that day.

Très bien ! Beaucoup plus guidé au niveau des consignes.

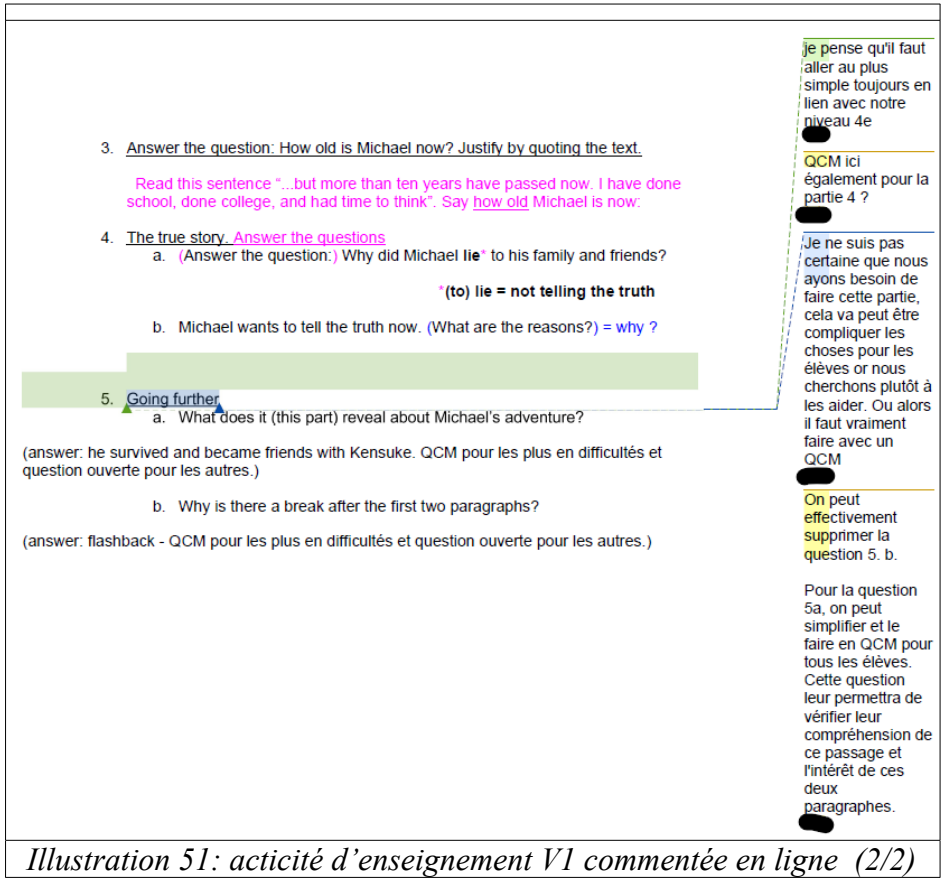
Je ne suis plus très sûre de ce que nous attendions comme réponses ici? Je trouve cela assez compliqué en fait [redacted]

Le matching exercise sera plus adapté en effet. Ici, nous voulons clarifier les repères temporels de la situation d'énonciation. [redacted]

niveau 4e, des propositions seront plus simples qu'une recherche de l'événement par date. [redacted]

Parfait ! Je suis d'accord. [redacted]

Illustration 50: acticité d'enseignement V1 commentée en ligne (1/2)



3. Answer the question: How old is Michael now? Justify by quoting the text.

   Read this sentence "...but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think". Say how old Michael is now:

4. The true story. Answer the questions
   a. (Answer the question:) Why did Michael **lie*** to his family and friends?

      ***(to) lie = not telling the truth**

   b. Michael wants to tell the truth now. (What are the reasons?) = why ?

5. Going further
   a. What does it (this part) reveal about Michael's adventure?

(answer: he survived and became friends with Kensuke. QCM pour les plus en difficultés et question ouverte pour les autres.)

   b. Why is there a break after the first two paragraphs?

(answer: flashback - QCM pour les plus en difficultés et question ouverte pour les autres.)

je pense qu'il faut aller au plus simple toujours en lien avec notre niveau 4e [redacted]

QCM ici également pour la partie 4 ? [redacted]

Je ne suis pas certaine que nous ayons besoin de faire cette partie, cela va peut être compliquer les choses pour les élèves or nous cherchons plutôt à les aider. Ou alors il faut vraiment faire avec un QCM [redacted]

On peut effectivement supprimer la question 5. b.

Pour la question 5a, on peut simplifier et le faire en QCM pour tous les élèves. Cette question leur permettra de vérifier leur compréhension de ce passage et l'intérêt de ces deux paragraphes. [redacted]

Illustration 51: acticité d'enseignement V1 commentée en ligne (2/2)

Discovering the beginning of the story

1) **Read** the first two paragraphs of the book.

"I disappeared on the night before my twelfth birthday." → "I want the world to know him as I knew him."

2) **Do** the following activities.

1. The characters
   a. **List** the characters mentioned in the paragraphs and **circle** the main character.

-

-

-

-

   b. **Right / wrong**? **Justify** by quoting the text.

   The main character is the narrator. Right / wrong

Justify: "_____"

2. What happened on *"July 28 1988"*?
   - ☐ The narrator was nearly twelve on that day.
   - ☐ The narrator went to school.
   - ☐ The narrator disappeared on that day.
   - ☐ The narrator did something exciting on that day.

3. **Read** this sentence *"...but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think".*

   How old is Michael now?

Illustration 52: activité d'enseignement V2, mise en œuvre (1/2)

4. **Answer** the questions.
   a. Why did Michael **lie*** to his family and friends?

***(to) lie = not tell the truth**

_____

_____

   b. Michael wants to tell the truth now. Why?

_____

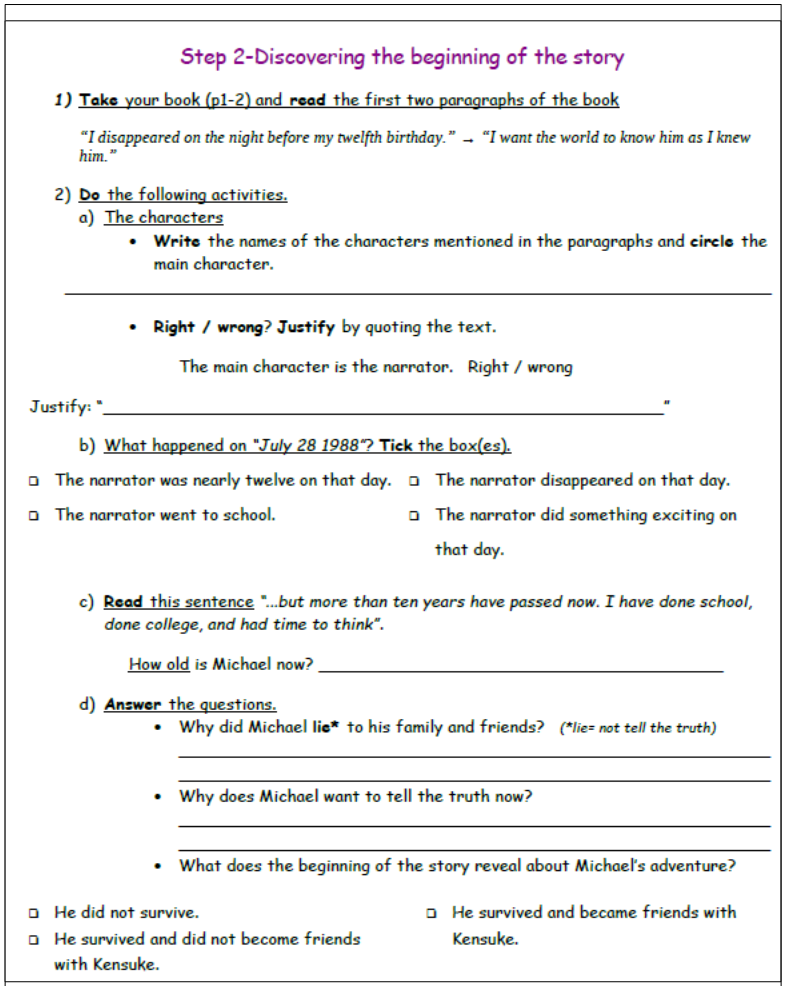
_____

   c. What does the beginning of the story reveal about Michael's adventure?
   - ☐ He did not survive.
   - ☐ He survived and did not become friends with Kensuke.
   - ☐ He survived and became friends with Kensuke.

Illustration 53: activité d'enseignement V2, mise en œuvre (2/2)

Nous présentons les deux versions produites en parallèle afin de mieux rendre compte de l'impact du travail de savantisation et d'essentialisation du collectif. Il s'agit de formes-représentations (CdpE, 2024) du travail de réflexion d'IC, puisqu'elles représentent le style de pensée du collectif, une pensée qui s'est unifiée au fur et à mesure des échanges. Le dispositif final mis en œuvre lors de l'itération 1 est le résultat des réflexions du collectif sur la première version. Nous remarquons que la plupart des commentaires apportés se font en lien avec des habitudes de travail constatées chez les élèves selon les observations de P1 et P2. Par exemple, P2 cite cette habitude observée : « parmi les « personnages » il y a « *my family* » and « *my friends* » . Je crains que les élèves ne recherchent plutôt des noms de personnages plutôt que des groupes ».

Suite à la première mise en œuvre et aux retours des analyses du collectif, les membres ont décidé de ne pas modifier la deuxième version du dispositif produit. P2 apporte tout de même quelques modifications, mais d'un point de vue de la mise en page afin de tout intégrer sur une seule page et ajoute des précisions à la première consigne (pages du livre indiquées) et au verbe de la consigne 2.a. (*list* est devenu *write*) dans un souci de gain d'espace.



Step 2-Discovering the beginning of the story

1) **Take** your book (p1-2) and **read** the first two paragraphs of the book

"I disappeared on the night before my twelfth birthday." → "I want the world to know him as I knew him."

2) **Do** the following activities.

a) The characters

- **Write** the names of the characters mentioned in the paragraphs and **circle** the main character.

_____

- **Right / wrong? Justify** by quoting the text.

The main character is the narrator. Right / wrong

Justify: "_____"

b) What happened on "*July 28 1988*"? **Tick** the box(es).

- ☐ The narrator was nearly twelve on that day.
- ☐ The narrator disappeared on that day.
- ☐ The narrator went to school.
- ☐ The narrator did something exciting on that day.

c) **Read** this sentence "*...but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think*".

How old is Michael now? _____

d) **Answer** the questions.

- Why did Michael **lie*** to his family and friends? (*lie= not tell the truth)

_____

_____

- Why does Michael want to tell the truth now?

_____

_____

- What does the beginning of the story reveal about Michael's adventure?

- ☐ He did not survive.
- ☐ He survived and did not become friends with Kensuke.
- ☐ He survived and became friends with Kensuke.

Illustration 54: activité d'enseignement V3, mise en œuvre

Néanmoins, les analyses de la première itération révèlent un impact des fiches d'étude non anticipé par le collectif. En effet, les pratiques des élèves semblent alors ancrées dans un

format scolaire question/réponse/tâche, comme nous le montrons dans le chapitre 1 de la partie 3. En conséquence, deux membres du collectif, C et C2, proposent un nouveau dispositif aux autres membres qui permettrait aux élèves d'avoir des pratiques plus proches de celles du lecteur, celui de faire enquêter les élèves en groupe, à partir d'une étude du livre « sous les yeux », sans passage par des fiches. Cette proposition est suggérée pour cette étape uniquement. Dans un après-coup, et suite aux avancées produites sur la question de la forme scolaire produite par CDpE (2019), en particulier concernant l'habitude de « mettre les élèves à la tâche » au sein de systèmes de questions-réponses, il nous semble que cette activité pourrait être reconstruite. Le travail « sur fiches », en soi, n'est pas problématique. Il s'agit plutôt de repenser la manière de travailler avec les élèves, sans que ces « questions/réponses/tâches » ne les mettent en situation de devoir répondre à des questions que ne se posent habituellement pas à un lecteur qui lit et comprend un roman, et qui finalement les empêchent d'accéder à cette pratique authentique de lecture. Nos propositions de transformations pour ces dispositifs produits sous la forme de ces fiches ancrées dans cette forme scolaire se basent donc sur ces avancées théoriques.

21	C	Par exemple pour la situation d'énonciation, plutôt que de donner la fiche, on avait pensé peut être faire comme avec un groupe de lecture, où ils vont lire l'extrait, discuter entre eux, échanger pour voir ce qu'ils comprennent. Ce serait donc plutôt une sorte de discussion. Ils lisent et discutent de ce qu'ils ont compris et puis après on refait un résumé, un récapitulatif en anglais, tous ensemble. À voir. Là je parlais de la situation d'énonciation parce qu'il y a deux paragraphes assez courts. Après, à voir si on peut faire quelque chose comme ça aussi.
22	P2	Le truc c'est qu'ils sont jeunes encore. Je me dis on pourrait peut être tester ou à ce moment là différencier. Faire une moitié de classe, les élèves qu'on imagine capable de faire comme ça et les autres avec une fiche. Parce que je suis persuadée si je laisse mes élèves qui ont du mal faire ça sans fiche, ils ne vont rien faire au final.

Tableau 30: extrait issu de la transcription de la réunion 10

Le nouveau dispositif d'activité est pensé par C et C2 en lien avec les pratiques de connaisseurs, ici discuter d'un livre, d'un extrait, comme dans un groupe de lecture. Cependant, P2 émet des doutes par rapport à ses élèves, notamment ceux en difficulté mais consent à l'appliquer avec quelques groupes. Le collectif convient alors de tester cette modalité avec ce nouveau dispositif sur quelques groupes. Afin de donner une forme plus concrète à ce nouveau dispositif, P2 propose un dispositif sous la forme d'une unique consigne dont la formulation est à réfléchir afin d'indiquer clairement aux élèves ce qui est attendu d'eux.

36	P2	À ce moment là il faudrait qu'on réfléchisse à quelle consigne on leur donne à ceux là. Il faut pas qu'on les laisse complètement enfin je veux dire si tu dis *read and discuss*.

37	C2	Oui tout à fait.

Tableau 31: extrait issu de la transcription de la réunion 10

Selon le collectif, la présence d'un dispositif semble nécessaire, sans quoi les élèves ne peuvent savoir ce qui est attendu d'eux avec uniquement le livre sous les yeux. Le travail conjoint des membres amènent à une modalité et une finalité proches des pratiques des connaisseurs : discuter en groupe et rendre compte de sa lecture, enquêter ensemble ce qu'on a compris, sur ce qu'on a aimé, sur des passages qui « nous parlent », et pourquoi, comme dans un club de lecture. Cette modalité et cet objectif inspirent le collectif dans l'élaboration de cette consigne en tant que deuxième dispositif.

Cette consigne est donc la suivante : *Read the two paragraphs and prepare a summary of what you've understood*. Ce dispositif est proposé à un groupe d'élèves dans le but de proposer une alternative au premier dispositif. Les groupes qui ont le deuxième dispositif comme outil d'étude des deux premiers paragraphes n'ont alors pas le premier dispositif sous les yeux. Ce nouveau dispositif permet aux élèves d'être dans une situation qui nous semble plus proche de ce que pourrait faire un membre de club de lecture, ou une personne parlant avec un(e) ami(e) d'un livre qu'elle ou il a aimé. Leurs pratiques ne sont alors plus ancrées dans un emblème question/réponse/tâche et peuvent s'identifier à celles du connaisseur. Ce nouveau dispositif met les élèves dans un rapport à la fois suffisamment libre et direct avec l'œuvre.

Cette étape de la séquence met en exergue l'usage d'un document jugé institutionnellement authentique. Ici, il s'agit des deux premiers paragraphes du roman, sans modification, qui sont présentés à l'étude aux élèves de P1 et P2. Comme nous l'avons abordé dans le chapitre 1 de la partie 3 de cette thèse, l'usage d'un « document authentique » n'implique pas systématiquement une pratique proche de celle du connaisseur puisque cette parenté semble varier selon le dispositif utilisé pour exploiter ce document authentique (Lee, 1995 ; Srey, 2023), et ce, malgré une volonté du collectif de prioriser une visée communicative et non linguistique dès le début de l'IC.

2.2 – Proposition de transformation des dispositifs

Le deuxième dispositif, la consigne, s'est révélé être efficace d'un point de vue du résumé, même si certains éléments des paragraphes manquaient (voir chapitre 1, partie 3). Néanmoins, son efficacité reste à tester avec des élèves moins à l'aise avec la langue anglaise ou des groupes hétérogènes.

Pour ce qui est du premier dispositif, la fiche de questions, le chapitre 1 de la partie 3 montre une confusion concernant la question du personnage principal. La réflexion sur ce personnage

principal et sur le narrateur est essentiel dès le départ de la lecture pour saisir l'enjeu de ce roman. Il est donc fondamental de clarifier cela avec ce premier extrait, notamment entre les personnages de Michael et de Kensuke. En effet, « Kensuke's Kingdom » est une œuvre qui regroupe deux récits, un récit-cadre et un récit encadré. Le récit cadre de ce roman est celui de Michael adulte. Quant au récit encadré, celui qui « occupe (quantitativement) la place dominante » (Kaempfer et Zanghi, 2003), il s'agit des aventures de Michael enfant. Une distinction entre ces deux récits doit donc se faire pour éviter toute confusion. Michael adulte est le personnage principal du récit cadre, alors que le récit encadré porterait Kensuke comme personnage principal selon ce que dit Michael adulte dans cet extrait 1, qui veut que le monde sache le grand homme qu'était Kensuke. En effet, Kensuke est au cœur du récit de Michael adulte, que ce dernier lui dédie. Or le récit encadré, associé au récit-cadre, relate également du parcours initiatique de Michael enfant. Si Kensuke est le personnage principal de l'histoire de Michael, l'ensemble de l'œuvre se centre sur Michael.

Pour ce premier extrait, seul le récit-cadre est à considérer, bien qu'il contextualise le récit encadré qui commence après ces deux premiers paragraphes. Le récit-cadre a son importance dans cet extrait puisqu'il permet au lecteur d'identifier le narrateur personnage principal de l'œuvre générale. Toutefois, il est important de souligner que le deuxième dispositif a été testé avec un groupe d'élèves choisis par P2 pour leur aisance avec la langue anglaise. Nous pouvons alors interroger l'impact que pourrait avoir ce dispositif avec des élèves moins à l'aise en anglais. Nos analyses ont montré que ce dispositif place les élèves dans un contexte les rapprochant des pratiques du connaisseur du roman, contrairement au premier dispositif (voir chapitre 1, partie 3). Une graduation des pratiques de ce connaisseur pourrait alors s'envisager pour accompagner la production d'un dispositif. Par exemple, le premier dispositif, bien que relativement classique, a pour objectif de permettre aux élèves d'accéder au sens de ce premier extrait, soit le contexte du roman. Nous pourrions envisager l'emploi unique de questions ouvertes, ou de « mise en enquête », comme pour la dernière partie de ce premier dispositif. En effet, ces indications de travail permettent aux élèves d'exprimer leur compréhension de l'extrait, par des paraphrases ou des citations tirées de cet extrait. Néanmoins les citations, même adéquates, ne prouvent pas nécessairement une compréhension juste d'un extrait ou d'une œuvre. Elles indiquent plutôt un repérage d'éléments. Il pourrait alors être utile, dans le cadre d'un travail de compréhension, de rompre avec cette habitude d'utilisation de la langue anglaise pour privilégier l'usage de la langue de scolarisation (LS). Ainsi les élèves pourrait exprimer leur pensée, libérés de cette contrainte d'un répertoire lexicale anglais restreint.

Chapitre 2 – Histoire générale du roman

1 – Description de l'étape 3 de la séquence

L'étude de l'histoire générale du roman est proposée par le collectif comme la troisième étape de la séquence. Cette troisième étape est divisée en six séances, chacune étant dédié au travail d'un environnement, soit six environnements. Ces environnements respectent l'ordre chronologique du récit de Michael adulte sur son naufrage. Ils se présentent dans l'ordre suivant : vie en Angleterre (*life in England*), rencontre avec le Peggy Sue (*meeting with the Peggy Sue*), tour du monde en voilier (*sailing around the world*), seul sur l'île (*alone on the island*), sur l'île avec Kensuke (*on the island with Kensuke*) et le dernier, retour en Angleterre (*back to England*). Chaque environnement propose un outil d'étude, sous forme de fiche, adapté à chaque environnement (voir annexes 1 à 7, 11, 12 à 14, 16 à 22, 26, 30 et 33 à 35). La structure de ces fiches est identique à tous les environnements : un extrait considéré emblématique par le collectif, c'est-à-dire représentatif de l'environnement, des activités d'accompagnement à la compréhension de l'extrait et enfin une partie « résumé » pour rendre compte de leur compréhension de l'extrait, comme le montre l'illustration 49.

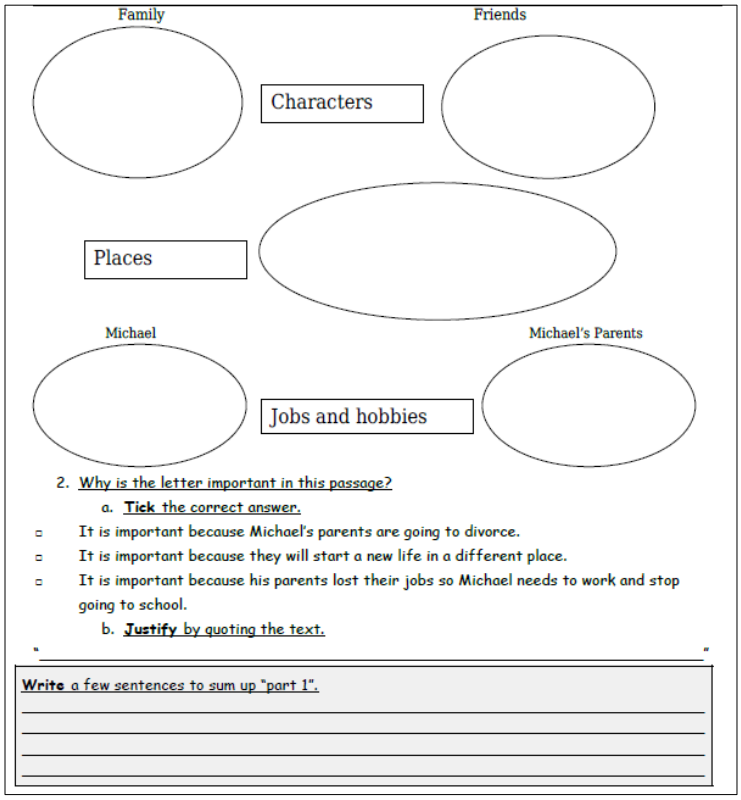


Illustration 55: exemple de mise en page des parties activités et résumé de la fiche d'étude de l'environnement 1 « life in England »

L'objectif pour chaque environnement est de permettre aux élèves de produire un résumé de compréhension de ces environnements et, *in fine*, les amener progressivement à comprendre le cœur de ce roman. Ce qui précède le travail de résumé dans ces dispositifs vise à guider les élèves dans leur repérage et leur compréhension d'éléments estimés essentiels par le collectif. La différence de ces activités précédant le résumé réside dans la volonté du collectif d'éviter toute redondance. Ces dispositifs sont conçus pour amener les élèves à comprendre la chronologie contextuelle et factuelle de l'histoire du naufrage de Michael. Comme le montre l'illustration ci-dessus, les réponses attendues à ces activités sont d'ordre factuel et n'apportent pas d'éléments concernant l'état d'esprit de Michael par exemple. Cet aspect factuel est dû à une autre étape qui devait suivre cette troisième étape mais qui a été abandonnée par le collectif, étant donné la densité de cette troisième étape. Les membres choisissent plutôt d'extraire des passages emblématiques du parcours initiatique dans le roman et de les proposer en quatrième étape dédiée au cœur de l'œuvre et donc de se focaliser sur l'histoire générale pour la troisième étape.

Suite à la première itération, le collectif convient de n'apporter aucune modification dans les dispositifs de cette troisième étape pour deux raisons. La première est que l'itération 1 s'est arrêté à la cinquième séance en raison des congés d'été. Le collectif, par contrainte calendaire, avait choisi de ne faire travailler les élèves seulement jusqu'à l'étape 3 de la séquence lors de

la neuvième réunion. De plus, l'étude de l'environnement 3 de l'étape 3 lors de cette cinquième séance n'a pas abouti au terme de l'heure, indiquant un temps insuffisant pour travailler en profondeur cet environnement. La deuxième raison est le manque d'aisance de P2 avec le dispositif alternatif proposé pour l'étape 2 concernant ce que le collectif a nommé « la situation d'énonciation ». En effet, P2 tient à mélanger les élèves de niveaux différents dans ses groupes de travail afin de ne léser aucun de ses élèves. Le dispositif alternatif proposé pour l'étape 2 a été proposé à un groupe d'élèves définis comme étant confortables dans la manipulation de la langue anglaise par P2 (voir chapitre 1, partie 3) et par conséquent, cela créait un groupe d'élèves moins à l'aise avec l'anglais. Ce groupe a en effet montré des difficultés pour réussir à saisir l'enjeu de l'extrait 1, lors de cette deuxième itération.

2 – Travail du collectif sur la structure choisie

Lors de la deuxième réunion, le collectif aborde d'emblée la structure de l'œuvre, mais brièvement, puisque les membres discutent ensuite l'objectif du roman. P2 retient deux aventures principales et C évoque plutôt des routines dans la vie de Michael.

39	P2	T'as une ouverture sur le monde qui est en fait en deux étapes : avec les parents et sans les parents. Il y a deux aventures.
40	C	J'ai repéré pas mal de routines. Souvent ils parlent de routines différentes. Dès qu'il y a quelque chose de nouveau, une nouvelle routine s'installe. C'est intéressant de voir qu'il réussit à s'adapter et à trouver une routine. J'ai fait des recherches sur tout ce qui est littérature jeunesse et ils disent en gros qu'il y a une prise de conscience d'une situation anormale, par exemple l'absence du père. Là on présente sa situation « normale » puis il arrive sur l'île et ça sous-entend cette situation anormale avec l'absence des deux parents. Ça reprend bien les caractéristiques de la littérature jeunesse. Et ils disaient « plonger un personnage dans un drame intime et observer ses réactions. Aucun n'est vraiment aujourd'hui épargné et la vie est reçu comme un coup de poing dans la figure et non plus comme un beau fruit à croquer à pleines dents. » Je trouve ça intéressant. Ça montre à l'adolescent que oui tu vas subir...
41	P2	Mais tu vas réussir à t'en sortir.

Tableau 32: extrait issu de la transcription de la réunion 2

Pour travailler l'histoire générale du roman, cet échange montre que le collectif a choisi de considérer le récit que relate Michael adulte, puisque le contexte de narration est travaillé dans l'étape précédente. Cependant, à ce stade de l'IC, le collectif n'a pas encore décidé ni discuté des deux premiers paragraphes qui encadrent les aventures de Michael pré-adolescent. Il est intéressant de voir que la première structure abordée par le collectif est donc ce récit encadré, soit le récit du naufrage, et non le récit-cadre, soit les deux paragraphes contextualisant l'origine de la décision de raconter ce naufrage. En effet, nous pouvons voir dans l'échange

ci-dessus que P2 et C considèrent seulement le personnage pré-adolescent : « avec les parents et sans les parents » (tdp 39) ou la référence de C à ses recherches sur la littérature jeunesse et qui ne rend compte que du point de vue de Michael pré-adolescent (tdp 40). Cette prise en compte pourrait s'expliquer par la place dominante de ce récit dans l'œuvre. Ce premier échange démontre également que le collectif, qui se situe au début de son travail d'IC, n'est pas encore un connaisseur pratique du roman. C'est au détour des discussions que cette connaissance pratique s'installe au cœur de ce collectif.

C'est lors du travail de savantisation du collectif sur l'introduction du voilier *Peggy Sue* dans l'histoire que le groupe revoit sa catégorisation concernant la structure du récit.

457	C	Nouvelle maison. Nouvelle aventure. Nouvelle routine.
458	P1	Exactement. C'est ce que j'allais dire. Le fait d'ancrer l'histoire dans un nouveau lien qui du coup change. Délocalisation des routines.
459	C	Ce n'est même pas deux aventures qu'on devrait dire. C'est travailler sur différents environnements. On a plusieurs environnements. Je pense que c'est surtout ça.
460	P2	Environnement de situation initiale. Environnement du bateau. Et environnement île.
461	C	Sur l'île il y aura même plusieurs environnements. Le nouvel environnement dans la cave de Kensuke. Au final au sein des deux aventures, il y a quand même plein d'environnements différents.
462	P2	Ça peut être une trame qu'on utilise.
463	C	Et puis ça suivrait la trame de l'histoire.
464	P2	Et ça suit la trace de tout son voyage initiatique.
465	C	Exactement. Donc ce ne sera pas aventure mais environnement.

Tableau 33: extrait issu de la transcription de la réunion 2

Le partage des réflexions du collectif les amène à utiliser les « environnements » pour le travail de compréhension du récit des aventures de Michael. Elles ont ainsi essentialisé une structure du récit avec laquelle elles vont aborder cette œuvre et faire travailler les élèves. Cette structure semble pertinente au collectif puisqu'elle permet de suivre la chronologie des aventures (tdp 463) et le voyage initiatique de Michael (tdp 464). Cette décision de travail en environnements permet en effet aux élèves une lecture du roman proche de celle du connaisseur puisque la trame et le rythme de ce récit sont conservés.

Le collectif détermine alors trois environnements principaux dans un premier temps : l'Angleterre, le bateau et l'île. Les environnements « Angleterre » et « île » sont ensuite divisés en deux. L'environnement « Angleterre » regroupe alors l'environnement 1 (*life in England*) et l'environnement 2 (*meeting with the Peggy Sue*). Quant à l'environnement « île », il se compose des environnements 4 (*alone on the island*) et 5 (*on the island with Kensuke*). Ces environnements permettent au collectif d'avoir un cadre précis pour la sélection des

extraits emblématiques à faire lire aux élèves. Le collectif souligne aussi le fait que le contenu des environnements doit sans cesse avoir Michael au centre et montrer son évolution :

216	C	Les environnements doivent être autour de Michael, du personnage parce que ce sont les environnements qui sont autour de lui. Au début je me suis dit bon le voilier c'est sur le voilier mais en fait il y a d'abord en tant que matelot. Et après ils lui donnent le rôle de capitaine à un moment donné. C'est là qu'il tombe d'ailleurs. Ils lui donnent des responsabilités. Ce sont ses premières responsabilités finalement.

Tableau 34: extrait issu de la transcription de la réunion 3

Nous observons que le collectif a en tête le cœur du roman, le parcours initiatique de Michael, qu'elles ont choisi de faire accéder aux élèves lors de la conception de cette troisième étape. Il y a une volonté d'amener les élèves à être des connaisseurs du roman, que ce soit sur le fond ou la forme de cette étape, voire de la séquence, comme en témoigne l'échange suivant :

305	C	La chronologie semble facile à repérer au final.
306	P2	Et puis je trouve qu'au final pour les élèves, vu qu'on va étudier des passages, c'est vraiment bien de rester dans un ordre chronologique. Sinon on ne va pas y arriver. À la limite quelqu'un qui voudra lire entre les pages et bien il peut.
307	C	De toute façon la chronologie elle est importante dans le roman parce que ce sont différentes étapes de l'adolescent. Il passe de 10 à 13 ans et qu'il y a quand même plusieurs étapes dans sa vie. Si on veut vraiment rester sur l'adolescent qui va lire et doit comprendre les choses, il faut vraiment que ce soit chronologique. Et puis un truc qui ressort par rapport à ça aussi, c'est une idée, c'est qu'il y a d'abord ses repères familiaux et puis il grandit, il vieillit et il y a d'autres repères extérieurs à son noyau familial qui vont se former. Ça fait aussi parti de
308	P1	La construction de la personne.

Tableau 35: extrait issu de la transcription de la réunion 3

Cet échange accentue également cette volonté du collectif de permettre aux élèves de faire un parallèle avec leur vie. Au delà du cœur du roman, elles cherchent à ce que les élèves atteignent une autre pratique de lecteur lettré de « Kensuke's Kingdom », celle de la projection, comme nous l'avons montré dans notre chapitre d'analyse de l'extrait 6, et ainsi les faire réfléchir à leur propre construction identitaire.

3 – Analyse des dispositifs produits

Dans cette partie, nous présentons en premier lieu nos analyses des extraits emblématiques du collectif. Puis nous proposons une analyse des derniers dispositifs actualisés pour la deuxième mise en œuvre uniquement, puisque, hormis la mise en page, ils n'ont pas subi de transformation quant au fond. De plus, ils sont le résultat d'un premier cycle ingénierique. Nous souhaitons avec l'analyse de ces dispositifs porter un nouveau regard dans l'optique de

proposer des transformations pour une éventuelle troisième mise en œuvre et clore un deuxième cycle de ce travail d'IC.

3.1 – Analyse des extraits emblématiques

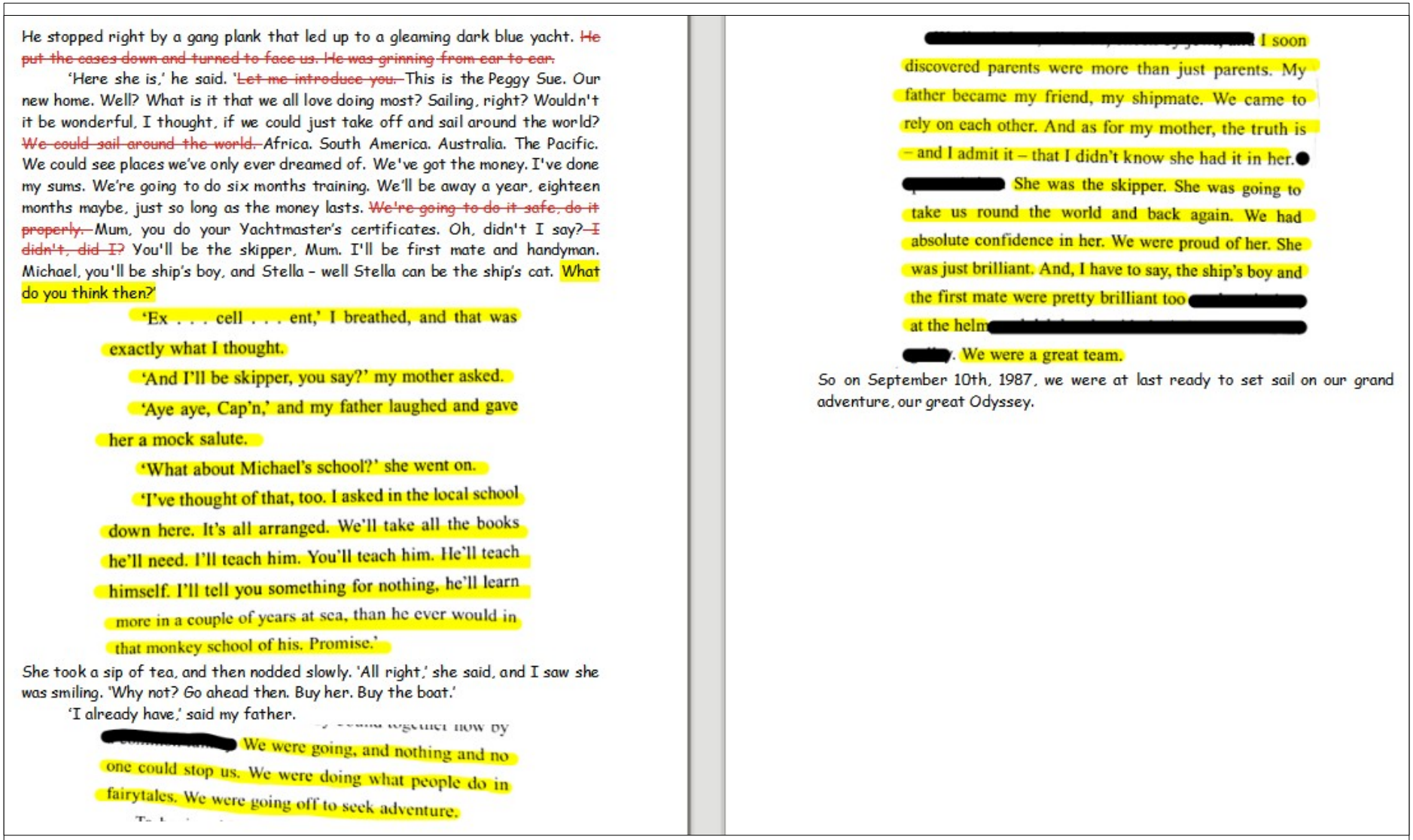
D'un point de vue du nombre de pages du livre et du temps à allouer à la séquence, le collectif opte pour une sélection d'extraits emblématiques à faire lire aux élèves, comme suggéré par C2 lors de la quatrième réunion.

67	C2	Tu sais dans mon ingénierie avec S.G. [autre chercheuse] sur « Fantastic Mr Fox », on avait choisi des passages clés, les passages les plus importants du roman en fait.

Tableau 36: extrait issu de la transcription de la réunion 4

Pour cette troisième étape de la séquence, les passages sont choisis dans le but de présenter une chronologie générale d'événements comme nous l'avons précisé dans la description de cette étape, en début de chapitre. Dans un souci d'être au plus proche de l'œuvre originale, les extraits emblématiques choisis ne sont pas adaptés aux élèves d'un point de vue linguistique. Il s'agit de phrases ou paragraphes, intégraux ou non, directement pris du récit, dans le même ordre d'apparence. La seule adaptation que s'est autorisée le collectif est l'ajout de phrases introductives contextuelles pour résumer certaines parties du roman non sélectionnées, comme dans l'extrait emblématique de l'environnement « *alone on the island* » (voir annexe 26).

Après la première itération, le collectif n'est pas revenu sur ces choix d'extraits emblématiques et s'est focalisé uniquement sur les parties « activités » des dispositifs produits. Si ces extraits semblent emblématiques de l'environnement associé, il n'en est pas de même concernant l'emblématisation du cœur de l'œuvre dans ces environnements. La volonté du collectif de rester sur l'histoire générale pour cette troisième étape impacte les extraits ainsi que les activités d'accompagnement à la compréhension. Nous remettons en question la place dominante accordée à cette troisième étape de la séquence n'abordant que l'histoire générale du récit encadré. Pour une éventuelle troisième itération, nous proposerions de revoir ces extraits en conservant l'aspect chronologique du récit encadré et en y ajoutant des passages du récit plus emblématiques du parcours initiatique de Michael. Par exemple, voici les transformations que nous pourrions effectuer pour l'extrait 3 de l'environnement 2 :


He stopped right by a gang plank that led up to a gleaming dark blue yacht. ~~He put the cases down and turned to face us. He was grinning from ear to ear.~~

'Here she is,' he said. '~~Let me introduce you.~~ This is the Peggy Sue. Our new home. Well? What is it that we all love doing most? Sailing, right? Wouldn't it be wonderful, I thought, if we could just take off and sail around the world? ~~We could sail around the world.~~ Africa. South America. Australia. The Pacific. We could see places we've only ever dreamed of. We've got the money. I've done my sums. We're going to do six months training. We'll be away a year, eighteen months maybe, just so long as the money lasts. ~~We're going to do it safe, do it properly.~~ Mum, you do your Yachtmaster's certificates. Oh, didn't I say? ~~I didn't, did I?~~ You'll be the skipper, Mum. I'll be first mate and handyman. Michael, you'll be ship's boy, and Stella – well Stella can be the ship's cat. What do you think then?'

'Ex . . . cell . . . ent,' I breathed, and that was exactly what I thought.

'And I'll be skipper, you say?' my mother asked.

'Aye aye, Cap'n,' and my father laughed and gave her a mock salute.

'What about Michael's school?' she went on.

'I've thought of that, too. I asked in the local school down here. It's all arranged. We'll take all the books he'll need. I'll teach him. You'll teach him. He'll teach himself. I'll tell you something for nothing, he'll learn more in a couple of years at sea, than he ever would in that monkey school of his. Promise.'

She took a sip of tea, and then nodded slowly. 'All right,' she said, and I saw she was smiling. 'Why not? Go ahead then. Buy her. Buy the boat.'

'I already have,' said my father.

[redacted] We were going, and nothing and no one could stop us. We were doing what people do in fairytales. We were going off to seek adventure.

[redacted] I soon discovered parents were more than just parents. My father became my friend, my shipmate. We came to rely on each other. And as for my mother, the truth is – and I admit it – that I didn't know she had it in her.

[redacted] She was the skipper. She was going to take us round the world and back again. We had absolute confidence in her. We were proud of her. She was just brilliant. And, I have to say, the ship's boy and the first mate were pretty brilliant too [redacted] at the helm [redacted]. We were a great team.

So on September 10th, 1987, we were at last ready to set sail on our grand adventure, our great Odyssey.

Illustration 56: proposition de transformation pour l'extrait 3, avec modifications apparentes

Cet extrait est central dans le roman, et il avait fait l'objet de discussions dans le dialogue d'ingénierie, car il est particulièrement emblématique de ce que dit ce roman sur la vie humaine, sur l'évolution des enfants vers l'âge adulte, au fil d'étapes, voire de rites initiatiques. Cependant, le collectif a fait le choix de supprimer certaines parties pour ce dispositif, souhaitant rester sur une compréhension générale et chronologique.

La première proposition d'extrait pour cet environnement (voir illustrations 51 et 52) comprenait des éléments qui pouvait être mis en lien avec le récit initiatique. Cependant, certains de ces éléments auraient pu nécessiter des recherches, comme le rôle d'un matelot, pour des élèves non familiers avec le monde maritime. Nous avons donc choisi d'autres passages du roman pour enrichir cet extrait dans lesquels nous pouvons voir plus concrètement les responsabilités de Michael à bord, par exemple quand Michael est aussi amené à tenir la barre (« *at the helm* »). Nous souhaitons également mettre en évidence dans cet extrait la nouvelle relation qui s'installe dans la relation de Michael avec ses parents et cette évolution dans ce rapport enfant-parent. Cet extrait avait déjà été proposé lors de la première sélection des passages pour cet environnement par le collectif mais abandonné pour rester en cohérence avec le souhait de compréhension générale. Le commentaire laissé par P1 (voir illustration 51) pour justifier le choix de ce passage pour l'extrait de l'environnement 2 met en évidence cette volonté première de faire ressortir cette nouvelle relation familiale. Nous choisissons aussi d'inclure, dans cette nouvelle proposition d'extrait, le passage sur l'école proposé initialement par P1 également (voir illustration 52).

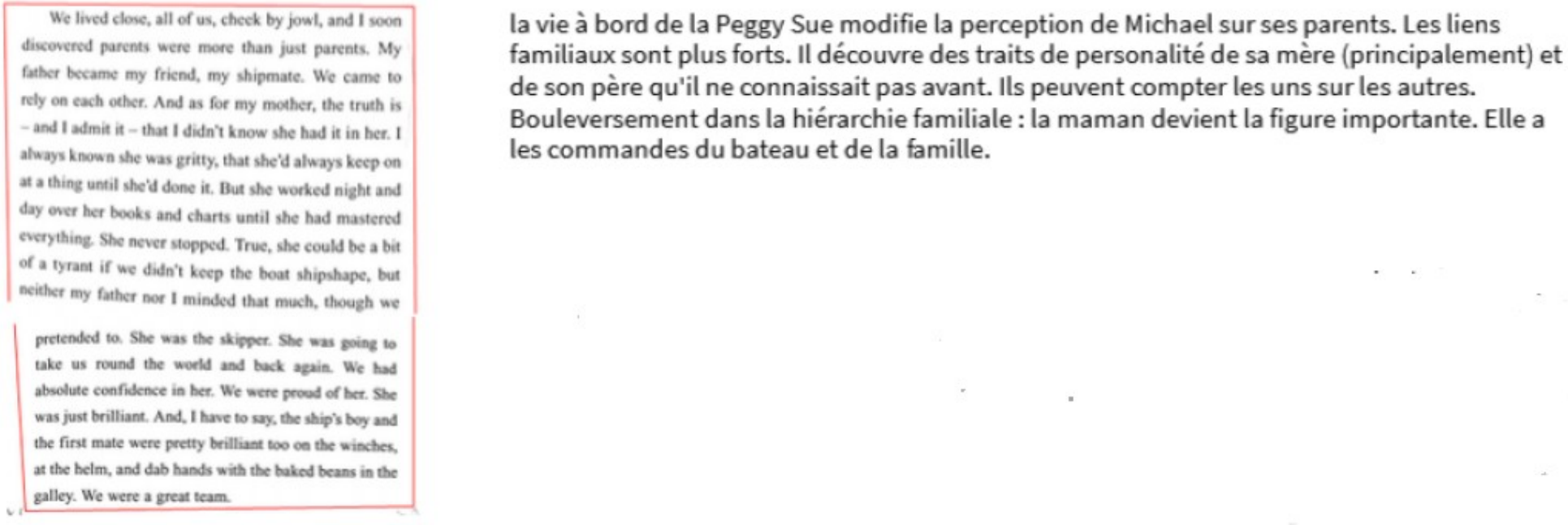


Illustration 57: capture d'écran du genially utilisé pour une première sélection commentée

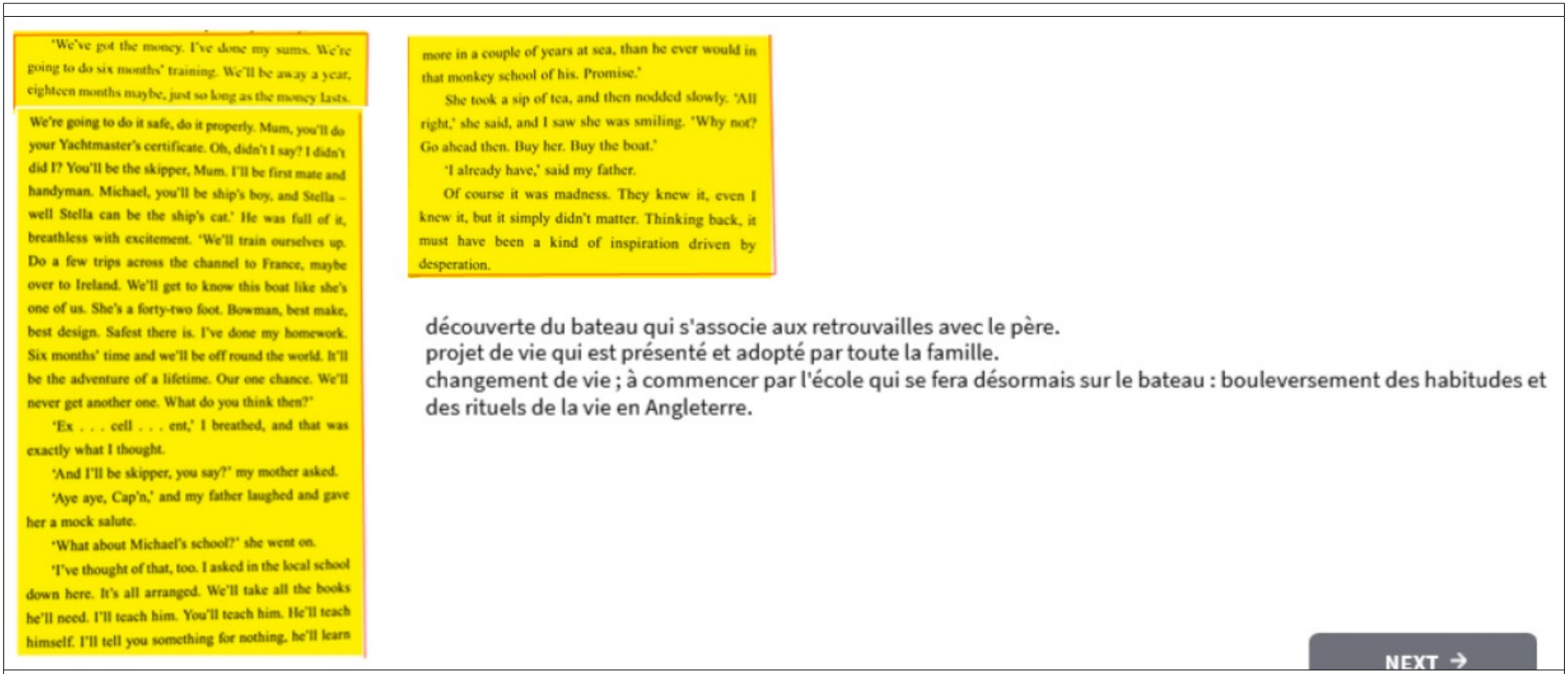


Illustration 58: capture d'écran du genially utilisé pour une première sélection commentée

En effet, ce que dit le père est important pour le récit initiatique car il montre que l'expérience qu'ils vont vivre va enseigner davantage de choses à Michael que l'école « classique », présageant ainsi tous les apprentissages de Michael. En ajoutant ces passages, nous permettrions d'ajouter des éléments du parcours initiatique de Michael et donner ainsi à voir aux élèves les différentes visions de Michael sur le monde et sur son entourage au fur et à mesure de cette expérience. Ces passages donneraient à sortir de la généralité des extraits sélectionnés et devraient mener davantage les élèves vers le cœur du roman et ainsi, se rapprocher d'une connaissance plus experte du roman. De plus, nous pourrions amener les élèves vers une autre pratique de lecteur lettré de ce roman, celle de la projection, notamment avec la relation enfants-parents.

3.2 – Analyse des activités d'accompagnement à la compréhension des extraits

Pour cette partie, nous proposons une analyse des activités qui suivent les extraits emblématiques et précèdent les résumés sur les dispositifs produits (voir annexes 1 à 7, 11, 12 à 14, 16 à 22, 26, 30 et 33 à 35). L'objectif de ces activités est d'accompagner les élèves dans leur compréhension des extraits et de leur donner les outils nécessaires pour pouvoir résumer ce qu'ils ont compris de ces extraits.

3.2.1 – Forme des activités ancrée dans des habitudes

Ces activités se présentent de différentes manières (question à choix multiples, exercice d'appariement, tableau, etc). Cependant, elles impliquent toutes une attente professorale précise dans leurs réponses.

108	P1	Alors je suis d'accord avec toi, ça provoque des changements. En fait tout ce que vous me donnez comme citation, je suis d'accord avec vous que ça nous explique qu'il y a un changement dans leur vie. Moi, ce que je voudrais, c'est que vous me trouviez une phrase, mais vous êtes allés beaucoup trop loin. Regardez plus vers le début. Trouvez moi la phrase qui montre que la lettre provoque un changement de vie. Maiwen ?
109	Maiwen	Life was just normal ?
110	P1	Exactement. Until the letter came, life was just normal.

Tableau 37: extrait de transcription de la séance 3 de l'itération 1

Cet extrait est représentatif de cette forme scolaire classique question/réponse/tâche pour laquelle une réponse précise est attendue, bien qu'ici, P1 valide les autres réponses des élèves. Les élèves comprennent effectivement qu'il y a des changements dans la vie de Michael et sa famille. Afin d'arriver à la phrase qu'elle cible, soit la première phrase de l'extrait, P1 fait alors preuve de relaxation didactique en indiquant aux élèves de regarder au début de l'extrait.

Cette relaxation pourrait se comprendre par le fait que les élèves ont compris ces changements et que P1 cherche à avancer dans le temps didactique. Nous notons que cette forme scolaire impacte également les pratiques des élèves, les éloignant davantage de la pratique du connaisseur, comme nous le montrent les deux exemples ci-dessous.

11	Axel	*Justify*. S'il faut justifier, c'est que c'est faux.

Tableau 38: extrait de transcript de la séance 2 de l'itération 1

98	Fanny	Au pire on met la deux et la trois.

Tableau 39: extrait de transcript de la séance 3 de l'itération 1

Ces deux tours de paroles montrent une habitude ancrée dans les pratiques des élèves, conséquente à cette forme scolaire. Axel estime que, si les enseignants demandent une justification, l'affirmation à justifier doit probablement être fausse. Il tente ici de décoder les attentes (Astolfi, 1997). Quant à Fanny, son groupe ne sachant pas se décider entre trois propositions, propose de mettre deux des propositions. En disant « au pire », Fanny semble sous entendre que le travail demandé est fait et que la correction leur donnera la réponse. Ces pratiques ne se retrouvent pas avec le groupe qui a travaillé avec le dispositif « consigne » pour la compréhension du récit-cadre (voir chapitre 1, partie 3). Sans question, aucune réponse ne leur semble alors attendue et ils ne sont pas tentés de répondre « au hasard » puisqu'on leur demande de rendre compte de leur compréhension d'un extrait. Cette demande de compte rendu d'interprétation d'un extrait semble les libérer d'une « peur de l'erreur ».

3.2.2 – Accès au sens des extraits restreint par les activités

Certaines activités ne donnent pas suffisamment à voir la réelle compréhension de l'extrait par les élèves. Prenons l'exemple de l'exercice d'appariement pour l'environnement 2 :

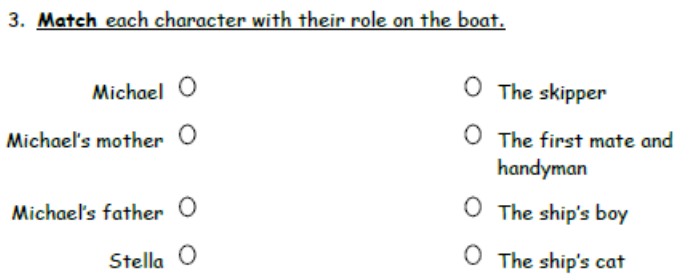


Illustration 59: deuxième partie du dispositif pour l'environnement 2

À gauche se trouvent tous les personnages et à droite, les rôles sur le bateau. L'extrait permet facilement de faire ces associations puisque chaque nom est directement associé à chaque rôle dans la tirade du père, au sein de propositions distinctes grâce à la ponctuation, comme nous le montrons ci-dessous avec des couleurs montrant cette proximité spatiale directe :

didn't I say? I didn't, did I? You'll be the skipper, Mum. I'll be first mate and handyman. Michael, you'll be ship's boy, and Stella – well Stella can be the ship's cat.'

Néanmoins, si le repérage semble accessible pour associer les rôles à chaque personnage, cette partie ne permet pas de vérifier la compréhension des enjeux de ses rôles, ni de l'évolution des responsabilités de chaque membre de la famille de Michael entre leur maison en Angleterre et leur nouvelle « maison » que représente le voilier *Peggy Sue.*

Considérons un autre exemple, celui de la mappemonde utilisée pour la compréhension de l'extrait 4, le journal de bord de Michael, premier extrait emblématique de l'environnement 3. Cette mappemonde est présente dans l'édition des élèves. Pour cette activité, le collectif a donc repris cette carte et ajouté des zones blanches que les élèves doivent compléter avec des dates et des noms de villes, pays ou continents en suivant la légende. Une croix rouge, ajoutée par le collectif au Nord-Est de l'Australie, indique la fin du tour du monde en voilier pour Michael.

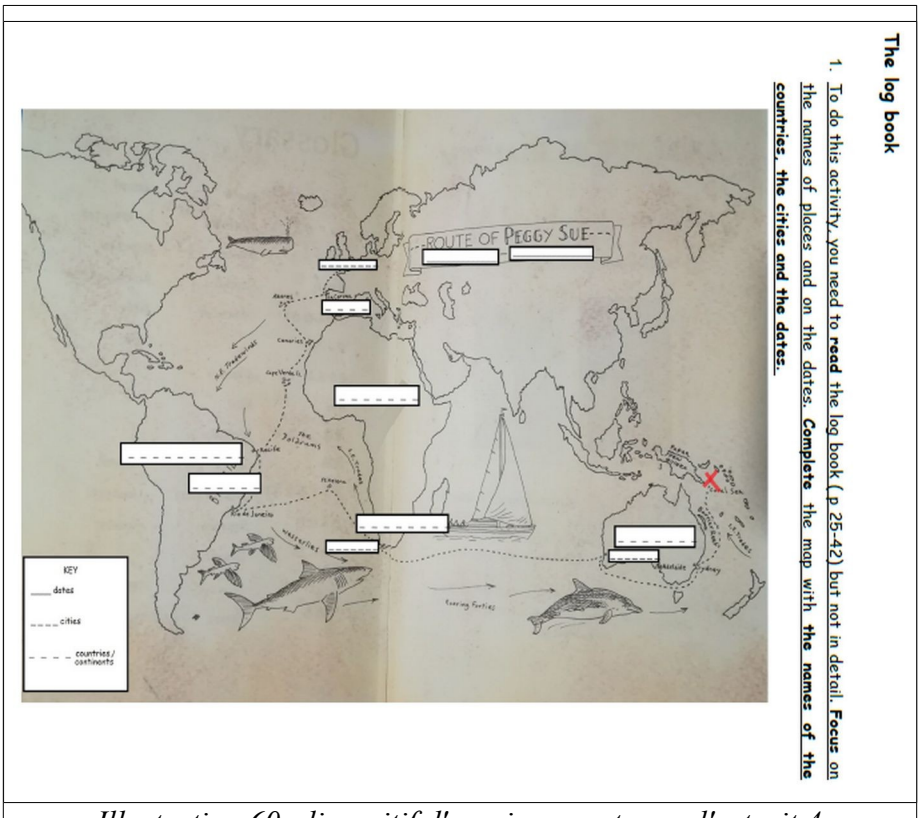


Illustration 60: dispositif d'enseignement pour l'extrait 4

L'objectif est, ici, de visualiser l'itinéraire du voilier *Peggy Sue* dans une perspective temporelle mais aussi géographique. Certains espaces blancs cachent des noms de villes, pays ou continents déjà écrits sur la carte que les élèves ont à la fin du livre : *Brazil*, *Africa*, *Cape Town*, *Australia* et *Perth*. De plus, certaines parties de la mappemonde sont reprises dans le journal de bord.

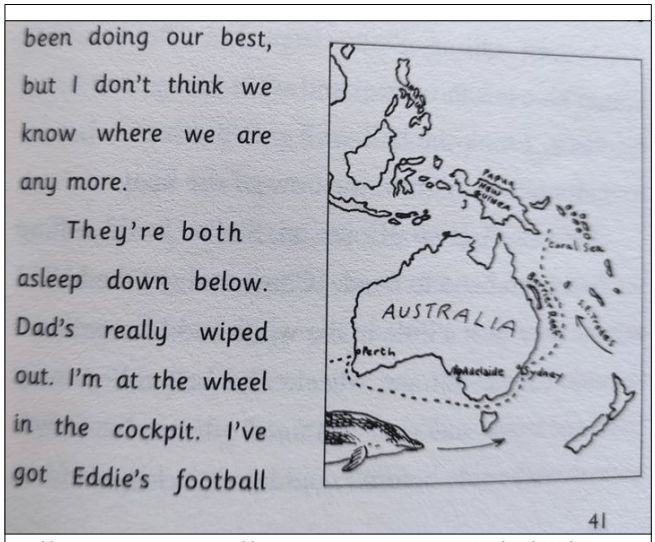


Illustration 61: illustration page 41 de l'édition des élèves

En effet, nous pouvons voir sur l'illustration ci-dessus qu'elle accompagne et situe le récit géographiquement, permettant au lecteur de suivre l'itinéraire directement. Nous pouvons alors nous interroger sur l'intérêt de cette activité puisque, pour les noms propres cités précédemment, les élèves n'ont pas à lire le journal de bord. Ils peuvent recopier ce qui est indiqué sur ces illustrations ou se reporter à la carte à la fin de leur livre, comme certains de la deuxième itération ont pu le faire.

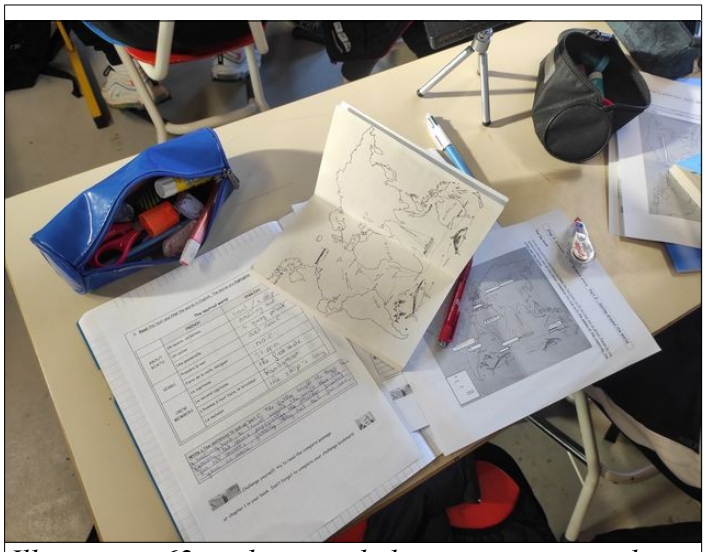


Illustration 62: utilisation de la carte pour remplir ce dispositif

Pour ce qui est de la banderole, celle-ci apparaît dans l'édition du livre de C mais pas dans l'édition choisie pour les élèves. Ils doivent alors s'aider pour cela des extraits précédents pour remplir les dates : la date de départ dans l'extrait 3 et la date du naufrage avec la quatrième de couverture ou l'extrait 1. La lecture du journal de bord nous paraît alors être un travail de lecture conséquent pour relever des informations disponibles en dehors de cet extrait. Le dispositif produit pour la lecture du journal de bord ne prend pas en compte le

parcours de Michael. Pour cet environnement, une sélection de quelques entrées de journal pourrait être faite pour aborder des thèmes en lien avec l'évolution de Michael. Nous pourrions proposer une lecture thématique de ce journal. En effet, plusieurs thèmes ressortent dans ce journal en lien avec le voyage initiatique : les responsabilités de Michael sur le bateau (par exemple : tenir la barre, « *man overboard »*), sa relation avec ses parents, son adaptation avec le monde de la navigation et le voilier *Peggy Sue* (lexique maritime, météo, « *I miss [the Peggy Sue], like I miss Eddie*[31] »), et enfin, ses apprentissages en lien avec la nature (comme les animaux ou l'île Saint Hélène). Afin de respecter la chronogénèse, nous pourrions envisager la modalité suivante : un thème par groupe. Pour chaque thème, nous pourrions indiquer sur le nouveau dispositif, les entrées à lire pour trouver des informations sur ces thèmes. Nous ne proposerions pas de questions afin de laisser les élèves enquêter et débattre. Cependant, comme pour le deuxième dispositif de l'extrait 1, une consigne précise laissant les élèves enquêter librement pourrait être proposée. Cette consigne pourrait ressembler à la consigne de ce deuxième dispositif pour le premier extrait en l'adaptant aux entrées sélectionnées pour chaque thématique.

Néanmoins, l'enquête « libre » des élèves soulève une problématique pour un cours de langue vivante, à savoir l'utilisation de cette langue vivante, dans notre cas, l'anglais. En effet, lors des travaux de groupe, il est commun que les enseignants de langues demandent à leurs élèves d'échanger en anglais, comme nous pouvons le voir avec P2 :

1	P2	(*s'adresse au groupe*) You are going to read the first two paragraphs of the book but you have no guidance. You have to see what you understand and discuss it together in English. Challenge yourselves!

Tableau 40: extrait de transcription de la séance 2 de l'itération 2

P2 s'exprime ici au groupe sans fiche avec lequel nous avons testé le deuxième dispositif « consigne » (voir chapitre 1 de la partie 3). P2 insiste sur l'utilisation de l'anglais avant que les élèves n'échangent entre eux car, selon elle, cette modalité de travail privilégie l'utilisation de la langue de scolarisation (LS), ici le français, comme elle le souligne lors d'une des réunions de l'IC.

23	C	Ou peut être ne pas leur donner la fiche dans un premier temps, qu'ils lisent les deux premiers paragraphes avec un temps de discussion et voir ce qui en ressort.
24	V	Alors ils vont discuter en français.

Tableau 41: extrait de transcription de la réunion 10

Cependant, comme nous le montrons dans le chapitre 5 de la partie 3, l'utilisation de la LS permet aux élèves d'entrer dans des pratiques plus proches du connaisseur du roman car en

[31]Dans le roman, Eddie est le meilleur ami de Michael.

échangeant en français, ils peuvent exprimer leur démarche réflexive d'interprétation plus facilement.

À l'issue de cette enquête, sans contrainte langagière, chaque groupe pourrait être alors en mesure de produire un résumé, plus précis et plus en adéquation avec l'extrait et, *in fine* le roman, de leurs compréhension des extraits, à partager à l'ensemble de la classe.

3.2.3 – Activités « superficielles »

Comme nous avons pu le souligner précédemment, certaines des activités ne se centrent pas sur le parcours initiatique de Michael et peuvent alors sembler « superficielles ». Par exemple, les activités créés pour les extraits 7 à 9 de l'environnement 5 (*on the island with Kensuke*) regroupent des événements factuels de ces extraits.

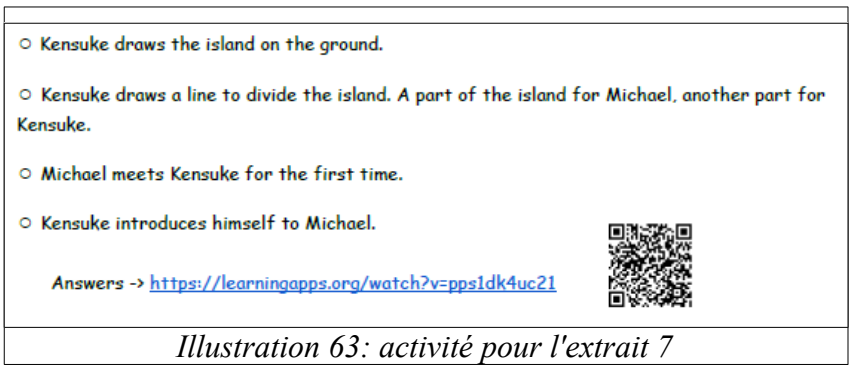


Illustration 63: activité pour l'extrait 7

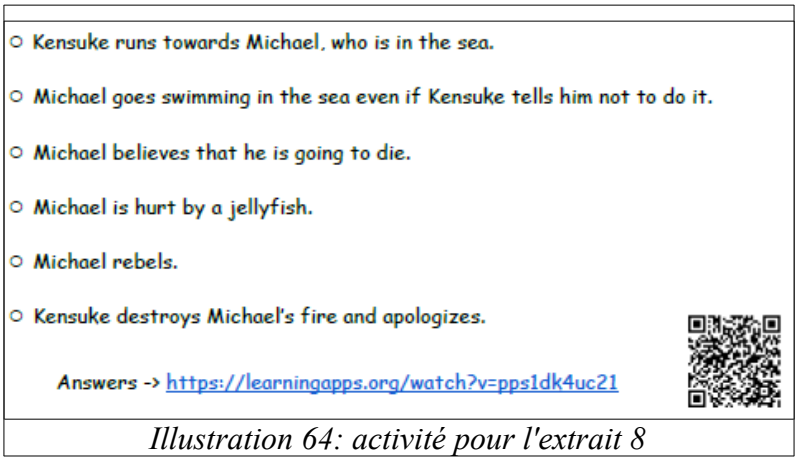


Illustration 64: activité pour l'extrait 8

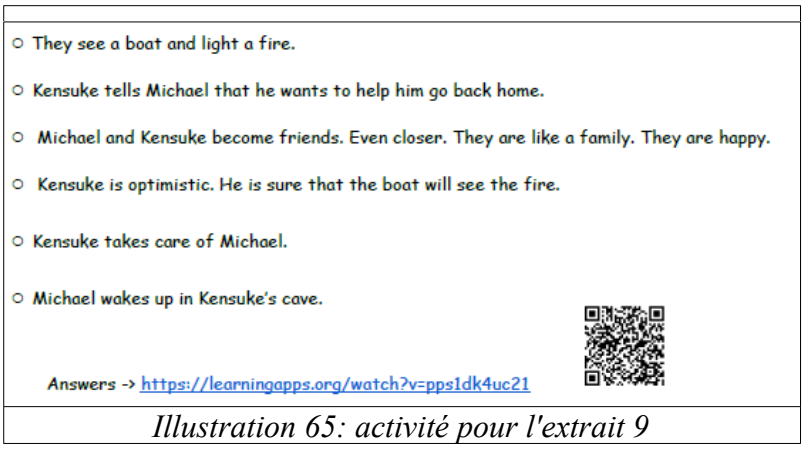


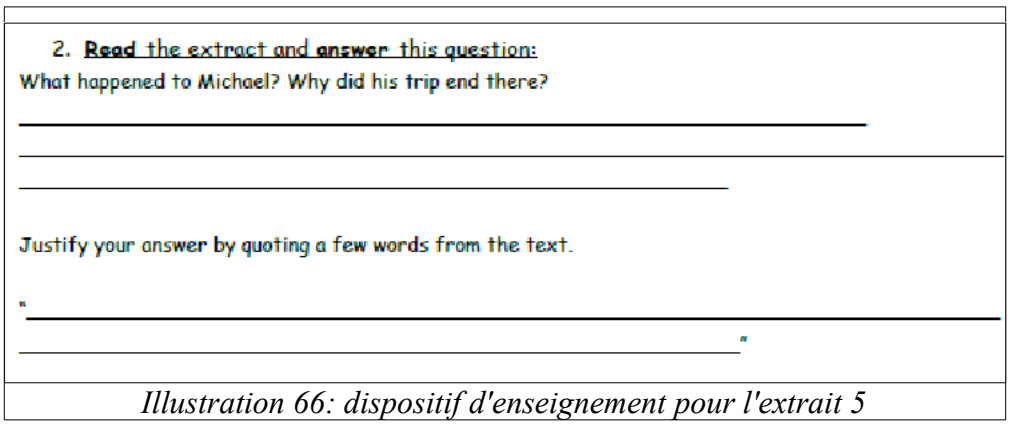
Illustration 65: activité pour l'extrait 9

La forme de ces trois activités propose aux élèves de remettre les phrases dans l'ordre en s'aidant des extraits. Cette forme met en avant davantage des paraphrases ou des résumés d'action au sein des extraits mais n'amène pas à réfléchir au parcours initiatique de Michael ou de son lien avec Kensuke, ainsi qu'avec l'île, malgré des extraits riches. Ceci s'explique par le souhait du collectif de rester dans le général. Néanmoins, même en restant dans le général, la focale sur le parcours initiatique de Michael pouvait être mis en avant. Pour une prochaine transformation de ces dispositifs, il faudrait prioriser ces évolutions dans la vie de Michael.

3.2.4 – Questions ouvertes

Les dispositifs produits proposent également des activités d'accompagnement à la compréhension sous forme de questions ouvertes. Ces questions ouvertes exigent des justifications. Contrairement aux autres formes d'activités proposées, ces questions offrent davantage de possibilités à une démarche réflexive de pratiques de connaisseurs.

Prenons l'exemple des questions pour l'extrait 5 de l'environnement 3 (*sailing around the world*). Le dispositif produit pour cet extrait (voir annexe 16) propose deux questions ouvertes avec justification. Les questions cherchent à comprendre la situation dans laquelle se trouve Michael et sa raison. La question ouverte permet aux élèves de répondre en s'aidant directement du texte, soit en le citant directement, soit en paraphrasant, soit en résumant. La question de la justification ne serait donc pas utile avec ce genre de questions puisque les élèves ne peuvent pas répondre au hasard, comme avec une question à choix multiples qui leur permet de donner n'importe quelle réponse et répondre ainsi aux attentes professorales. La question ouverte demande une réflexion qui ne peut être le fruit du hasard mais bien celui d'une lecture active.


2. **Read** the extract and **answer** this question:

What happened to Michael? Why did his trip end there?

_____

_____

_____

Justify your answer by quoting a few words from the text.

"_____

_____"

Illustration 66: dispositif d'enseignement pour l'extrait 5

Nous proposerions pour ce dispositif d'enlever la partie « justification » qui nous semble alourdir le travail et qui semble aussi faire émerger des décodages erronés d'attentes professorales, comme nous l'avons montré précédemment. Comme il s'agit d'une étape

transitoire dans le roman et dans le récit initiatique, nous suggérerions pour l'étude de cet extrait une discussion orale qui pourra faire l'objet d'un compte rendu écrit. Tout d'abord avec les deux questions ouvertes pour ouvrir la discussion qui pourrait ensuite amener l'enseignante à diriger ses élèves vers l'état d'esprit de Michael après sa chute et les faire réfléchir à son état d'esprit dans les environnements précédents.

3.3 – Analyse des résumés en fin de dispositif

La partie « résumé » du dispositif qui vient clore la lecture et la compréhension des extraits emblématiques se présente ainsi :

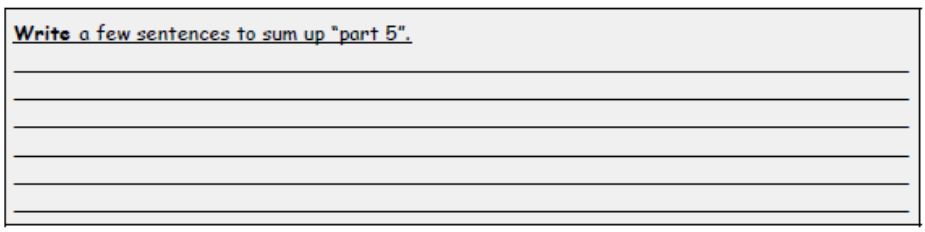


Illustration 67: exemple de partie « résumé » du dispositif de l'environnement 5

Le collectif a choisi de proposer le format résumé en quelques phrases dans le but de faire travailler les élèves sur ce qu'ils ont compris de chaque environnement. Ce résumé est réfléchi dans un premier temps en groupe avant d'être soumis à la classe lors de la mise en commun. Ce travail s'inspire des travaux de Lefeuvre sur les fables et la paraphrase (2018) qui reflète l'interprétation que les élèves ont d'une œuvre à travers leurs mots.

Voici deux exemples des résumés produits et institutionnalisés lors des mises en commun :

Résumé pour l'extrait 2 de l'environnement 1 (*life in England*) : *Michael's parents lost their jobs. The letter is important because they will start a new life in new place. They will live on a boat.* **Résumé pour l'extrait 3 de l'environnement 2 (*meeting with the Peggy Sue*) :** *The father bought the Peggy Sue, a sailing boat, to travel around the world. Then the family, more especially the mother, did a training / trained for six months. Finally they set sail for one year or more.*

Tableau 42: exemples de résumés produits par le groupe classe avec les professeures

Ces résumés reflètent l'impact du choix des extraits emblématiques dans une perspective générale des événements du récit-encadré. C'est pourquoi nous proposions dans la partie 3.1 de ce chapitre une révision des extraits emblématiques.

Nous constatons également que le verbe « résumer » (*sum up*) ne semble pas le plus adéquat. En effet, l'usage de ce mot peut induire que nous demandons une sélection d'informations que les élèves vont juger les plus importantes mais ne permet pas de mesurer leur compréhension

réelle de l'extrait. Un résumé implique l'abandon d'informations jugées moins essentielles. Cependant, ces informations tues pourraient donner à voir davantage de leur compréhension. Comme elles ne sont pas exprimées, il est alors impossible de savoir si elles ont été considérées ou comprises par le groupe d'élèves. Nous pourrions alors proposer aux élèves de rédiger ce qu'ils ont compris de l'extrait à l'issue de la fiche d'étude, comme pour le deuxième dispositif « consigne » de l'extrait 1, à l'aide de paraphrases et, par la suite, construire un résumé structuré lors de la mise en commun. Ce résumé devrait être davantage axé sur Michael, sur ce qu'il apprend, sur ses responsabilités, sur son état d'esprit, etc. Ainsi son parcours initiatique serait plus visible pour les élèves.

Chapitre 3 – Cœur du roman

1 – Travail du collectif sur le cœur du roman

Le collectif a construit les étapes précédentes avec l'objectif de faire accéder les élèves de P1 et P2 au cœur du roman. Ces étapes précédentes sont alors pensées pour donner les outils suffisants et permettre ainsi cet accès au sens. Il s'agit là d'une première approche d'équilibration didactique, pour laquelle le collectif tente de produire une séquence avec des indices sémiotiques suffisants pour les élèves. Les mises en œuvre donnent alors à voir si ces premiers indices sont suffisants ou si une régulation est nécessaire. En effet, ce travail réflexif de production du collectif engendre des comportements chez les élèves qui indiquent si leur rapport au savoir est celui attendu. L'analyse de cette séquence est donc essentiel pour comprendre ces comportements.

Dans un premier temps, lors de la première réunion, le collectif s'est organisé sur les grandes lignes de la production de la séquence abordant le roman d'apprentissage « Kensuke's Kigndom » de Michael Morpurgo. Avant cette réunion, tous les membres ont lu le roman, sans l'analyser. À l'issue de cette réunion, le premier travail a donc été pour chacune de proposer son analyse du livre en se posant les questions suivantes : *quel est le cœur de ce livre ? Qu'est-ce qui caractérise ce livre ?* Le collectif a donc partagé ses réponses à ces questions lors des deuxième et troisième réunions. En échangeant sur le cœur du roman, les membres ont relevé que les points suivants étaient cruciaux afin de comprendre le sens de l'œuvre : le voyage initiatique, le rapport homme-nature et la transmission de savoirs. Bien que ces thématiques soient jugées par le collectif comme essentielles pour comprendre le roman, son choix s'est arrêté plus particulièrement sur le parcours initiatique, comme cœur de l'œuvre essentiel à faire accéder aux élèves.

Les épisodes suivants que nous soumettons à l'analyse sont issus des réunions concernées par le travail sur le cœur du roman et permettent d'introduire le travail réflexif du collectif ayant amené à cette décision. Les épisodes sont introduits chronologiquement afin de rendre compte davantage du travail de potentialisation/actualisation et de savantisation/essentialisation.

C'est au début de la deuxième réunion que le collectif débute son travail épistémique *per se* par l'échange de leurs analyses du livre.

32	P1	T'as une idée de survie sur une île, le voyage

33	P2	Découverte du monde
34	P1	Voyage initiatique
35	P2	Oui c'est un peu ça quand même.
36	C	J'avais mis un roman d'aventure, un roman d'apprentissage mais oui le voyage initiatique, on est complètement dedans.

Tableau 43: extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie

Le processus d'enquête sur cette œuvre (Dewey, 1993) que mène le collectif nous permet de voir comment le collectif travaille le cœur du roman. La lecture personnelle de chaque membre du collectif permet un échange de perspectives concernant l'enjeu de ce roman. Ces premières lectures font se confronter le déjà-là de chaque personne du collectif, mais aussi leur voir-comme, au sens de Wittgenstein (2004). En effet, ce premier travail d'enquête qui se concentre sur le roman peut se réaliser grâce à l'arrière-plan de chacun des membres. La lecture que chacune a fait du roman s'inspire de leurs connaissances déjà-là, de leurs pratiques de lectrices, pour comprendre le cœur de ce livre. La confrontation de ce déjà-là permet alors au collectif d'établir un premier pas en vue de devenir lui-même un lecteur lettré du roman « Kensuke's Kigndom », soit celui qui est un expert de ce roman, et de se construire ainsi un style de pensée commun. Ce style de pensée évolue au fur et à mesure des échanges et amène le collectif à mieux comprendre pour mieux transposer les pratiques d'un lecteur lettré de « Kensuke's Kigndom ».

En premier lieu, P1 fait une proposition abstraite en émettant « une idée » (tdp 32). Les échanges amènent à la thématique de « voyage initiatique » assez rapidement (tdp 34), faisant l'unanimité au sein du groupe (tdp 35 et 36). Dans l'épisode ci-dessus, nous constatons deux approches différentes pour saisir l'enjeu du roman. En effet, P1 et P2 l'ont abordé avec l'angle des thématiques quant C a choisi l'angle du genre littéraire. Cette dernière valide la thématique « voyage initiatique » qui, selon elle, rejoint le genre littéraire désigné par « roman d'apprentissage », qu'elle explicite dans le tdp 36 :

36	C	J'ai fait des recherches par rapport à son âge. On commence le livre, il a 10 ans, ensuite il s'échoue à la veille de ses 12 ans et puis il reste une année sur l'île donc à la veille de ses 13 ans. Donc quand il arrive à 13 ans, on arrive dans l'année des « teen ». J'ai donc regardé comment ils catégorisent adolescence et pré-adolescence. La pré-adolescence, c'est 12 ans et moins. L'adolescence, 13 ans et plus. Donc quand on parle de voyage initiatique, c'est vrai qu'on peut se dire juste avant d'entrer dans l'adolescence.

Tableau 44: extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie, suite du tdp 36

Elle fait référence à un espace autre (Citton, 2017), c'est-à-dire qu'elle se détache de l'œuvre pour chercher, ailleurs, des informations en lien avec celle-ci. Il s'agit ici d'une enquête sur l'âge et son lien avec les catégorisations de pré-adolescence et d'adolescence dans le monde

anglophone, dans le but d'enrichir son arrière-plan. Cet espace autre lui permet de déterminer « Kensuke's Kigndom » comme roman d'apprentissage. C ne précise pas ses sources mais affirme avoir « fait des recherches » en lien avec l'âge du personnage principal, dont elle retrace le parcours en fonction de ce critère. Ses recherches lui apportent des réponses quant au possible[32] choix de l'auteur vis à vis de l'âge de Michael, personnage principal et narrateur du roman, pour chaque événement. Ce tour de parole est représentatif de la potentialisation et de l'actualisation au sein d'un collectif, au sens de « l'errance et de son ouverture à un espace autre » (Lefeuvre, 2018, p. 278). En effet, les recherches de C sont le résultat d'une exploration personnelle de ces espaces autres consultés pour accéder au sens de l'œuvre en enrichissant ses connaissances déjà-là (potentialisation). L'exploitation de ces espaces autres permet à C de communiquer efficacement ses recherches aux autres membres du collectif (actualisation). Cette potentialisation et cette actualisation amènent alors le collectif à élargir son style de pensée, individuellement puis collectivement. Cette première étape de potentialisation et d'actualisation permet au collectif d'aborder le roman plus efficacement, d'un point de vue épistémique. Il s'agit alors des étapes de savantisation et d'essentialisation lors desquelles le collectif étudie le roman *per se* afin de questionner l'importance et l'intérêt d'un savoir, ici le cœur du roman, pour en déterminer l'essentiel à retenir. Cette deuxième étape est « *nécessaire chez un professeur comme un préalable à la conception et la mise en œuvre d'un enseignement* » (Lefeuvre*,* 2018*,* p. 285). Bien que ces deux étapes semblent se succéder, en pratique, lors d'un travail réflexif, elles se croisent continuellement pour se compléter l'une l'autre. Le travail de réflexion de ce collectif ne déroge pas à ce rythme. Après ce partage de nouvelles connaissances, C s'appuie sur des éléments du roman pour les renforcer et confirmer cette idée de voyage initiatique.

36	C	Il a ce voyage là. Il vit des choses. Donc un adolescent qui va lire ça, enfin, le message que j'ai compris, l'objectif de ce livre derrière, c'est de montrer aux adolescents qu'il va y avoir des étapes dans la vie qui seront difficiles, ça le guide un peu. Et puis tout ce qui est avec la famille. À un moment à l'adolescence, on s'éloigne un peu de la famille. Et puis l'adulte, il y a une nécessité de la présence de l'adulte qu'on voit avec Kensuke, avec ses parents, même s'il essaie de se débrouiller tout seul.
37	P2	Oui il y a cette idée de voyage qui te fait évoluer, grandir, gagner en maturité, découvrir les choses de la vie, se tourner vers le monde aussi. T'as vraiment cette ouverture sur le monde parce qu'il parle de sa petite ville, tout tourne autour de la petite ville, dans la petite ville. On a l'impression quand il en parle qu'il n'a rien vu d'autre. Et d'un seul coup, c'est...
38	C	Dans l'extrait où il essaie de convaincre Kensuke de venir avec lui, une fois que Kensuke lui a dit « oui je vais t'aider à rejoindre tes parents », à un moment il dit qu'il parle de tout ce qu'il y a dans le monde extérieur, sans lui parler des guerres,

[32]Nous utilisons le terme possible car il s'agit d'une lecture interprétative (Citton, 2017) de C.

		de la famine mais il dit « je dis avec le peu que je connais » et quand Kensuke lui demande par rapport au Japon, il dit « je ne peux rien dire parce que je ne sais rien au final ». Alors qu'on voit dans le livre, que c'est Michael adulte qui parle et à la fin il y a quand même un glossaire bilingue japonais-anglais donc on voit qu'il a appris des choses. Et il y a toutes ces découvertes. Il apprend la peinture, à survivre aussi, la nature. C'est bien l'ouverture sur le monde qui rejoint l'idée de voyage initiatique.

Tableau 45: extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie

Le collectif entre alors dans une phase de savantisation lors de laquelle chacune exprime ce qu'elle retient de sa lecture (« enfin, le message que j'ai compris » tdp 36) et se réfère à des passages différents de l'œuvre pour confirmer ce savoir essentiel de « voyage initiatique ». Ce qui est intéressant ici est de voir que ces étapes n'ont pas un ordre précis dans une ingénierie coopérative lors des échanges. L'apparition de l'essentialisation du voyage initiatique dès le début des échanges peut s'expliquer par ce processus d'enquête individuelle en amont de la réunion. Ces épisodes montrent que certaines étapes se déroulent alors en dehors de ces échanges. Cette essentialisation se confirme aux tdp 50 à 55.

50	P2	Du coup il va y avoir plusieurs étapes. Là on sait bien qu'on veut faire ça, mais avant d'arriver à l'implicite, il faut déjà comprendre le texte et après comment on peut les amener derrière.
51	C	Le but c'est de réussir à faire comprendre ce message là qui est
52	P2	Le voyage initiatique.
53	C	Oui voilà c'est ça.
54	P2	On part là dessus, c'est peut-être l'idée.
55	P1	Oui.
56	C	C'est vrai qu'arrivé à 12 ans, c'est là qu'ils commencent à se construire à l'adolescence.
57	P1	À s'affirmer un peu.
58	C	Un livre comme ça est très bien pour leur montrer que dans la vie, ça va être difficile mais t'es pas tout seul, t'es accompagné (*acquiescements*).
59	P2	Les épreuves que tu traverses te font grandir.

Tableau 46: extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie

Enfin, cette essentialisation permet au groupe de se référer à des pratiques de lecteur lettré, c'est-à-dire celui qui comprend ce message de voyage initiatique, et ainsi décider de la manière d'aborder cela avec les élèves afin de les rendre également connaisseurs pratiques. Le collectif s'est donc inspiré de différents espaces autres, de différentes ressources, lui permettant de produire « ses propres connaissances « savantes » sur [le roman] mais aussi sur l'art de lire » (CDPE, 2024).

Ces épisodes mettent en exergue une ascension de l'abstrait au concret dans les réflexions du

collectif par rapport au message de l'œuvre. En effet, cette désignation abstraite « voyage initiatique » permet au collectif d'appréhender ce que peut signifier cette idée de voyage ou récit initiatique pour chacun des membres. En faisant ainsi, le collectif se constitue un sens commun de cette idée, de cette désignation abstraite en ramenant cette dernière à une forme de vie, à une pratique de lecteur lettré. Cette modalité de transmission des connaissances permet alors au collectif de pouvoir proposer *in fine* des situations aux élèves les amenant à des pratiques proches de celles du connaisseur de l'œuvre étudiée. Cette élévation de l'abstrait au concret est rendue possible grâce à la double dialectique potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation au sein du travail épistémique du collectif.

Le dispositif produit pour cette quatrième étape à l'issue de ces échanges n'a été réalisé que pour l'itération 2. Une première ébauche a été pensée avant l'itération 1 mais non mise en œuvre pour la première itération puisque le collectif a jugé cette étape 4 potentiellement difficile avec une classe de quatrième, nous amenant à interroger la structure et l'objectif de la séquence pour ce niveau. Jusqu'à l'itération 1, le collectif s'est entendu sur les différentes étapes à suivre pour arriver à ce cœur du roman que représente le voyage initiatique. Pour ce faire, le groupe s'est inspiré de ses propres pratiques de lectrices de ce roman mais aussi de manière générale, et a tenu à respecter les étapes qu'elles ont retenues dans ces pratiques de lecture, soit l'étape du choix du livre avec la découverte des couvertures, l'étape de l'entrée dans le roman grâce à la couverture et au contexte spatio-temporel et l'étape de la compréhension de l'enchaînement chronologique de l'histoire du jeune Michael.

Le travail de notre thèse situe alors l'analyse et la transformation du dispositif de l'étape 4 dans le quatrième temps de l'IC puisqu'elle intervient après une première mise en œuvre (itération 2).

2 – Analyse du dispositif produit

Le dispositif produit pour l'étape 4 se compose de deux parties. La première partie est la lecture et l'étude de trois extraits. Le premier extrait est issu du chapitre 5 et est lié à l'environnement 4 « *alone on the island* ». Les deux autres extraits proviennent du chapitre 7 et sont en lien avec l'environnement 6 « *on the island with Kensuke* ». La deuxième partie représente un témoignage issu du site « rite of passage journeys »[33]. Ce site est un espace autre, trouvé par le collectif lors de ses recherches sur les rites initiatiques, et n'a pas de lien avec le roman. Ce dispositif a la vocation de mettre en évidence certains des apprentissages de Michael que les élèves mettent ensuite en lien avec le témoignage pour comprendre l'idée de

[33]Lien vers le témoignage : https://www.riteofpassagejourneys.org/fire-on-the-mountain

parcours initiatique à travers les rites initiatiques.

Suite à la lecture des trois extraits sélectionnés par le collectif (voir annexe 35) pour cette étape, présentés dans le chapitre 4 de la partie 3 de cette thèse, le tableau ci-dessous est proposé aux élèves.

What did Michael learn?	**How** did he learn that?

Illustration 68: première partie du dispositif de l'étape 4

Ce tableau comprend deux colonnes. La colonne de gauche regroupe les apprentissages de Michael et la colonne de droite, la manière dont il a appris. Chaque ligne à remplir correspond à un des trois extraits. Ce tableau permet de mettre en avant les apprentissages de Michael mais aussi le rôle de Kensuke dans la vie de Michael. Les informations que nous avons détaillées dans les analyses épistémiques du chapitre 4 de la partie 3 de ce tapuscrit peuvent trouver leur place dans ce tableau.

2. **Read** the different testimonies from https://www.riteofpassagejourneys.org/fire-on-the-mountain .They organize special holidays for young people.
Highlight in one colour what they have learned and in another colour how they learned it.

FIRE ON THE MOUNTAIN

Ages 15 - 18 | **July 3-13, 2022** | Return to Youth Programs

"I have made deeper connections here than I ever did at school or at home. Being in the wilderness and going on a solo journey has changed my life for the better. I've made friends to keep, gathered thoughts to remember fondly, and found more respect for other people and myself. This was a great experience." – Jane, age 16

3. This special holiday is called "rite of passage journeys". Do you think Michael's experience is similar? Could we call it a "rite of passage"? Justify your answer with elements from your reading?

Now write Michael's testimony after the experience on the island.

Illustration 69: deuxième partie du dispositif de l'étape 4

Ce témoignage choisi par le collectif vient en soutien à la compréhension du cœur de l'œuvre et aider les élèves à comprendre les rites initiatiques. Le travail demandé ici est le même que le tableau, mais détaché du roman. Cependant la troisième partie vient faire ce lien avec l'histoire. La consigne est explicite quant aux rites initiatiques puisqu'une des questions demande directement si l'expérience de Michael pourrait aussi être considérée comme rite initiatique. La question des rites initiatiques doit en effet être précisée ou rappelée (si cela a été vu dans une autre discipline ou dans leurs lectures ou visionnages de séries et films), puisque les élèves de cycle 4 francophones pourraient ne pas être familiers à ces pratiques, d'un point de vue de leur expérience personnelle. La dernière partie d'écriture permet de rendre compte de la lecture des élèves, de leur compréhension de ces extraits et de la mise en lien qu'ils font de Michael avec les rites initiatiques, à la manière du témoignage présenté.

Cette étape pourrait venir clore l'étape 3 et faire réfléchir les élèves à l'évolution de Michael dans son parcours initiatique. Si les extraits emblématiques de l'étape 3 sont transformés ainsi que les activités des dispositifs associés à ces extraits pour mettre en évidence le parcours initiatique, le dispositif de l'étape 4 n'aurait alors plus d'intérêt. Un retour sur l'ensemble des étapes précédentes pourrait suffire. Un travail de projection pourrait être intéressant à ajouter et permettre également d'analyser en quoi un éventuel usage de la LS au lieu de la L2 lors du travail d'enquête pourrait améliorer les productions en L2 au-delà du cœur de l'œuvre. La projection rapprocherait les élèves des pratiques du lecteur lettré de ce roman, qui

s’inspireraient de leur compréhension pour réfléchir à leur propre quête identitaire.

PARTIE 5 :

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Chapitre 1 – Concrétisation du lecteur lettré du roman « *Kensuke's Kingdom* » au sein d'une ingénierie coopérative

Afin de produire un dispositif permettant aux élèves de pratiquer la lecture d'une manière qui se rapproche de celle d'un lecteur lettré de ce roman, le collectif a dû se faire également connaisseur, lecteur lettré, de l'œuvre. Pour ce faire, dans un premier temps, les membres du collectif se sont posé les questions suivantes : *quel est le cœur de ce livre ? Qu'est-ce qui caractérise ce livre ?* C'est en partant de cette notion abstraite « cœur de l'œuvre » que le collectif se crée, sur la base d'échanges autour de leur propre lecture, de leur interprétation du roman, un dialogue qui repose, entre autres, sur un « jargon-pratique » (CDpE, 2024 ; Le Paven, 2023), concrétisant ainsi une ligne directrice commune dans la pratique de lecture de ce livre. Ce « jargon-pratique » introduit alors la première étape de la concrétisation du lecteur lettré de ce roman pour le collectif. C'est un jargon situé dans la pratique, ici par exemple la pratique de lecture de cette œuvre de Morpurgo en particulier. Le jargon-pratique peut être vu comme une concrétisation et une spécification, en TACD, du doublet jeu de langage-forme de vie (Glock, 2003 ; Wittgenstein, 2004), qui permet de reconnaître un modèle de culture (CdpE, 2024). En effet, ce jeu de langage-forme de vie représente alors l'entrée dans la pratique de ce connaisseur du roman, en utilisant ce que le collectif conçoit comme le langage du lecteur lettré du « Kensuke's Kingdom », soit le jargon qui lui est nécessaire dans sa pratique experte de l'œuvre. Ce jargon permet alors au collectif de se rapprocher des pratiques du lecteur lettré et d'exprimer ainsi un style de pensée, permettant au collectif d'avoir une meilleure lecture et une meilleure compréhension des pratiques du lecteur lettré du roman « Kensuke's Kingdom ». Par exemple, pour parler du cœur du roman, le collectif l'aborde sous l'angle et avec les termes de parcours initiatique, de construction de la personne, de l'expérience d'une identité qui se construit, à travers un rapport d'amitié entre deux personnages.

Pour construire ce style de pensée, le collectif d'ingénierie se réfère au roman mais également à des espaces autres (potentialisation), c'est-à-dire extérieurs à ce dernier, pour comprendre l'enjeu de l'histoire. Cette potentialisation subit une actualisation, c'est-à-dire qu'une forme communicable lui est donnée, comme lorsque nous abordons nos recherches sur les « *teen years* » pour expliquer l'entrée de Michael dans l'adolescence, dans sa treizième année (*thirteen*, première année des « *teen years* ») à la fin du roman. Pour être comprise, cette

actualisation s'inspire du jargon du collectif de pensée, ici le parcours initiatique vécu par Michael entre ses dix et treize ans, ce qui est écrit dans le roman à ce sujet, et qui porte une signification importante quant à ce qui caractérise le comportement des personnages. Ce couple potentialisation/actualisation permet d'enrichir les connaissances déjà-là du collectif et, *in fine*, son style de pensée. Le développement du style de pensée permet alors un travail épistémique, une savantisation, plus forte du roman, et donc un art de lire le roman plus pertinent. Plus la savantisation est pertinente, plus le collectif se rapproche des pratiques du lecteur lettré de ce roman, impliquant alors une essentialisation des savoirs plus précise pour la conception d'un dispositif d'enseignement. Par exemple, la compréhension de ce que nous avons appelé le « récit-cadre » de ce roman dans notre thèse, « situation d'énonciation » pour le collectif, est fondamentale pour accéder au sens de ce livre puisqu'il donne le contexte et les raisons du récit du naufrage de Michael. Les membres du collectif abordent ce récit-cadre sous les termes de « situation d'énonciation », faisant preuve ainsi d'un langage commun pour exprimer une même idée.

Cependant, pour la conception de ces dispositifs et dans l'objectif de permettre aux élèves d'avoir des pratiques proches du lecteur lettré, nous n'avons pas modélisé ces pratiques savantes en jeux épistémiques lors du travail avec le collectif mais *a posteriori*, lors de la rédaction de notre thèse. Une modélisation en amont aurait pu aider dans la conception des dispositifs. Les jeux d'apprentissage qui en sont issus, indirectement, détiennent des capacités épistémiques proches de ces jeux épistémiques, comme les échanges/débats en groupe sur le sens d'un extrait, comme le ferait un lecteur de ce roman dans un club de lecture.

Notre travail de recherche a donné à voir de nouveaux exemples illustrant certains concepts de la TACD, c'est-à-dire une reprise, une concrétisation à un nouveau contexte (la littérature étrangère dans le second degré) de ces concepts, mais aussi le lien entre ces concepts pour une recherche de parenté épistémique proche (Loquet, 2017) au sein des pratiques. Par exemple, nous pouvons lier le concept d'ascension de l'abstrait au concret aux jeux épistémiques, puisque dans le cadre de notre recherche, cette élévation de l'abstrait au concret nous a servi dans la modélisation de jeux épistémiques Par exemple, l'analyse de l'ensemble de notre travail d'IC a permis de prendre du recul sur le roman pour proposer une modélisation, bien que différée, de jeux épistémiques proches des pratiques du lecteur lettré. Ce premier élément de synthèse permet aussi de voir le lien croisé des couples potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation d'une ingénierie coopérative au sein de cette élévation. Néanmoins, Lefeuvre (2018) souligne un rôle de la connexion passive contraignante, c'est-à-dire que le collectif est tributaire de son monde de pensée et de ses habitudes de pensée. C'est pourquoi, nous avons précisé tout au long de notre thèse que le lecteur lettré du roman

« Kensuke's Kingdom » présenté est issu de la perception et de la conceptualisation du collectif. Le collectif n'avance pas être des experts en littérature jeunesse. Nous avançons d'ailleurs qu'il peut sembler difficile pour un enseignant de langues, comme pour un chercheur, d'être expert dans tous les domaines qu'il peut aborder, représentés par les « documents authentiques ». Cependant, c'est lors de l'étude de ces documents pour en concevoir un dispositif qu'un rapport à ces documents va se faire. Les couples potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation vont amener l'enseignant, ou le chercheur, ou le collectif d'une ingénierie coopérative, à se rapprocher des pratiques induites par ces documents. Se concrétise alors dans sa (leur) pensée une conception d'un connaisseur pratique, grâce à une manipulation épistémologique et épistémique de ces œuvres.

Se faire connaisseur pratique d'une œuvre semble essentiel pour déterminer et pouvoir effectuer l'étude de ces pratiques afin de les transmettre en classe. Nous rejoignons le collectif DpE (2024) quand il soutient que une modélisation (ou une étude de pratiques) doit être réfléchie sans se référencer à une pratique didactique. En effet, afin de conserver une parenté épistémique d'un art de faire, c'est dans cet art, dans ces pratiques de connaisseur, que nous devons chercher comment étudier, modéliser. Cela rejoint la notion d'« authenticité », souvent reprise dans les textes institutionnels et programmatiques, mais de manière abstraite et générale, non reliée à une manière de faire qui se rapprocherait de ce que font les connaisseurs pratiques. Comme nous l'avons montré dans notre état de l'art, dans la première partie de cette thèse, les chercheurs en DLC soulignent que toute pratique en classe implique une pratique hors contexte et donc une forme de « fausseté » de l'authenticité. Ce qui nous amène à la nécessité du concept de parenté épistémique, permettant alors des pratiques effectives des élèves plus proches de celles des connaisseurs dans un contexte d'enseignement-apprentissage. C'est alors dans son travail d'enquête épistémologique et épistémique sur une œuvre qu'un enseignant ou un collectif peut se donner une vision concrète du connaisseur pratique de cette œuvre et ainsi proposer des dispositifs capables de rendre les élèves eux-mêmes connaisseurs.

Chapitre 2 – Forme-représentation et dialogue d'ingénierie

Nous nous focalisons pour cette partie sur l'impact des « formes-représentations » (CDpE, 2024) dans les « dialogues d'ingénierie » (Morellato, 2017), qui correspondent aux échanges entre les enseignantes et chercheuses de notre collectif d'ingénierie coopérative de leurs points de vue, différents ou non. Dans notre travail d'ingénierie coopérative, le collectif a eu recours à de nombreuses formes-représentations dans leur sélection d'extraits emblématiques du roman et dans leur conception de dispositif pour accompagner la lecture et la compréhension de ces extraits. Ces formes-représentations ont permis au collectif d'avancer dans le travail collectivement. Chaque forme-représentation est le produit d'une (ou de plusieurs) forme(s)-représentation(s) antérieures et d'un dialogue d'ingénierie à l'issue duquel le collectif s'est accordé. Il s'agit d'un système de signes, visuels, graphiques, matériels, qui permet d'enquêter ensemble sur la compréhension de la culture ou, plus précisément ici, d'une œuvre qui a été lue en commun.

Les différentes formes-représentations que nous avons montrées dans notre thèse pour la sélection des extraits emblématiques du roman rendent compte de l'évolution du travail de réduction de l'œuvre du collectif. Par réduction, nous n'entendons pas une réduction dans le sens de réduction numéraire de mots, phrases, paragraphes ou chapitres mais plutôt dans le sens d'une emblématisation des extraits. Cette emblématisation est le résultat d'un travail de savantisation et d'essentialisation du groupe. Chaque réduction-emblématisation a fait l'objet d'une nouvelle savantisation et essentialisation jusqu'à obtenir les extrais emblématiques sélectionnés pour nos itérations. Dans nos contrefactuels, nous proposons d'ailleurs une nouvelle forme-représentation d'emblématisation pour l'extrait 3. Cette forme-représentation présente d'ailleurs une version plus longue intégrant d'autres passages du roman, soulignant donc qu'il ne s'agit pas d'une réduction numéraire, mais bien d'une emblématisation d'un extrait. Nous cherchons à rendre les extraits les plus emblématiques possibles de l'œuvre. Tous les extraits proposés alors aux élèves lors des mises en œuvre sont donc des formes-représentations de la pensée collective de notre ingénierie coopérative sur le roman. Nous pouvons donc avancer que les extraits sont emblématiques du collectif de pensée de notre ingénierie coopérative. Cela rejoint l'idée que nous avancions dans le chapitre précédent, d'une concrétisation d'un lecteur lettré et de ses pratiques selon la conception du collectif.

Les différentes formes-représentations rendent également compte de leur importance pour

l'évolution du travail du collectif. Considérons les premiers dispositifs produits pour la lecture et la compréhension des extraits emblématiques. Après la première mise en œuvre, les chercheuses du collectif ont interrogé l'impact de ces premiers dispositifs quant au rapport à l'œuvre que pouvaient avoir les élèves, comme nous l'avons montré dans notre partie d'analyse de la séquence. Au début de notre ingénierie, la réflexion sur la forme scolaire n'était pas suffisamment présente, en particulier dans la manière d'appréhender comment travailler, avec les élèves, au sein d'un milieu dans lequel une forme du type « questions/réponses/tâches » est peu présente, et laisse place à l'enquête. Nous aurions donc pu envisager une autre forme de travail sur le roman, comme nous l'avons signalé dans nos analyses contrefactuelles, qui aurait constitué une « forme-représentation » collective, pour les élèves avec leurs enseignants, de ce qui avait été compris du roman (par exemple, une carte géographique, ou encore des systèmes d'annotations collectives sur le texte). Cela a donc créé un déséquilibre dans le dialogue d'ingénierie, pouvant expliquer une première réticence de P2 vis à vis de ses élèves en difficulté et de l'utilisation du français. Cette réticence a donc amené le collectif à trouver la solution de proposer un deuxième dispositif, plus libre pour les élèves dans leur enquête, en s'appuyant sur l'expérience de classe de P2 avec ses élèves et celle des chercheuses avec les recherches sur la forme scolaire.

Notre recherche permet de démontrer l'impact des formes-représentations, développées par la TACD (CDpE, 2024), sur les dialogues d'ingénieries et, *in fine*, sur les pratiques des élèves. Les formes-représentations donnent aussi à voir la conception d'un enseignant, ou d'un collectif, sur le connaisseur pratique en lien avec le document étudié. C'est aussi une preuve de l'amélioration continue d'une ingénierie, à laquelle notre thèse a tenté de contribuer, en montrant comment le travail d'un collectif évolue, de manière lucide, à partir d'une « version précédente » de mise en œuvre d'une séquence.

Chapitre 3 – Dispositifs produits et rapport à l'œuvre des élèves

Notre thèse a mis en évidence qu'il restait parfois difficile de s'éloigner des attentes professorales, quant aux productions orales à faire effectuer par les élèves à propos de leur compréhension d'un texte. Dans la partie 3 de notre tapuscrit, nous mettons en exergue les jeux épistémiques sous-jacents des extraits et les jeux d'apprentissage sous-jacents de la partie nommée « activité » des dispositifs. Nos analyses montrent que les jeux d'apprentissage qu'impliquent ces activités peuvent éloigner les élèves dans leurs pratiques de celles du connaisseur et peuvent faire se rapprocher davantage d'habitudes scolaires ancrées, comme par exemple celle de répondre en fonction des attentes professorales du point de vue des élèves ou celle d'obtenir la réponse anticipée et attendue selon le point de vue professoral. Ainsi, nous rejoignons les propos tenus en TACD, qui « *envisagent l'éducation comme la manière dont la participation à des jeux d'apprentissage permet ou non la production de capacités épistémiques en lien avec des jeux épistémiques* » (CDpE, 2024). Les jeux d'apprentissage dirigent donc les pratiques des élèves. Nous émettons alors l'hypothèse que le jeu d'apprentissage pourrait être lui-même emblématique de la forme scolaire. En effet, nous avons pu voir que les élèves qui se détachent de la forme scolaire sont ceux qui ne jouent plus au même jeu que les enseignantes, comme Maximilien et Quentin qui se projettent à la place de Michael, seul sur l'île ou Anaelle et Gwenaelle qui échangent en français pour comprendre un extrait écrit en anglais. Les jeux d'apprentissage proches de la forme scolaire ne permettraient pas alors de retrouver en actes des capacités épistémiques proches de celles du connaisseur. La parenté épistémique serait trop distante (Loquet, 2017) entre jeu d'apprentissage et jeu épistémique.

Ces analyses nous ont amenée à nous questionner sur l'impact de ce que l'institution nomme le « document authentique » d'un point de vue de l'authenticité. En effet, notre recherche montre effectivement un rapport authentique à une œuvre dans les pratiques. Néanmoins, l'utilisation de documents authentiques interrogent. Est-ce le document authentique qui crée aussi ce rapport authentique à l'œuvre ? Dans le cadre de notre ingénierie, et dans le respect de la définition donnée par le CECRL (2001), le collectif a choisi de concevoir ses extraits en respectant l'ordre du récit de l'auteur mais également en copiant-collant et en n'apportant aucune modification aux phrases. Nous nous posons alors la question d'une éventuelle adaptation qui impliqueraient des modifications linguistiques mais conserveraient l'essence

de l'extrait et du roman. Un tel document serait-il toujours considéré authentique ? Cette question a émergé suite à nos analyses qui ont montré, avec l'extrait 1 autour du récit-cadre, que ce n'est pas le document, bien qu'authentique puisqu'il s'agit des deux premiers paragraphes du roman non modifiés, qui a permis aux élèves de s'éloigner ou de se rapprocher des pratiques de lecteur lettré mais bien le dispositif et les jeux d'apprentissage sous-jacents. En effet, les deux dispositifs créés pour la compréhension de cet extrait ont montré deux pratiques différentes quant l'extrait est resté le même. Si nous reprenons la définition du CECRL (2001), un document authentique est celui qui est « produit dans un but communicatif » (p.112). Nous avançons alors que l'authenticité d'un document réside dans les pratiques de travail et d'enquête au sein desquelles il est intégré et non dans son caractère brut ou « didactisé ».

Chapitre 4 – Place de la langue de scolarisation en classe de langues vivantes étrangères

Dans sa synthèse de thèse, Le Hénaff (2013) mentionne le contrat d'utilisation du français en abordant une manière de travailler d'une enseignante sur un point culturel lors d'un cours de langue vivante étrangère en école élémentaire « *qui s'explique en partie par son niveau en langue, et en partie également par le milieu complexe qu'elle aménage* ». Nous souhaitons étendre ce contrat à notre recherche, que nous nommons contrat d'utilisation de la langue de scolarisation dans le cadre d'un enseignement d'une langue vivante étrangère (désormais LVE). Dans notre cas, la LS équivaut à la langue française, puisque la langue de scolarisation en France est le français.

Les injonctions institutionnelles du « *mythe du tout L2* » ou le « *tabou de la L1*[34] » (Castellotti, 2009) ne donnent pas une vision claire aux enseignants quant au recours à la LS dans une classe de LVE. Cela semble varier selon les enseignants, notamment dans la pratique des élèves. Par exemple, lors des échanges en groupes, P1 accepte l'utilisation du français par les élèves quant P2 insiste sur l'utilisation de l'anglais.

Lors des travaux de groupe pour un travail de compréhension, nous constatons que les élèves réussissent davantage à accéder au sens des extraits en échangeant sur les interprétations en français. La langue anglaise, dans le cas de notre étude, s'est révélé être un obstacle dans les échanges et, *in fine*, dans la compréhension des extraits, lorsque les élèves ne possédaient pas le répertoire linguistique suffisant pour exprimer leur pensée. L'accès au sens des extraits est fondamental dans la compréhension globale de l'œuvre. Sans ces échanges en français, nous supposons que les seules clarifications que peuvent avoir les élèves se déroulent alors lors des échanges avec les enseignants. La démarche réflexive et l'accès au sens, du fait du niveau des élèves, seraient donc restreints avec l'anglais pour seule langue d'échange dans un travail de groupe lors d'une activité de compréhension. Nous avons pu voir avec Maiwen que, même en utilisant la LS avec son groupe et ensuite avec P1 au début de son échange lors de la mise en commun, cette élève n'arrivait pas à identifier le personnage principal. L'utilisation de l'anglais uniquement lors de ces échanges n'aurait pas permis à Maiwen d'accéder à cet élément essentiel de l'œuvre. Ce contrat d'utilisation de la LS est aussi utilisée par P2 pour expliciter un fait culturel, le rite initiatique. Elle propose en effet à ses élèves de passer par le français afin de faire accéder ses élèves à des éléments culturels, qu'elle estime complexes, et qu'ils puissent ensuite les réinvestir en anglais. Il s'agit d'une démarche de compréhension

[34]Ici en référence à la langue de scolarisation.

culturelle. Nous émettons alors l'hypothèse que, dans une démarche de compréhension, qu'elle soit linguistique ou culturelle, le contrat d'utilisation de la LS, au sens d'une habitude de travail d'un problème (la compréhension d'un texte, d'un énoncé), c'est-à-dire dans un système contrat-milieu spécifique, pourrait être un outil permettant aux élèves d'accéder au sens d'un document, d'un fait.

Notre recherche a aussi démontré que ce recours à la LS a permis aux élèves de produire plus aisément et de manière pertinente en anglais un compte rendu de leur compréhension. Nous avons pu le voir notamment lors des échanges avec les enseignantes lors des résumés mais aussi lors des évaluations. Ces évaluations ont montré une capacité des élèves à rendre compte du roman mais aussi à se projeter et exprimer leurs ressentis en anglais. Néanmoins, certaines évaluations reprennent des parties des résumés produits en classe. Nous pouvons alors nous demander si les élèves ont appris par cœur ou s'ils ont compris mais repris les mêmes mots car ils ne savent pas l'exprimer autrement. C'est en analysant l'échange avec P2, avant d'aborder le cœur de l'œuvre, que nous pouvons constater la compréhension des élèves et leur capacité à raconter l'histoire en anglais. Toutefois des entretiens avec les élèves auraient pu davantage appuyer nos analyses. En nous appuyant sur nos observations et analyses, nous maintenons l'idée que le contrat d'utilisation de LS, pour travailler un certain « milieu-problème », devrait être intégré en classe de langues vivantes étrangères car complémentaire aux activités de réception et de production, dans les pratiques des élèves. En effet, le recours à la LS de P2 serait plus de l'ordre de la médiation, pour reprendre ce terme institutionnel. Mais dans les pratiques des élèves, les enseignants pourraient accepter l'utilisation du français dans les échanges entre élèves, lors des travaux de groupe par exemple. Ce contrat pourrait alors s'inscrire dans les activités de réception, dans le but de les faire accéder à des pratiques de connaisseurs, tels que des lecteurs ou des auditeurs, pour entrer dans la culture de cette pratique.

CONCLUSION

Bilan de notre travail

Cette thèse nous a permis de découvrir le monde de la recherche de manière plus approfondie, dans la pratique. Nous avons pu mener une analyse autour de la question de « l'authenticité » à travers des discours institutionnels mais aussi à travers la littérature scientifique, notamment en DLC. Nous avons pu reconceptualiser cette notion, en lien avec les concepts de « pratiques » et de « connaisseurs » de la TACD. Enfin nous avons pu mettre au travail cette notion d'authenticité au sein d'une ingénierie, à la fois dans la conception d'un dispositif et dans les analyses suite à la mise en œuvre de ce dispositif.

Pour conclure cette recherche, nous rappelons ci-dessous nos questions de recherche auxquelles nous répondons individuellement.

Question n° 1 : comment le collectif d'ingénierie s'approprie-t-il l'œuvre de Michael Morpurgo pour concevoir des dispositifs permettant aux élèves de travailler au sein de situations dans lesquelles ils vivent des pratiques proches de celles d'un lecteur « connaisseur pratique » de cet auteur, et du roman « Le Royaume de Kensuke », en particulier ?

Nos analyses ont montré la nécessité d'un mouvement perpétuel entre et au sein des couples potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation. Ce mouvement perpétuel permet au collectif de l'ingénierie de nourrir sa pensée, son travail, dans le but de se construire un style de pensée commun. Ce style de pensée collectif leur permet de s'approprier le roman, d'en devenir progressivement un lecteur lettré et de pouvoir proposer des formes-représentations emblématiques de l'œuvre. Par exemple, dans l'étape nommée « message de l'auteur » par le collectif, les extraits montrent bien l'évolution de Michael quant à son adaptation sur l'île. Autre exemple, avec l'évolution de la relation entre Michael et Kensuke qui est mise en avant d'abord à travers les deux premiers paragraphes du roman, puis au fur et à mesure des extraits où se construit un rapport de confiance et un lien affectif entre les deux. Néanmoins, les extraits se focalisent davantage sur le récit du naufrage et pas suffisamment sur l'évolution de Michael et de son état d'esprit, comme nous avons pu le

montrer dans nos analyses. Ces résultats prouvent, d'une certaine manière, la nécessité d'un nouveau « quatrième temps » d'IC et d'une nouvelle mise en œuvre. Cela met en exergue l'aspect essentiel de transformation de l'IC pour « transformer pour comprendre et comprendre pour transformer » (Sensevy *et al.*, 2013).

Ces formes-représentations sont le reflet de la perception du collectif. Cette idée se renforce par le fait que les membres du collectif s'inspirent de leurs pratiques de lectrices de manière générale dans un premier temps, puis de leurs pratiques de lectrices pour cette œuvre en particulier. L'égalité, la création, des intelligences (Sensevy, 2021) dans un travail d'ingénierie coopérative, grâce au mouvement perpétuel des couples potentialisation/actualisation et savantisation/essentialisation et grâce aux formes-représentations, permet alors de mieux cibler les pratiques de connaisseur de l'œuvre en question et donc de proposer des dispositifs d'enseignement impliquant des pratiques des élèves plus proches de celles des connaisseurs, soit des pratiques plus « authentiques » pour reprendre ce terme abstrait utilisé par l'institution mais détaché de la pratique (Toullec-Théry, 2021).

Question n° 2 : quelles stratégies adoptent les élèves pour entrer dans le roman de Morpurgo ?

Notre recherche a révélé que les élèves observés ont un rapport prégnant au contrat didactique, à certaines habitudes de travail particulièrement ancrées dans leurs comportements relatifs au savoir en jeu. En effet, les élèves cherchent à répondre à des questions, à faire des activités, en fonction de leur interprétation des attentes professorales. Nous pouvons rapprocher cette interprétation de ce que le CDpE (2019) a caractérisé avec la notion de « question/réponse/tâche », propre à une manière d'agir de la forme scolaire classique. Cependant, nous notons que certains élèves semblent se détacher de cette forme scolaire, lors des travaux de groupe, sans un regard direct de l'enseignant. Les débats et les discussions dans lesquelles s'engagent certains élèves ont pu se révéler plus efficaces dans leur enquête vers une compréhension de l'extrait et de l'œuvre. En l'absence de l'enseignant, les élèves semblaient se sentir plus libres d'exprimer leurs interprétations ou leurs projections, notamment grâce au recours à la LS. Il semble donc que ce soient, i) les moments de débats et de discussions sur la manière de parler du roman, de l'interpréter conjointement, ii) de le faire sans contrainte d'utilisation de l'anglais, qui aient permis aux élèves de construire un rapport « authentique » de lecture, de compréhension, et d'explicitation de cette compréhension de l'histoire, un rapport qui est finalement assez « parent » de ce que pourrait faire un membre d'un club de lecture, un connaisseur pratique.

Question n° 3 : quel impact ont les dispositifs produits par le collectif sur les pratiques des élèves ?

Les premiers dispositifs produits par le collectif restent à améliorer, certaines situations relevant encore régulièrement d'activités qu'on retrouve ordinairement en classe de langue. En effet, les activités des fiches produites présentent une forme qui semble attendre des réponses précises et, dans une analyse « après-coup », de ces activités particulières, elles nous ont semblé très rattachées à une forme scolaire classique. De plus la réflexion qui leur est demandée pour comprendre le sens des extraits sélectionnés reflète ce contrat d'utilisation de l'anglais, par une rédaction en langue anglaise de ces questions. Enfin, le temps imparti pour répondre à ce type de questions posées dans des fiches n'est pas de nature à laisser à tous les élèves la possibilité de « comprendre à temps » (Sensevy, 2019). Ces fiches, dans la manière dont elles étaient construites, relèvent d'un forme de textualisation, au sens où l'écrit Sensevy :

> *« La seconde caractéristique du temps didactique et de sa textualisation, c'est qu'il organise la nature de la "difficulté" et de l'échec : être en difficulté, puis en échec, dans la forme scolaire classique, ce n'est pas ne pas savoir faire, ni même ne pas savoir. C'est ne pas comprendre à temps. C'est ne pas comprendre dans le temps imparti. C'est être en retard, en retard durable, jusqu'à être mis hors-jeu dans le jeu scolaire » (Sensevy, 2019, p. 95)*

Nous avons donc repris cela, en vue de l'améliorer. Le deuxième dispositif produit sous forme de consigne a mis en exergue la forte présence, l'ancrage de cette forme scolaire de la conception à la mise en œuvre de cette séquence. En effet, lors de nos analyses de la mise en œuvre de ce deuxième dispositif, elles ont montré une liberté des interprétations de l'extrait avec des échanges pertinents lors d'interprétations erronées. Cette liberté d'enquête dans la compréhension des extraits s'oppose aux questions fermées des premiers dispositifs qui ne permettaient pas aux élèves de regarder au-delà de ces questions, et donc de ne pas être en mesure de saisir les enjeux de ces extraits.

Avec les questions 2 et 3, notre recherche a révélé que l'usage d'un document authentique n'implique pas instinctivement une pratique authentique mais que ce sont les dispositifs mis en place qui le permettent.

Question n° 4 : en quoi l'étude de ce roman peut-elle favoriser la production des élèves pour raconter l'œuvre dans la langue de l'auteur ?

Cette recherche a montré que la place de la LS avait toute sa place dans un cours de LVE pour

un travail de compréhension de l'écrit, dans le cadre d'une (en)quête du sens d'un extrait, d'une œuvre, dans notre cas. Le recours à la LS a permis aux élèves de s'assurer du sens d'un extrait et donc de stabiliser des savoirs, en termes de compréhension, voire de lexique. Ainsi ils ont pu produire des résumés en anglais de leur compréhension de ces extraits. Au fur et à mesure du travail d'enquête de ces extraits emblématiques, les élèves se sont montrés capables d'échanger en anglais sur l'histoire du roman et de proposer leurs propres note et critique du roman, à la manière des lecteurs-critiques des sites de critiques et de notation de livres tels que Goodreads (voir note de bas de page n°25, p. 158).

Nos perspectives de recherche

Nous aimerions poursuivre le travail que nous avons engagé dans cette thèse à travers de nouvelles itérations avec les membres de notre ingénierie, dans lequel nous pourrions accueillir de nouvelles personnes ou bien de renouveler le collectif. Dans ce deuxième cas, notre thèse pourrait alors être un autre nouveau départ et une forme-représentation du travail déjà engagé pour l'expliciter. Nous pourrions envisager par exemple de proposer ce travail d'IC dans une formation pour les étudiants de master MEEF parcours anglais ou dans une formation pour les enseignants d'anglais dans le but de les acculturer à cette forme de travail dans un premier temps, puis de les engager dans ce travail dans un deuxième temps. Nous mentionnons spécifiquement la discipline de langue anglaise de par notre parcours d'enseignante et de par ce travail de recherche. Nous pourrions considérer d'étendre cette formation à toutes les LVE, puisque notre recherche s'inscrit dans la didactique de l'anglais mais aussi dans la didactique des langues et des cultures. En effet, les résultats obtenus peuvent tout à fait s'étendre aux autres LVE puisque, même s'il s'agit d'une étude de cas, ils ne sont pas spécifiques à l'anglais.

Nous aimerions continuer également notre travail sur la place de langue de scolarisation lors d'activités de réception. Nous nous interrogeons quant sa place dans un contexte plurilingue où la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle de tous les élèves. Nous aimerions voir si le *contrat d'utilisation à la LS* pourrait s'étendre à ce qu'on pourrait nommer une *langue commune entre élèves*, langue avec laquelle les élèves sont les plus à l'aise pour exprimer leur pensée. Nous pensons notamment aux élèves allophones ou aux élèves multilingues qui peuvent recourir à plusieurs langues dans un même discours (par exemple, un échange entre deux élèves qui maîtriseraient autant le français, l'anglais et l'espagnol) (Cummins et Akademi, 2019 ; Paris et Farrugia, 2019).

Les ingénieries coopératives représentent une forme de travail à laquelle nous adhérons, et une perspective de recherche dans laquelle nous souhaitons maintenir notre activité. La coopération entre professionnels de l'éducation et chercheurs nous semble essentielle, comme a pu le montrer notre thèse, dans la filiation également d'autres recherches menées en TACD au sein d'ingénieries (par exemple, Sensevy, 2011 ; Joffredo-Lebrun, 2016 ; Lefeuvre, 2018 ; Perraud, 2018, 2022 ; Gruson, 2019 ; Morellato, 2019 ; Gérin, 2020 ; Bloor, 2020 ; Sensevy et Bloor, 2020 ; Le Hénaff, 2021 ; Goletto, 2022 ; Jodry, 2022 ; CDpE, 2024). Le partage de connaissances, de pratiques ne peut qu'enrichir une conception de séquence. Notre focale sur l'authenticité montre également que le travail en IC, par ses itérations, permet de préparer davantage les élèves au monde en proposant des dispositifs les permettant d'avoir des pratiques plus proches de celles des connaisseurs. Notre recherche contribue également à questionner cette forme scolaire classique ancrée dans les esprits des enseignants et des élèves. Tout cela nous amène à vouloir nous engager activement à l'enrichissement des outils de la TACD mais également à la sensibilisation des enjeux éducatifs et politiques actuels.

Par la suite, nous aimerions poursuivre nos recherches en didactique de l'anglais dans le second degré, à ce jour peu représenté, et nous spécialiser dans la manière dont la question de « l'authenticité » se travaille en classe de langue, en particulier dans des activités littéraires (sans s'y restreindre pour autant). Nous envisageons également de rapprocher cette question de l'authenticité à celles de l'autonomie (Boulton, 2022), mais également du numérique (Little, 2007 ; Quéré *et al.*, 2022 ; Gueudet *et al.*, 2024). Nous pouvons y voir une relation entre les trois que nous souhaiterions explorer davantage et ainsi permettre de croiser nos différentes analyses entreprises lors de cette formation doctorale.

BIBLIOGRAPHIE

151 références

Accardi, J. et Raby, F. (2004). « Parcours et détours dans la référence aux savoirs à enseigner chez les professeurs de collèges et lycées ». Dans *Actes ARDAA du congrès de la SAES 2003*. (Metz 13-15 mai)

Adami, H. (2009). « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles ». *Mélanges CRAPEL n°31*, p. 160 – 172.

Aden, J. (2008). « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation ». Dans Aden, J. (dir.) (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Manuscrit Recherche – Université, p. 67-101.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.

Aynès L. (2014). *L'authenticité : Droit, histoire, philosophie.* Paris : La documentation française.

Bailly, D. (1998b). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais.* Paris : Ophrys.

Beauné, A., Bento, M. & Riquois, E. (2015a). *The authenticity of resources for the teaching of foreign languages and cultures in France: variable geometry notion.* IARTEM e-Journal, vol. 7, n°3, pp. 1-24

Bento, M. (2015) « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants ». Dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], *12-2*. URL : http://rdlc.revues.org/739 ; DOI : 10.4000/rdlc.739

Bento M. (2017). « Le choix, la didactisation et l'organisation des ressources en anglais langue étrangère par les enseignants du secondaire en France : vers un genre professionnel ». Dans *Revue Méthodal, n°1,* p. 42-52.

Bento, M. et Riquois, E. (2021). *L'authenticité : une notion à géométrie variable à travers les méthodologies.* Colloque International Histoire des Idées dans la Recherche en Didactique des Langues. Paris, France.

Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris : Clé international.

Berard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : Clé international.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.

Bétis, V., Gouin, F. & Swan, H. (1894). *The art of teaching and studying languages*. London : G. Philip & Son.

Blanchet P. et Chardenet P. (coord.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blocher, J.-N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir. Les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une lissutration en théorie de l'action conjointe en didactique*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université de Bretagne Occidentale.

Blocher, J.-N. et Lefeuvre, L. (2017). « Le système hybride textes-images-sons : une exploration ». Dans *Recherches en didactiques, 1 n° 23*, p. 99-132.

Bloor, T. (2020). *Travail coopératif entre une professeure de physique et une professeure d'anglais dans le secteur LANSAD (LANgues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines) : une étude menée dans le cadre d'une ingénierie didactique CLIL (Content and Language Integrated Learning).* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Brest : Université de Bretagne Occidentale.

Bonu, B. (2002). « Transcriptions et analyse : les Unités Evaluatives de Construction de la Tour ». Dans *Cahiers de praxématique, n°39.*

Boulton, A. (2022). « De l'élève à l'apprenant : les rôles vers l'autonomie ». Dans *Recherches en didactique des langues et des cultures, 19-2*.

Boulton, A et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues.* Paris : Didier.

Boulton, A. et Tyne, H. (2009). « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? » Dans *Mélanges CRAPEL*, *n°31*, p. 273-286.

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Castellotti, V. (2009). *La langue maternelle en classe de langue étangère*. Lassay-les-Châteaux : CLE International.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

Castellotti, V. et Moore, D. (dir.) (1999). « Alternances de langues et constructions des savoirs ». Dans *Cahiers du français contemporain n°5*. Paris : ENS Éditions.

Chevallard, Y. (1997). « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique ». Dans *Skholê, n°7,* p.45-64.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Citton, Y. (2017). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (2e edition). Paris : Éditions Amsterdam.

Cobb, P., McClain, K., De Silva Lamberg, T. & Dean, C. (2003). « Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district ». Dans *Educational Researcher, vol. 32, no 6*, p. 13-24.

Coco-Goletto, L. (2022). « L'entrée plurilingue en didactique du français : apprendre à comprendre à travers les langues ». Dans *Repères*, p. 65.

Collectif Didactique pour Enseigner. (2024). U*n art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Collectif Didactique pour Enseigner (2020). *Enseigner, ça s'apprend.* Paris : coll. « Mythes et réalités ».

Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour Enseigner*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Collins, A., Joseph D. & Bielaczyc K. (2004). « Design Research: Theoretical and Methodological Issues ». Dans *Journal of the Learning Sciences, vol. 13, no 1*, p. 15-42.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

Coulmas, F. (1981). *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague : Mouton.

Cummins, J. et Akademi, A. (2019). « Multilingual literacies: opposing theoretical claims and pedagogical practices in the Canadian context ». Dans Van Mensel, L. et Hélot, C. (dirs.) (2019). *Le multilinguisme en contexte éducatif au XXIème siècle : perspectives critiques. Multilingualism and Education in the 21st Century: Critical Perspectives.Cahiers Internationaux de Sociolinguistique n°16,* p. 75-94. Paris : L'Harmattan.

Debaisieux, J.-M. (2009). « Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE ». Dans *Mélanges CRAPEL n°31*, p. 36-56.

Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Dewey, J. (1993). *Logique : la theorie de l'enquete*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (1967). *Logique. La theorie de l'enquete.* Paris : Presses Universitaires de France.

Duda, R. et Tyne, H. (2010). *Authenticity and Autonomy in Language Learning*. Bulletin suisse de Linguistique appliquée, Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université.

Dumez, H. (2010). « La description : point aveugle de la recherche qualitative ». Dans *Le Libellio d'AEGIS, 6 (2),* p.28-43.

Elliott, J. (2012). « Developing a science of teaching through lesson study ». Dans *International Journal for Lesson and Learning Studies, vol. 1, no 2,* p. 108-125.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Forest D. (2008). « Agencements didactiques. Pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur ». Dans *Revue française de pédagogie, n° 165,* p.77-89.

Forest D. (2013). « Recueil de données vidéo en situation didactique : quelques éléments méthodologiques et techniques ». Dans *Recherches en didactiques, 2 n° 16*, p. 1001-119.

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gérin, M. (2020). *Co-écriture fille-garçon en symétrie. Une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des sexes au CP.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université Rennes 2.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

Germain, C. (1995). « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) ». Dans *Histoire Épistémologie Langage, tome 17, fascicule 1, 1995. Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle)*, p. 115 – 141.

Gilmore, A. (2007a). « Authentic materials and authenticity in foreign langage learning ». Dans *Language teaching, 40 (02)*, p. 97-118.

Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN). (2010, 6 au 9 juillet). *Tous capables. Du défi aux actes...les pratiques en question.* Congrès du GFEN. Saint Ouen, France.

Glock, H.-J. (2003). *Dictionnaire Wittgenstein*. Paris : Gallimard.

Go, H.-L. (2006). « Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence ». Dans *Carrefours de l'éducation, vol. 22, no 2*, p. 83-93.

Goncalves, C. (2013). « Appropriation et authenticité : une didactique des expériences d'apprentissage d'étudiants engages « jeu sérieux » en Épidémiologie et Biostatistique ». Dans *Médecine humaine et pathologie.*

Gouin, F. (1880). *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris : Fischbacher.

Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères : situation naturelle ou guidée*. Paris : L'Harmattan.

Gruson, B. (2012). « Play a game ! Repeat ! Les élèves de langue étrangère jouent-ils tous aux mêmes jeux ? » Dans Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (coord.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique,* p. 197-221. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gruson, B. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues : élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (coord.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gruson, B. et Le Hénaff, C. (2011). *Conception coopérative d'une ingénierie didactique à l'école primaire. Étude de Fantastique Maître Renard.* Communication présentée a la journée d'étude *Didactique des langues et théâtre* organisée par l'équipe ALDIDAC (Approche Linguistique et Didactique de la Différence Culturelle) et IMAGER. Paris : Universite Paris Est.

Gueudet, G., Joffredo-Le Brun, S., Le Bouil, A., Riou-Azou, G., Srey, S. & Le Hénaff, C. (à paraître, 2024). « Numérique et autonomisation des élèves : quelle formation initiale des enseignants ? » Dans *Recherches En Éducation*.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia.* Paris : Ophrys.

Holec, H. (1990). « Des documents authentiques pour quoi faire ? » dans *Mélanges pédagogiques*.

Jefferson, G. (1985). « An exercise in the transcription and analysis of laughter ». Dans Van Dijk, T.-A. (éd.). *Handbook of discourse analysis, n°3*, p. 25-34. Londres : Academic Press.

Jodry, G. (2022). « Un LéA en collège : une naissance et des évolutions déterminantes ». Dans *Éducation et didactique, n°16-1*, p. 119-143.

Joffredo-Le Brun, S. (2016). *Continuité de l'expérience des élèves et système de représentation en mathématiques au cours préparatoire : une étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Brest : Université de Bretagne Occidentale.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. & Quilio, S. (2018). « Cooperative engineering as a joint action ». Dans *European Educational Research Journal, vol. 17, n°1,* p. 187-208.

Joshua, S. (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? » Dans Raisky, C et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*, p 61-73. Bruxelles : De Boeck.

Kaufmann, J. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kaempfer, J. et Zanghi, F. (2003). « La voix narrative ». Dans *Méthodes et problèmes*. Genève: Département de français moderne. <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/vnarrative/>

Kenning, M.-M. (2007). *ICT and Language Learning. From Print to the Mobile Phone*. Houndmills, Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Lallement, B. et Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Broché.

Le Hénaff, C. (2013). *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université de Rennes 2.

Le Hénaff, C. (2016). « La traduction comme enquête anthropologique, esquisse d'une conception ». Dans *Éducation et Didactique, 10 (1),* p. 49-66.

Le Hénaff, C. (2021). *La langue et la culture en éducation. De la notion de jargon aux ingénieries coopératives en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. [Habilitation à diriger des recherches]. Rennes : Université de Bretagne Occidentale.

Le Paven, M. (2023). *Vers une didactique des ajustements dans l'action conjointe*. [Habilitation à diriger des recherches]. Rennes : Université de Bretagne Occidentale.

Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2013). « Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action ». Dans Veillard, L., et Tiberghien, A. (Eds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Lee, W.-Y.-C. (1995). « Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity ». Dans *ELT Journal, 49 (4)*, p. 323-328.

Lefeuvre, L. (2008). *Savoirs, dispositif d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement.* [Memoire de Master 2]. Rennes : Université de Rennes.

Lefeuvre, L. (2012). « Travail épistémique du professeur et transposition des savoirs ». Dans Gruson, B., Forest, D. et Loquet, M. (coord.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique,* p. 335-352. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lefeuvre, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université de Bretagne Occidentale.

Leutenegger, F. (2000). « Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». Dans *Recherches en Didactique des Mathématiques, 20 (2)*, p. 209-250.

Lewis C., Perry, R. & Murata, A. (2006). « How Should Research Contribute to Instructional Improvement ? The Case of Lesson Study ». Dans *Educational Researcher, vol. 35, n°3*, p. 3-14.

Little, D. (2007). « Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. Innovation ». Dans *Language Learning and Teaching, 1(1)*, p. 14-29.

Loquet, M. (2017). « La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celles des savants, l'exemple de la danse au collège ». Dans *Recherches en Éducation, 29,* p. 38-54.

Mangenot, F. (1998). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». Dans *Alsic*, *(Vol. 1, n° 2)*, 133–146.

Martinand, J-L. (1989). « Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en Sciences et techniques ». Dans *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, n° 2,* p. 23-29.

Mead, G.-H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mercier, A. (2008). « Pour une lecture anthropologique du programme didactique ». Dans *Éducation et Didactique, 2 (1)*, p. 7-40.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Ressource d'accompagnement LV - Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée.* eduscol.education.fr/ressources-2016

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Ressource d'accompagnement LV - Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères.* eduscol.education.fr/ressources-2016

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Ressource d'accompagnement LV - élaborer une progression cohérente.* eduscol.education.fr/ressources-2016

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°31 du 30 juillet 2020.* Paris : MENJS.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée : Oser les langues vivantes étrangères.* Paris : Eduscol.

Miyakawa T. et Winslow, C. (2009). « Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon ». Dans *Éducation et didactique, no 3-1*, p. 77-90.

Morellato, M. (2017). *Travail coopératif entre professeurs et chercheurs dans le cadre d'une ingénierie didactique sur la construction des nombres : conditions de la constitution de l'expérience collective.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université de Bretagne Occidentale.

Morellato, M. (2019). « Ingénierie didactique coopérative : quelle pratique de collaboration entre professeurs et chercheurs ?: Conditions pour la constitution d'une expérience collective ». Dans *Questions vives recherches en éducation, n°32.*

Navartchi, A. (2009). « Pour un enseignement authentique des langues ». Dans *Plumes, n°9.*

Ollivier, C. (2010) « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés ». Dans *Revue française de linguistique appliquée 2010/2 (Vol. XV)*, p. 121-137.

Paris, A. et Farrugia, M.-T. (2019). « Embracing multilingualism in Maltese schools: from bilingual to multilingual pedagogy ». Dans Van Mensel, L. et Hélot, C. (dirs.) (2019). *Le multilinguisme en contexte éducatif au XXIème siècle : perspectives critiques. Multilingualism and Education in the 21st Century: Critical Perspectives.Cahiers Internationaux de Sociolinguistique n°16,* p. 117-140. Paris : L'Harmattan.

Passeron, J.-C. et Revel, J. (Eds) (2005). *Penser par cas*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.

Penuel William, R., Fishman Barry, J., Haugan Cheng, B. & Sabelli, N. (2011). « Organizing research and development at the intersection of learning implementation, and design ». Dans *Educational researcher, vol. 40, No 7*, p. 331-337.

Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (ESAT). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université de Bretagne occidentale.

Perraud, C. (2022). *Travail, handicap et coopération en ESAT : vers un dispositif émancipateur.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. Paideia.

Pinner, R.-S. (2016). *Reconceptualising Authenticity for English as a Global Language*. Bristol : Multilingual Matters.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

Puren, C. (2012). *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles.* http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/

Quéré, N. (2019). « Les effets du travail collectif entre enseignants et chercheurs : une étude de cas en anglais ». Dans *Recherches en éducation , 38.*

Quéré-Sherbourne, N., El Hage, S., Boilevin, J.-M., Gueudet, G., Srey, S. & Joffredo-Le Brun, S. (2022). *Articuler numérique et autonomie des élèves : les apports d'une mise en regard de trois disciplines.* Actes du Colloque Rendez-vous en didactique. Paris, France.

Quéré, N., Legault, V. Le Hénaff, C., Gruson, B., Ballonad, R., Coughlin, A., Desgranges, A., & Srey, S. (2019). « Conception collective d'une ressource numérique au sein d'une ingénierie coopérative : une étude de cas en anglais ». Dans C. Goujon (éd.), *La TACD en questions, questions à la didactique,* p. 167-176.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle.* Paris : Fayard.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia – Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*. [Thèse de doctorat]. Bordeaux : Université de Bordeaux 2.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening.* Londres : Longman.

Santini, J. (2009). *Caractérisation de l'élaboration conjointe de la compréhension conceptuelle et des performances associées. Volcans et séismes au Cours Moyen*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Rennes : Université Rennes 2.

Santini, J. (2012). « Densité, spécificité et distance dans la dialectique jeu d'apprentissage / jeu épistémique et efficacité des pratiques professorales. Une étude de cas en géologie à l'école primaire ». Dans Gruson, B., Forest, D. & Loquet, M. (coord.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Santini, J. (2013). « Une étude du système de jeux de savoirs dans la théorie de l'action conjointe en didactique. Le cas de l'usage des modèles concrets en géologie au Cours Moyen ». Dans *Éducation et didactique* [En ligne], 7-2 | 2013.

Schubauer-Leoni, M.-L., et Leutenegger, F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». Dans M. Saada-Robert, et F. Leutenegger (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation,* p. 227-251. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (1996) « Fabrication de problèmes de fraction par des élèves à la fin de l'enseignement élémentaire ». Dans *Educational studies in mathematics, vol. 30, no 3*, p. 261-288.

Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Éléments pour une Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2012). « Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives ». Dans *Raisons éducatives, vol. 25, no 1*, p. 163-194.

Sensevy, G. (2013). « Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique ». Dans Veillard, L., et Tiberghien, A. (Eds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi :10.4000/books.editionsmsh.1954

Sensevy, G. (2015). « Apprendre : faire apprendre ». Dans *Revue française de pédagogie, 192*, p. 109-120.

Sensevy, G. (2016). « Le collectif en didactique. Quelques remarques ». Dans Y. Matheron et G. Gueudet (Eds). *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. Actes de la XVIIIe École d'été de didactique des mathématiques*, p. 223-253. Grenoble : La pensée sauvage.

Sensevy, G. (2019). « Forme scolaire et temps didactique ». Dans *Le Télémaque, 1 (55)*, p. 93-112. Caen : Presses Universitaires de Caen.

Sensevy, G. (2021, 29 au 30 juin). *Quelques idées pour le devenir épistémologique et politique de la TACD Institutions, textualisation, coopération, analogie paradigmatique, preuves*. Conférence présentée au Congrès de la TACD. Nancy, France.

Sensevy, G. (2022a). « Vers une épistémologie des preuves culturelles ». Dans *Éducation et didactique, 16-2,* p. 145-164. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10415

Sensevy, G. (2022b). Les relations entre les méthodes et les preuves ; sur la notion de preuve culturelle. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Raisons et passions.*

Sensevy, G. et Bloor, T. (2020). « Cooperative Didactic Engineering ». Dans Lerman, S. (éd.) (2020). *Encyclopedia of mathematics education*, p. 141-145. Cham : Springer.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). « Cooperative Engineering as a Specific Design-Based Research ». Dans *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, *45 (7),* p. 1031-1043.

Sensevy G., Gruson B., & Le Henaff C. (2019). « Sur la notion de jargon. Quelques réflexions sur le langage et les langues ». Dans *Épistémologie à usage didactique. Langue de spécialité.*

Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR, coll. « Paideia ».

Sensevy, G. et Quilio, S. (2002). « Les discours du professeur.Vers une pragmatique didactique ». Dans *Revue Française de pédagogie, 141*, p. 47-56.

Srey, S. (2023). *Ingénierie coopérative : la création d'une ressource interrogeant l'authenticité dans la lecture d'une œuvre anglais au cycle 4.* Communication au sixième colloque international de l'ARCD. Genève : Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique.

Srey, S. (2017). *Du jeu de société au jeu didactique.* [Mémoire de recherche en didactique]. Quimper : Université de Bretagne Occidentale.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation.* Paris : Ellipses.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information.* Paris : ESF.

Toullec-Théry, M. (2021). *École et scolarisation « inclusives » : Comment les énoncés règlementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ?* [Habilitation à diriger des recherches]. Rennes : Université de Bretagne Occidentale.

Turin, J. (2003). « La littérature de jeunesse et les adolescents. Évolution et tendances ». Dans *Les adolescents*. Paris : Bulletin de Bibliothèque de France.

Veillard, L. (2013). « Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo ». Dans Veillard, L., et Tiberghien, A. (Eds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Vion, R. (1996). « L'analyse des interactions verbales ». Dans *Les Carnets du Cediscor. La construction interactive des discours de la classe de langue, n°4,* p. 19-32. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette supérieur.

Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson, D.-D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, coll. Point).

Wickerhauser, N. (1907). « De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes ». Dans *Die Neueren Sprachen*, *Band XV, Heft 4*, p. 211 – 232.

Widdowson, H. (1998). « Context, community and authentic language ». Dans *TESOL Quarterly, 32/4,* p. 705-716.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

ANNEXES

Sommaire

ITÉRATION 1

Séance 1.....
Annexes 1 à 4 : dispositifs d'enseignement : premières de couvertures.....p. 236
Annexe 5 : dispositif d'enseignement : quatrième de couverture.....p. 240
Séance 2.....
Annexe 6 : extrait n° 1.....p. 241
Annexe 7 : dispositif d'enseignement : extrait n° 1.....p. 242
Annexe 8 : synopsis de la séance.....p. 244
Annexe 9 : transcription – travail de groupe.....p. 246
Annexe 10 : transcription – échange collectif.....p. 248
Séance 3.....
Annexe 11 : dispositif d'enseignement : extrait n° 2.....p. 251
Séance 4.....
Annexe 12 extrait n° 3 – version non guidée.....p. 255
Annexe 13 : extrait n° 3 – version guidée.....p. 256
Annexe 14 : dispositif d'enseignement : extrait n° 3.....p. 257
Annexe 15 : transcription – échange collectif.....p. 259
Séance 5.....
Annexe 16 : dispositif d'enseignement : extraits n° 4 et 5.....p. 260

ITÉRATION 2

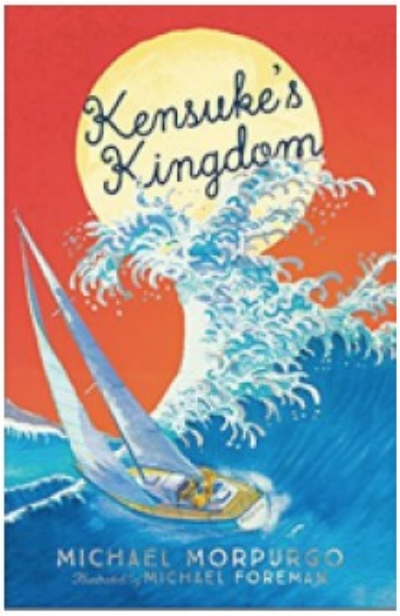
Séance 1.....
Annexes 17 à 20 : dispositifs d'enseignement : premières de couvertures.....p. 262
Séance 2.....
Annexe 21 : dispositif d'enseignement : quatrième de couverture.....p. 266
Annexe 22 : dispositif d'enseignement : extrait n° 1.....p. 267
Annexe 23 : synopsis de la séance.....p. 268
Annexe 24 : transcription – travail de groupe.....p. 272
Annexe 25 : résumé du groupe « sans fiche ».....p. 279
Séance 3.....
Annexe 26 : dispositif d'enseignement : extrait n° 2.....p. 280
Annexe 27 : synopsis de la séance.....p. 282
Annexe 28 : transcription – travail de groupe.....p. 287
Annexe 29 : transcription – travail de groupe.....p. 288
Séance 8.....
Annexe 30 : dispositif d'enseignement : extrait n° 6.....p. 291
Annexe 31 : synopsis de la séance.....p. 293
Annexe 32 : transcription – travail de groupe.....p. 297
Séance 9.....
Annexe 33 : dispositif d'enseignement : extraits n° 7, 8 et 9.....p. 300
Séance 10.....
Annexe 34 : dispositif d'enseignement : extrait n° 10.....p. 306
Séance 11.....
Annexe 35 : dispositif d'enseignement : parcours initiatique.....p. 308
Annexe 36 : synopsis de la séance.....p. 310
Annexe 37 : transcription – résumé oral.....p. 313

Annexe 38 : transcription – rite initiatique.....p. 323

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 1

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel

□ a love story

□ an adventure novel

□ a newspaper

□ a thriller

Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

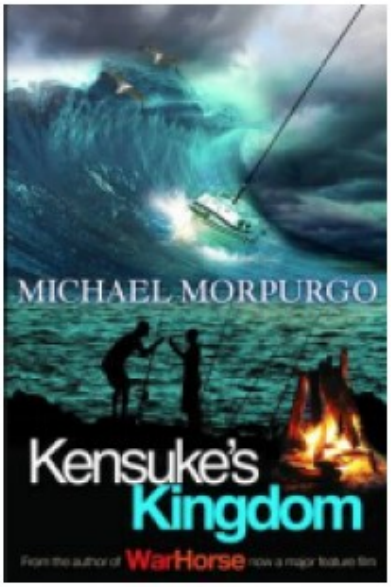
.....

.....

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 2

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel

□ a love story

□ an adventure novel

□ a newspaper

□ a thriller

Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

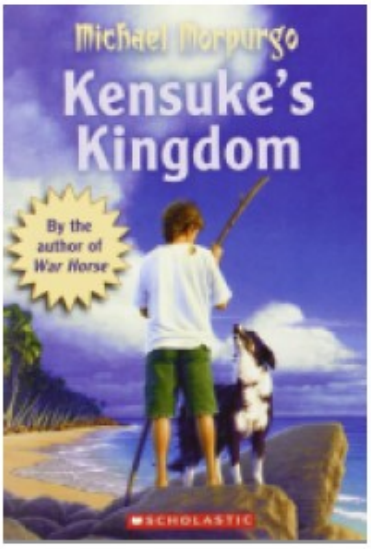
.....

.....

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 3

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel

□ a love story

□ an adventure novel

□ a newspaper

□ a thriller

Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

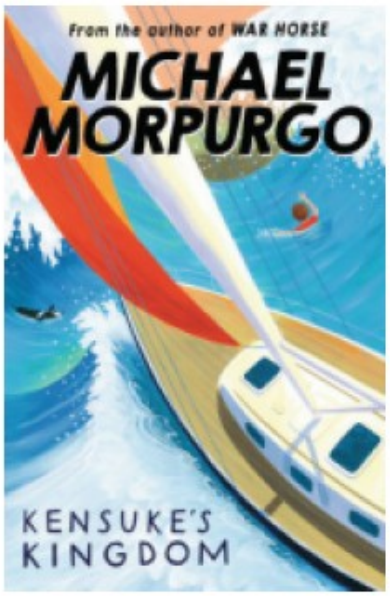
.....

.....

Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 4

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: □ a detective novel

□ a love story

□ an adventure novel

□ a newspaper

□ a thriller

Give 5 words linked to the picture:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

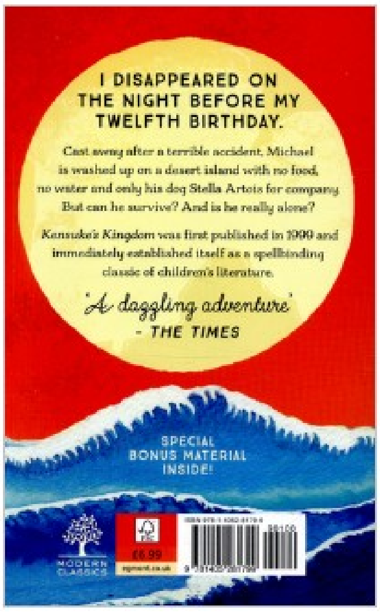
.....

.....

.....

ANNEXE 5
Séance 1
Dispositif d'enseignement – quatrième de couverture

Read the back cover of the book and **check** your hypotheses.



✂ -

To be used by **the group's secretary**:

Choose one or two of the hypothesis sentences, write it down there and give it to your teacher.

....

....

ANNEXE 6
Séance 2
Extrait n° 1

I disappeared on the night before my twelfth birthday. July 28 1988. Only now can I at last tell the whole extraordinary story, the true story. Kensuke made me promise that I would say nothing, nothing at all, until at least ten years had passed. It was almost the last thing he said to me. I promised, and because of that I have had to live out a lie. I could let sleeping lies sleep on, but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think. I owe it to my family and to my friends, all of whom I have deceived for so long, to tell the truth about my long disappearance, about how I lived to come back from the dead.

But there is another reason for speaking out now, a far, far better reason. Kensuke was a great man, a good man, and he was my friend. I want the world to know him as I knew him.

Discovering the beginning of the story

1) **Read** the first two paragraphs of the book.

"I disappeared on the night before my twelfth birthday." → "I want the world to know him as I knew him."

2) **Do** the following activities.

1. The characters
   a. **List** the characters mentioned in the paragraphs and **circle** the main character.

-

-

-

-

   b. **Right / wrong**? **Justify** by quoting the text.

   The main character is the narrator. Right / wrong

Justify: "_____"

2. What happened on *"July 28 1988"*?
   - ☐ The narrator was nearly twelve on that day.
   - ☐ The narrator went to school.
   - ☐ The narrator disappeared on that day.
   - ☐ The narrator did something exciting on that day.

3. **Read** this sentence *"...but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think".*

   How old is Michael now?

4. **Answer** the questions.

a. Why did Michael **lie*** to his family and friends?

***(to) lie = not tell the truth**

_____

_____

b. Michael wants to tell the truth now. Why?

_____

_____

c. What does the beginning of the story reveal about Michael's adventure?

- ☐ He did not survive.
- ☐ He survived and did not become friends with Kensuke.
- ☐ He survived and became friends with Kensuke.

ANNEXE 8
Séance 2
Synopsis de la séance

Minutage	Marques de coupures langagières et non langagières	Étapes	Connaissances et compétences en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites, notes projetées au tableau
Caméra fond (12)						
6min30 → 10min35		1) Lecture collective de la situation d'énonciation	→ repérer et identifier les personnages et les indices temporels → identifier le narrateur → comprendre l'intérêt de la situation d'énonciation de ce roman	Livre (début du premier chapitre du roman)	Collectif : lecture à voix haute du passage par certains élèves	Fiche d'activité sur la situation d'énonciation - question 1
10min36 → 17min04		2) Présentation de l'activité de la séance + lecture individuelle de la situation d'énonciation	→ repérer et identifier les personnages et les indices temporels → identifier le narrateur → comprendre l'intérêt de la situation	Livre (début du premier chapitre du roman)	Collectif : la professeure est devant la classe et les élèves sont à leur place et l'écoutent puis la professeure distribue la	Fiche d'activité sur la situation d'énonciation - question 1

			d'énonciation de ce roman		fiche d'activité.	
17min05 → fin de vidéo (caméra fond -(12)) + début de vidéo (caméra fond (13)) → 3min19		3) Présentation et lancement de la question 2.1 de la fiche d'activité sur la situation d'énonciation	→ repérer et identifier les personnages → identifier le narrateur	Livre (début du premier chapitre du roman) Fiche d'activité sur la situation d'énonciation	En groupes : Les élèves sont en groupe. L'enseignante circule dans les rangs pour s'assurer du bon déroulement de l'activité.	Fiche d'activité sur la situation d'énonciation - question 2.1
Caméra fond (13)						
3min20 → 12min58		4) Correction de la question 2.1	→ repérer et identifier les personnages → identifier le narrateur	Livre (début du premier chapitre du roman) Fiche d'activité sur la situation d'énonciation	Collectif : La professeure est devant la classe et les élèves sont à leur place et participent.	Fiche d'activité sur la situation d'énonciation - question 2.1
12min59 → 21min55		5) Correction des questions suivantes de la fiche d'activité sur la situation d'énonciation	→ repérer et identifier les indices temporels → comprendre l'intérêt de la situation d'énonciation de ce roman	Livre (début du premier chapitre du roman) Fiche d'activité sur la situation d'énonciation	Collectif : La professeure est devant la classe et les élèves sont à leur place et participent.	Fiche d'activité sur la situation d'énonciation - questions 2.2, 2.3 et 2.4

ANNEXE 9
Séance 2
Transcriptions – travail de groupe

Itération 1 séance 2 **Transcription – échange groupe dictaphone 14 avant l'échange collectif**		
Tours de parole	**Actant**	**Transcription**
1	Maiwen	Du coup c'est sûr c'est un ami de machin qui est mort.
2	Enzo	Non c'est Kensuke le narrateur.
3	Maiwen	Là. Jusque là mais après c'est un ami de Kensuke.
4	Enzo	Un ami de Kensuke, le narrateur ?
5	Maiwen	Si ! On passe de *I* à *he*. Voilà. ++ Pour moi c'est pas lui qui parle. Même dans tout en fait.
6	Salomé	Mais pour moi Kensuke, il parle pas.
7	Maiwen	Pour moi non plus, il parle pas.
8	Salomé	Pour moi, c'est juste un narrateur comme ça.
9	Maiwen	Je crois que c'est un ami, Kensuke, quand même.
10	Salomé	Oui.
11	Maiwen	Pour moi y'a quand même Kensuke comme personnage.
12	Salomé	Oui y'a Kensuke. Y'a un personnage qui raconte. Et un ami du coup.
13	Enzo	Du coup on marque Kensuke, ok. Mais après on marque quoi d'autre ? Le narrateur du coup vu que c'est comme un personnage.
14	Maiwen	Ouais non je pense que c'est pas ça.
15	Enzo	Michael Morpurgo.
16	Maiwen	Moi je mettrai un ami aussi.
17	Salomé	A friend ?
18	Maiwen	Oui parce que pour moi, c'est un ami qui parle.
19	Salomé	Ouais. A friend.
20	Enzo	Du coup on marque friends ?
21	Maiwen	Oui. + Je crois que c'est tout.
22	Salomé	Oui. Et ça veut dire quoi du coup *the main character* ?
23	Maiwen	Ça c'est entoure les personnages dans le livre.
24	Enzo	C'est pour t'aider.
25	Salomé	Dans le livre ?
26	Maiwen	T'es pas obligée. Moi j'aime pas marquer sur mes livres. Bon la suite.

27	Salomé	(*lit la consigne*) *The main character is the narrator.*
28	Titouan	Mais ça veut dire quoi *main character* parce qu'on le retrouve aussi là.
29	Salomé	Les personnages.
30	Maiwen	*Main* ?
31	Salomé	La main.
32	Maiwen	C'est peut être le personnage principal, non ? Le personnage qui a la main donc pour moi, ce serait le héros.
33	Salomé	(s'adresse à P1) ça veut dire quoi *the main character* ?
34	P1	It's the most important.
35	Salomé	Oui tu as raison.
36	Maiwen	Tu vois j'avais raison. Donc c'est *wrong*.
37	Titouan	On est d'accord que *wrong*, ça veut dire faux ?
38	Maiwen	Oui. Donc justifie.
39	Salomé	Kensuke du coup. C'est le titre du livre.
40	Maiwen	Non c'est *wrong*. La question c'est est-ce que le personnage principal est le narrateur ?
41	Titouan	Ah oui faux car c'est Kensuke vu que c'est le titre du livre.
42	Maiwen	Non c'est pas ça. Ah non ok j'avais pas compris ce que tu me disais.
43	Enzo	Du coup on justifie quoi ?
44	Maiwen	On met *wrong...*
45	Enzo	Because…
46	Maiwen	Because the main character is Kensuke. Non ça ne justifie pas. Parce que le narrateur y'a pas écrit.
47	Titouan	Mais en vrai ça peut être le personnage principal vu que c'est lui qui a disparu et qui a raconté l'histoire. Y'a juste que Kensuke il l'aimait bien. ++
48	Maiwen	Hein ? Moi je mettrai comme justification *was a great man*, il dit pas *I*.
49	Titouan	Si, il dit *I* à chaque fois.
50	Maiwen	Mais en fait je comprends pas. Y'a deux paragraphes mais ils se contredisent. Et même ils mettent Kensuke. Je pense pas qu'une personne normale dirait *Kensuke made me promise* quand il parle de lui.
51	Enzo	Il m'avait promis.
52	Maiwen	Kensuke m'a promis alors que c'est lui donc c'est pas possible que ce soit lui qui parle.
53	Enzo	Si ça se trouve c'est pas lui Kensuke. C'est un ami de Kensuke.
54	Maiwen	C'est ce qu'on dit mais c'est juste pour justifier.
55	Titouan	C'est peut être son ami qui parle.
56	Maiwen	Bon pour justifier on met quoi du coup ?
57	Titouan	It's wrong because this is two friends.

ANNEXE 10
Séance 2
Transcriptions – échange collectif

Itération 1 séance 2 Transcription – échange collectif		
Tours de parole	**Actant**	**Transcription**
1	P1	(*s'adresse au groupe*) So what can you tell me about the characters? Who are the characters?
2	Ambre	Kensuke.
3	P1	(*écrit Kensuke au tableau*) Est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ?
4	Es	Oui.
5	P1	Est-ce que vous avez d'autres propositions à mettre ? Mathéi ?
6	Mathéi	There is Michael.
7	P1	How do you know his name is Michael ?
8	Mathéi	Y'a écrit dans la question, madame, d'après.
9	Romain	Non c'est l'auteur du livre.
10	P1	Toi tu as trouvé d'autres choses qui t'ont permis de trouver son prénom mais dans le texte, dans les deux paragraphes,...
11	Mathéi	Y'a sa famille et ses amis, madame.
12	P1	Comment est-ce qu'on sait que c'est lui ?
13	Mathéi	Il utilise I.
14	P1	Ah (*note I au tableau*) et en effet, si vous réfléchissez bien et que vous vous vous souvenez de ce qu'on a vu lundi, c'est qui I ?
15	Gustave	C'est le narrateur.
16	P1	C'est le narrateur. Et comment il s'appelle ? Vous vous souvenez quand on a vu la quatrième de couverture lundi ?
17	Maiwen	Michael.
18	P1	Michael. (*note Michael à côté de I*) C'est très bien.
19	Elian	Mais ça on le sait pas, madame. On le sait que après.
20	P1	On a lu la quatrième de couverture lundi. On sait que c'est lui, d'accord ? Est-ce que vous avez trouvé quelque chose d'autre ou quelqu'un d'autre ? Maiwen ?
21	Maiwen	My friends.
22	Mathis	Non non non madame je suis pas d'accord. I'm not agree.
23	P1	I don't agree.

24	Mathis	I don’t agree because Kensuke is the friend of Michael.
25	P1	Do you think they are friends?
26	Mathis	(*lit une phrase de l’extrait*) Kensuke was a great man, a good man, and he was my friend.
27	P1	And he was my friend. Okay? Do you agree?
28	Es	Yes.
29	P1	Tout à l’heure, il y avait quelqu’un qui parlait de family and friends. Est-ce qu’on les met dans les personnages ? Oui? Non ?
30	Es	Non.
31	P1	Pourquoi pas ?
32	Lily	Non parce que c’est trop large. C’est pas une personne, c’est plusieurs personnes.
33	P1	Okay. Maiwen ?
34	Maiwen	Ce ne sont pas des personnes importantes dans l’histoire, c’est juste une citation entre guillemets de ce qui était important dans la vie de Kensuke.
35	P1	D’accord. Très bien. On s’en tient à ça du coup pour les personnages ?
36	William	Non.
37	P1	Qui tu mettrais d’autre ?
38	William	Peggy Sue.
39	P1	Ah tu mettrais Peggy Sue ?
40	Elian	Mais c’est un bateau, ça.
41	P1	Oh, toi tu as lu le livre. Alors on va mettre un point d’interrogation. On a en effet ce titre là. Peggy, si on réfléchit un petit peu, c’est un prénom de fille, d’accord ?
42	Es	Ah bon ?
43	P1	Vous ne saviez pas ?
44	Es	Non.
45	P1	Alors on va mettre entre parenthèses. On vérifiera après. On va passer au vrai faux. The main character is the narrator. Right or wrong? Fanny?
46	Fanny	It’s right.
47	P1	Right. Can you justify?
48	Fanny	I disappeared on the night my twelfth enfin avec *I* et y’a *my* aussi.
49	P1	Qu’est-ce que ça veut dire *I*, *my* ? Qu’est-ce que ça prouve ? Mathéi?
50	Mathéi	*I*, c’est je et *my*, c’est mes.
51	P1	Et donc ?
52	Mathéi	Donc c’est à moi, c’est moi, ça parle à la première personne du singulier.
53	P1	Donc le narrateur est la personne qui écrit.
54	Mathéi	Mais madame moi c’est plus facile j’ai mis *he « utilize » I for speaking*. Il utilise je pour parler. C’est plus facile.

55	P1	C’est bien. He uses *I* for speaking. Maiwen ?
56	Maiwen	Je comprends pas parce que je croyais que c’était Kensuke qui avait disparu. Je comprends plus.
57	P1	Ah non. C’est bien ce qu’il me semblait tout à l’heure que tu m’avais dit Kensuke. C’est Michael.
58	Maiwen	C’est quoi l’histoire avec Kensuke alors ?
59	P1	Parce que là il parle de *I* et ensuite il explique mais c’est toi qui l’as dit tout à l’heure *kensuke was my friend*.
60	Maiwen	Oui je sais mais
61	P1	Kensuke va pas dire que Kensuke est son ami. Tu vois ? C’est quelqu’un d’autre qui parle.
62	Maiwen	Justement c’est pour ça.
63	P1	Je ne comprends pas ce qui te bloque.C’est l’un des personnages principaux mais le narrateur, ce n’est pas Kensuke.
64	Maiwen	C’est pas grave. Je me comprends dans ma tête.
65	P1	C’est un des personnages principaux mais le narrateur, ce n’est pas Kensuke. Tu comprends ?
66	Maiwen	Je sais que le narrateur c’est pas Kensuke.
67	P1	Tu pensais que c’était Kensuke le personnage principal ?
68	Maiwen	Oui c’est ça. Exactement.
69	P1	Alors c’est un des personnages principaux, t’as pas complètement tort. Mais là ce n’est pas lui qui parle, d’accord ?
70	Maiwen	Ok.

Discovering the general story
Part one - Life in England

1. **Read** the passage and **find** pieces of information to complete the circles.

Until I was nearly eleven, until the letter came, life was just normal. There were the four of us in the house: my mother, my father, me and Stella - Stella Artois, that is, my one-ear-up and one-ear-down black and white sheepdog.
[...]
After school everyday, whatever the weather, I'd be off down to the recreation ground for football with Eddie Dodds, my best friend in all the world, and Matt and Bobby and the others.
[...]
Then the letter arrived. [...] The brickworks[1] were going to close down. They[2] were both being made redundant[3].
There was a terrible silence at the breakfast table that morning. We never went sailing on Sundays anymore. I didn't have to ask why not. They both tried to find other jobs, but there was nothing.
[...]
Then one Saturday I came home from my paper round and found my mother sitting at the bottom and the stairs and crying. She'd always been so strong. I'd never seen her like this before.

'Silly beggar,' she said. 'Your dad's a silly beggar, Michael, that's what he is.'

'What's he done?' I asked her.

'He's gone off,' she told me, I thought she meant for good. 'He wouldn't hear reason, oh no. He's had this idea, he says. He wouldn't tell me what it was, only that he sold the car, that we're moving south, and he's going to find us a place.'
[...]
I was there when the phone call came a week or so later. I knew it was my father. [...] He's found us a place. "Just pack your stuff and come," he says. Fareham. Somewhere near Southampton. "Right on the sea," he says. There's

something very different about him, I'm telling you."
[...]

Michael and his mother arrive at Fareham.

There didn't seem to be any houses anywhere, just a yachting marina.

'What are we doing here?" my mother asked.

'There's someone I want you to meet. A good friend of mine. She's called Peggy Sue. She's been looking forward to meeting you. I've told her all about you.'

Difficult words

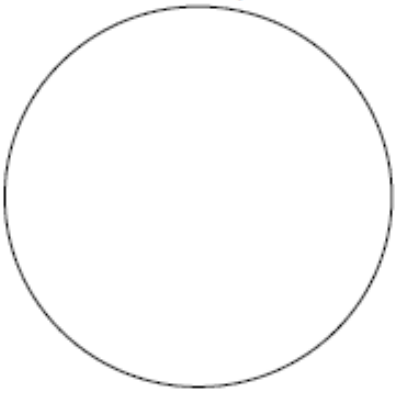
[1] a factory where they produce bricks

[2] Michael's parents

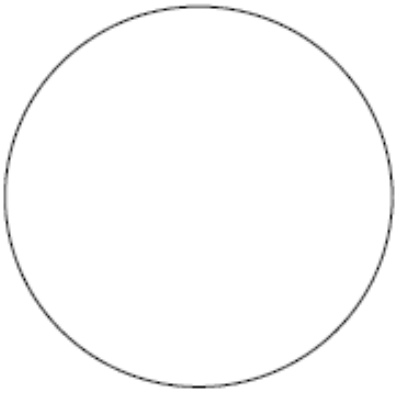
[3] being made redundant = losing your job

CHARACTERS

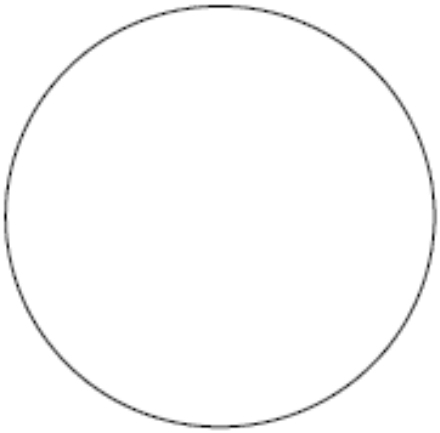
Family



Friends

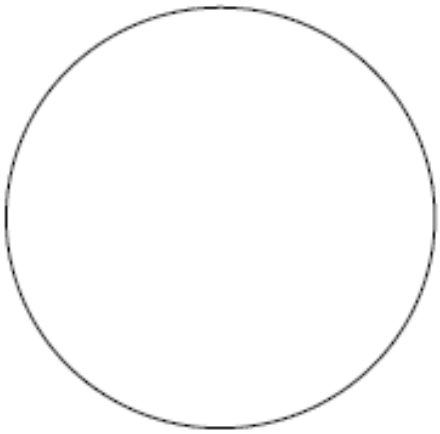


PLACES

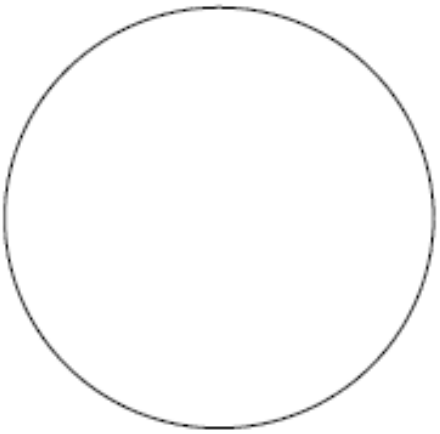


JOBS AND HOBBIES

Michael



Parents



2. Why is the letter important in this passage?

a. **Tick** the correct answer.

☐ It is important because Michael's parents are going to divorce.
☐ It is important because they will start a new life in a different place.
☐ It is important because his parents lost their job so Michael needs to work and stop going to school.

b. **Justify** by quoting the text.

"_____
_____"

Write a few sentences to sum up "part 1".

Discovering the general story
Part two - Meeting with the Peggy Sue

1. **Read** the passage.

He[1] stopped right by a gang plank[2] that led up to a gleaming dark blue yacht. He put the cases down and turned to face us. He was grinning[3] from ear to ear.

'Here she is,' he said. 'Let me introduce you. This is the Peggy Sue. Our new home. Well? [...] What is it that we all love doing most? Sailing, right? Wouldn't it be wonderful, I thought, if we could just take off and sail around the world? [...] We could sail around the world. Africa. South America. Australia. The Pacific. We could see places we've only ever dreamed of. [...] We've got the money. I've done my sums. We're going to do six months training. We'll be away a year, eighteen months maybe, just so long as the money lasts. [...] We're going to do it safe, do it properly. Mum, you do your Yachtmaster's certificates. Oh, didn't I say? I didn't, did I? You'll be the skipper, Mum. I'll be first mate and handyman. Michael, you'll be ship's boy, and Stella - well Stella can be the ship's cat.'

[...]

She took a sip of tea, and then nodded slowly. 'All right,' she said, and I saw she was smiling. 'Why not? Go ahead then. Buy her. Buy the boat.'

'I already have,' said my father.

[...]

So on September 10th, 1987, we were at last ready to set sail on our grand adventure, our great Odyssey.

Difficult words

[1] Michael's dad

[2] a gang plank = a temporary bridge between quay and deck

[3] smiling

Discovering the general story
Part two - Meeting with the Peggy Sue

1. **Read** the passage.

He[1] stopped right by a gang plank[2] that led up to a gleaming dark blue yacht. He put the cases down and turned to face us. He was grinning[3] from ear to ear.

'Here she is,' he said. 'Let me introduce you. This is the Peggy Sue. Our new home. Well? [...] What is it that we all love doing most? Sailing, right? Wouldn't it be wonderful, I thought, if we could just take off and sail around the world? [...] We could sail around the world. Africa. South America. Australia. The Pacific. We could see places we've only ever dreamed of. [...] We've got the money. I've done my sums. We're going to do six months training. We'll be away a year, eighteen months maybe, just so long as the money lasts. [...] We're going to do it safe, do it properly. Mum, you do your Yachtmaster's certificates. Oh, didn't I say? I didn't, did I? You'll be the skipper, Mum. I'll be first mate and handyman. Michael, you'll be ship's boy, and Stella - well Stella can be the ship's cat.'

[...]

She took a sip of tea, and then nodded slowly. 'All right,' she said, and I saw she was smiling. 'Why not? Go ahead then. Buy her. Buy the boat.'

'I already have,' said my father.

[...]

So on September 10th, 1987, we were at last ready to set sail on our grand adventure, our great Odyssey.

Difficult words

[1] Michael's dad

[2] a gang plank = a temporary bridge between quay and deck

[3] smiling

2. **Choose** the correct answer for each sentence.

2. **Choose** the correct answer for each sentence.

- Peggy Sue is...

○ a friend of the father.
○ a boat.
○ a country.
○ a war horse.

- Michael's father bought the Peggy Sue because he wants to...

○ to travel the world.
○ to go horse riding.
○ to have a new boat for the Sunday sailing.

- Before the 'Odyssey', the family must do a training of ...

○ six months.
○ a year.
○ eighteen months.

- Michael's father would like to travel...

○ less than a year.
○ more than a year.

- The final decision depends on ...

○ Michael.
○ Stella.
○ the mother.
○ the father.

3. **Match** each character with their role on the boat.

Michael	○	○	The skipper
Michael's mother	○	○	The first mate and handyman
Michael's father	○	○	The ship's boy

Stella ○ ○ The ship's cat

4. **Date of departure**

5. **Read** the text and **find** the words in English.

The nautical world

	FRENCH	ENGLISH
ABOUT BOATS	Un navire, un bateau	
	Un voilier	
	Une passerelle	
VERBS	Prendre la mer	
	Faire de la voile, naviguer	
CREW MEMBERS	Le capitaine	
	Le second capitaine	
	L'homme à tout faire, le bricoleur	
	Le matelot	

Write a few sentences to sum up "part 2".

_____

_____

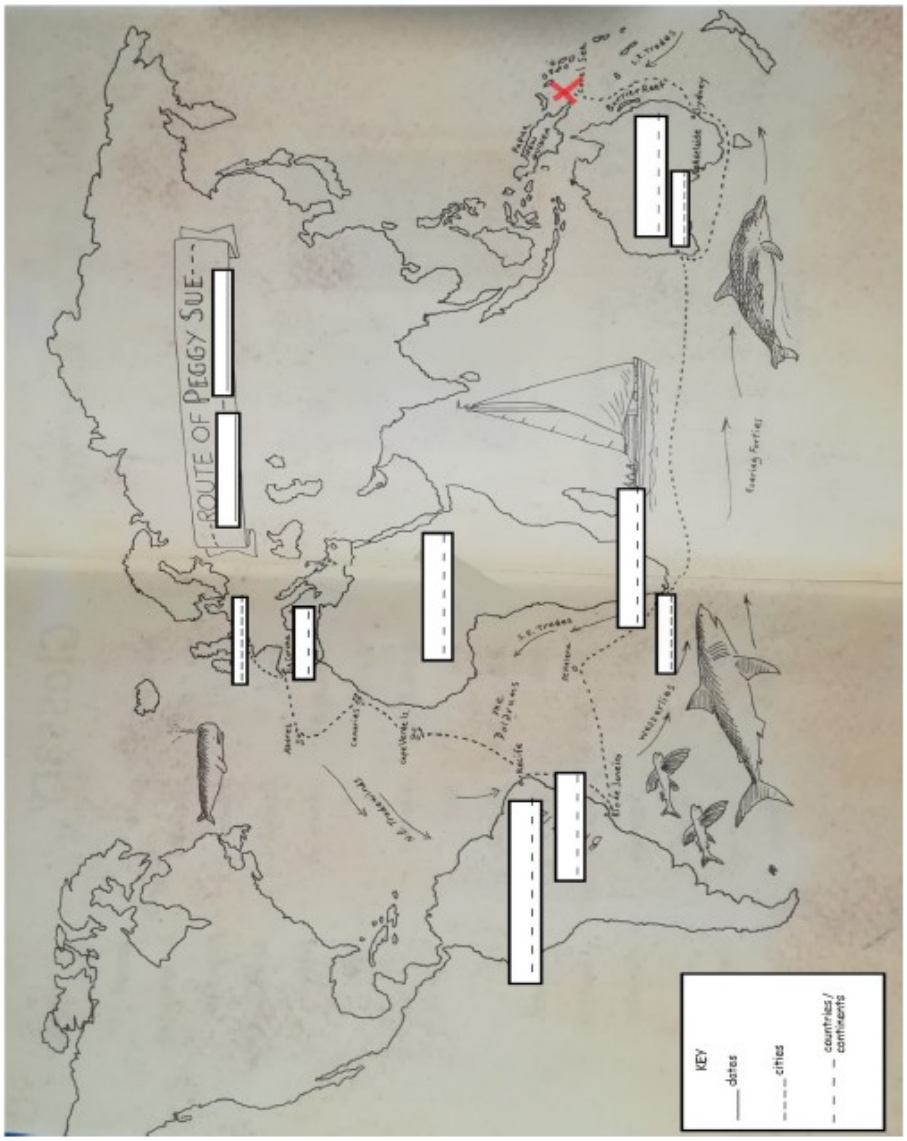
ANNEXE 15
Séance 4
Transcriptions – échange collectif

Tours de parole	Actant	Transcription
1	P1	Can you make a summary? What did you understand?
2	Elian	The Michael's father
3	P1	No the.
4	Elian	Michael's father buy
5	P1	In the past.
6	Elian	Bought a yacht.
7	P1	What is the name of the boat?
8	Elian	Peggy Sue.
9	P1	He bought a yacht for the family. Mathéi ?
10	Mathéi	On peut dire qu'il a acheté le bateau avant de le dire. Il a déjà acheté le bateau.
11	P1	Il attend quand même d'avoir l'accord de la maman.
12	Mathéi	Non il dit qu'il a déjà acheté le bateau.
13	P1	Oui mais pour faire semblant, il demande quand même la confirmation de la maman.
14	Mathéi	Ouais mais il l'a acheté avant.
15	P1	Oui.

Discovering the general story
Part three - Sailing around the world

The log book

1. To do this activity, you need to **read** the log book but not in detail. **Focus** on the names of places and the dates. **Complete** the map with **the names of countries, cities and the dates.**



[35]L'extrait n°4 n'est pas représenté ici car il s'agit du journal de bord de Michael, qui représente la majorité du chapitre 3 du roman « Kensuke's Kingdom ».

The extract

One night, Michael is in charge of the boat. It is night time and very dark. He is trying to catch Stella who has gone to a dangerous place on the boat.

I heard the wind above me in the sails. I remember thinking: this is silly, you haven't got your lifejacket on, you shouldn't be doing this. Then the boat veered violently and I was thrown sideways. With my arms full I had no time to grab the guard rail. We were in the cold of the sea before I could even open my mouth to scream.

[...]

The terrors came fast, one upon another. The lights of the Peggy Sue went away into the dark of the night, leaving me alone in the ocean, alone with the certainty that they were already too far away, that my cries for help could not possibly be heard. I thought then of the sharks cruising the black water beneath me - scenting me, already searching me out, homing in on me - and I knew there could be no hope. I would be eaten alive. Either that or I would drown slowly. Nothing could save me.

2. **Read** the extract and **answer** this question:

What happened to Michael? Why did his trip end there?

_____

_____

_____

Justify your answer by quoting a few words from the text.

"_____

_____"

Write a few sentences to sum up "part 3".

_____

_____

_____

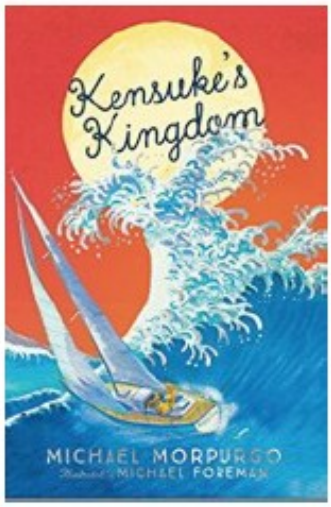
_____

_____

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 1 (Group work)

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: ☐ a detective novel

☐ a love story

☐ an adventure novel

☐ a newspaper

☐ a thriller

Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

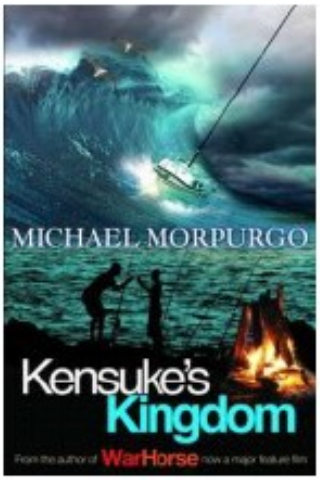
.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 2

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title: .....

The author's name: .....

The type of book:
- ☐ a detective novel
- ☐ a love story
- ☐ an adventure novel
- ☐ a newspaper
- ☐ a thriller

Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

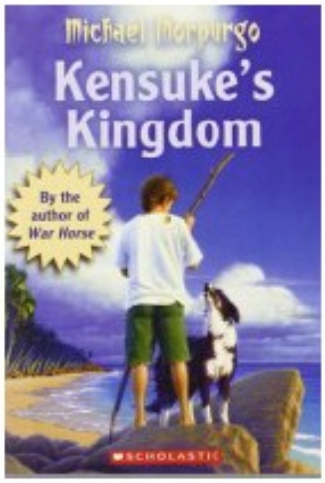
.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 3 (group work)

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book:
- ☐ a detective novel
- ☐ a love story
- ☐ an adventure novel
- ☐ a newspaper
- ☐ a thriller

Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

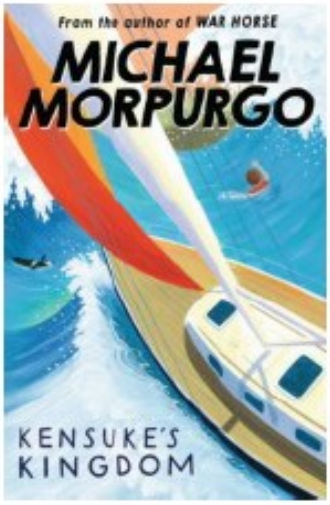
.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Step 1-Discovering a book : *Kensuke's Kingdom*

GROUP 4 (group work)

Before reading : analyse the book cover.



Look at the book cover and **find:**

The book title:.....

The author's name: .....

The type of book: ☐ a detective novel
☐ a love story
☐ an adventure novel
☐ a newspaper
☐ a thriller

Write 5 words linked to the picture. **Use** a dictionary if necessary:

.....

.....

Look at the illustration on the book cover and **write** hypotheses about the character, the story. **Use** the toolbox to create your sentences .

.....

.....

.....

.....

Now **choose** one of the hypothesis sentences. The group's secretary **writes** on one of the boards and brings it to the front of the class.

Step 1- Here are some of the hypotheses the class wrote:

Hypotheses about the past

- The boy and his dog **must have been** in a hurricane when they were in the boy's boat.
- The boat **must have sunk** and the main character **may have washed up** on an island.
- The boy **must have had** an accident, it may have sunk.
- The people on the boat **must have taken** refuge on an island and they **must have been blocked.**
- The boy **must have fallen** of his boat and he **may have ended up** on an island.

Hypotheses about the present

- The boy and the dog **must live** nearby the coast and the sea.
- They **may live** in the United Kingdom.
- This boy **may be traveling** in the sea.

Now read the summary on the back cover of the book and highlight the hypotheses which are correct.

Step 2-Discovering the beginning of the story

1) **Take** your book (p1-2) and **read** the first two paragraphs of the book

"I disappeared on the night before my twelfth birthday." → "I want the world to know him as I knew him."

2) **Do** the following activities.

a) The characters

- **Write** the names of the characters mentioned in the paragraphs and **circle** the main character.

_____

- **Right / wrong**? **Justify** by quoting the text.

The main character is the narrator. Right / wrong

Justify: "_____"

b) What happened on "*July 28 1988*"? **Tick** the box(es).

- ❑ The narrator was nearly twelve on that day.
- ❑ The narrator disappeared on that day.
- ❑ The narrator went to school.
- ❑ The narrator did something exciting on that day.

c) **Read** this sentence "*...but more than ten years have passed now. I have done school, done college, and had time to think*".

How old is Michael now? _____

d) **Answer** the questions.

- Why did Michael **lie*** to his family and friends? *(*lie= not tell the truth)*

_____

_____

- Why does Michael want to tell the truth now?

_____

_____

- What does the beginning of the story reveal about Michael's adventure?

- ❑ He did not survive.
- ❑ He survived and did not become friends with Kensuke.
- ❑ He survived and became friends with Kensuke.

[36]Nous ne remettons pas l'extrait n° 1 ici car il n'a pas subi de transformation suite à l'itération 1. L'extrait n° 1 est en annexe 6.

ANNEXE 23
Séance 2
Synopsis de la séance

Minutage	Marques de coupures langagières et non langagières	Étapes	Connaissances et compétences en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites, notes projetées au tableau
5min42 → 10min59	P2 : right ok we have to do a bit of organizing	1) Organisation du cahier des élèves : - Distribution des premières fiches de la séquence ***Kensuke's Kingdom*** - Ordre des fiches à coller dans le cahier		- Fiche objectifs de séquence - Fiche de vocabulaire vierge à compléter par les élèves au fur et à mesure de la séquence - Fiches d'activité de la séance précédente	Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place, l'écoutent et collent les documents dans l'ordre annoncé.	
11min → 13min15	P2: so now for five minutes this is a recap activity from last time	2) Rappel de la séance précédente	Réactiver ce qui a été fait à la séance précédente (analyse des premières de couverture et écriture d'hypothèses au présent et au passé)		Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et l'écoutent et répondent à ses questions.	
13min16 →	P2: so this is an	3) Lecture des hypothèses sur	→ Comprendre les	- Fiche d'activité	En groupes :	- Hypothèses de la

20min53	activity that you have to do in groups for five minutes	le passé et le présent et mise en lien avec une quatrième de couverture du roman (identique à tous les groupes)	hypothèses émises par les autres groupes sur des événements passés et présents → Lire et repérer des informations dans une quatrième de couverture → Mise en lien avec les hypothèses → sélectionner les hypothèses validées dans la quatrième de couverture	récapitulative des différentes hypothèses émises par les élèves	Les élèves sont en groupe de 4. L'enseignante circule dans les rangs pour s'assurer du bon déroulement de l'activité.	fiche d'activité récapitulative
20min54 → 26min48	P2 : so in this summary here what information do we have	4) Correction : - Analyse de la quatrième de couverture - Validation des hypothèses	→ sélectionner les informations importantes dans la quatrième de couverture → relier les hypothèses aux informations importantes pour justifier la validité d'une hypothèses → différencier les hypothèses certaines de celles incertaines	- Fiche d'activité récapitulative des différentes hypothèses émises par les élèves	Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et l'écoutent et répondent à ses questions.	- quatrième de couverture (certaines parties sont entourées) - mots écrits par l'enseignante sur la partie gauche du tableau : ***accident***, ***desert island***, ***only his dog***
26min49 →	P2 : so now you	5) Transition entre les deux			Collectif :	

30min09	stick the paper in your notebook	activités et mise en place de la nouvelle activité			L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place, l'écoutent, collent le document dans leur cahier et vont chercher leur roman.	
30min10 → 56min34	P2 : all the groups here you have this paper	6) Activité sur la situation d'énonciation : - lecture des deux premiers paragraphes du roman	→ repérer et identifier les personnages et les indices temporels → identifier le narrateur → comprendre l'intérêt de la situation d'énonciation de ce roman	- Roman - Fiche d'activité sur la situation d'énonciation (sauf pour un groupe) - mini tableau et feutre (pour le groupe sans la fiche)	Collectif : L'enseignante explique l'activité. En groupes : - Les élèves sont en groupe de 4. - L'enseignante circule dans les rangs pour s'assurer du bon déroulement de l'activité.	Fiche d'activité sur la situation d'énonciation projetée au tableau
56Min34 → fin	P2 : prenez vos agenda	7) Fin du cours : travail à faire à la maison → expliquer avec leurs mots en deux / trois phrases ce qu'ils			Collectif : L'enseignante donne le travail à faire.	

		ont compris de la situation d'énonciation				

ITÉRATION 2

ANNEXE 24
Séance 2
Transcription – travail de groupe

Transcription – groupe sans fiche d'activité		
Tours de parole	**Actant**	**Transcription**
Partage entre les élèves de ce groupe de leur compréhension des deux premiers paragraphes		
1	P2	(*s'adresse au groupe*) You are going to read the first two paragraphs of the book but you have no guidance. You have to see what you understand and discuss it together in English. Challenge yourselves! (*P s'éloigne et les élèves se présentent dans le dictaphone. La professeure lance l'activité pour l'ensemble de la classe. Les élèves lisent les paragraphes individuellement.*)
2	Jade	Kensuke, c'est quoi ce nom ?
3	Anaelle	Kensuke, c'est quelqu'un.
4	Jade	Aaah. Je croyais que c'était le nom d'un personnage.
5	Gwenaelle	Oui !
6	Anaelle	Oui c'est le nom d'un personnage.
7	Jade	T'as dit c'est quelqu'un.
8	Luidgee	Tu sais qu'un personnage c'est une personne et qu'une personne c'est quelqu'un.
9	Jade	Je croyais que genre ça voulait dire quelqu'un.
10	Gwenaelle	Ah c'est que tu croyais que le mot, ça voulait dire quelqu'un.
11	Jade	Oui du coup j'ai pas capté.
12	Gwenaelle	Ah ok ! (*rires*)
13	Anaelle	Non quelqu'un c'est somebody.
14	Jade	Par contre j'ai pas compris.
15	Luidgee	J'ai rien capté. Du coup l'histoire c'est quoi ?
16	Gwenaelle	Du coup c'est un mec qui...
17	Luidgee	Je sais que c'est un truc par rapport au cheval parce que c'est Peggy.
18	Jade	Hein ? Au cheval ?
19	Anaelle	Peggy Sue, c'est le nom du bateau.
20	Luidgee	Ah. C'est un truc sur le bateau.
21	P2	Luidjee, in English, not in French.
22	Luidgee	In the boat.

23	Gwenaelle	So, here we go now !
24	Anaelle	So this guy disappeared on the night before his twelfth birthday. So he was eleven years old when (*bavardages*)
25	Anaelle	He can't tell the story...
26	Gwenaelle	His name of the
27	Anaelle	Of the good friend
28	Gwenaelle	His name of the boy is Kensuke.
29	Anaelle	No his friend no no no. His friend of this boy is Kensuke.
30	Gwenaelle	Who disparaît is Kensuke.
31	Anaelle	C'est pas lui Kensuke.
32	Gwenaelle	Si c'est lui.
33	Anaelle	Non non non c'est son ami Kensuke.
34	Gwenaelle	Kensuke was a great man.
35	Anaelle	Oui mais c'est son pote.
36	Gwenaelle	And Kensuke made me promise.
37	Anaelle	Oui. Il m'a fait + Kensuke m'a fait promettre de ne rien dire. Donc c'est quelqu'un d'autre. C'est pas lui.
38	Jade	C'est son ami.
39	Anaelle	C'est son ami.
40	Jade	A great man, a good man, and he was my friend.
41	Anaelle	I (*prononcé « i »*) want
42	Jade	I want the world to know
43	Anaelle	Il veut que le monde le connaisse comme lui il l'a connu.
44	Luidgee	C'est à dire ?
45	E1	La dernière phrase.
46	Gwenaelle	The boy who speak is
47	Anaelle	We don't know. Yet.
48	Gwenaelle	Is the friend of the disappear...
49	Anaelle	Is a friend of Kensuke.
50	Gwenaelle	And kensuke is the boy who disappeared (*bavardages*)
51	Jade	Mais on connaît pas son prénom.
52	Anaelle	Mais on sait pas son prénom encore.
53	Gwenaelle	Mais kensuke is the boy who disappeared.
54	Anaelle	Non, kensuke is the friend of the boy who disparaître on the night of his twelfth birthday. (*bavardages*)
55	Gwenaelle	Je comprends rien.
56	Anaelle	En gros y'a un gars qui a disparu et il a connu un gars qui s'appelait Kensuke et il veut que le monde connaisse Kensuke comme lui il l'a

		connu.
57	Jade	Ah oui ok j'ai compris.
58	Gwenaelle	Oui mais c'est marqué Kensuke m'a fait promettre…
59	Anaelle	Oui donc c'est pas lui.
60	Gwenaelle	Oui mais Kensuke c'est qui du coup ?
61	Jade	Mais c'est son ami.
62	Anaelle	C'est un gars quand il a disparu il a rencontré Kensuke je pense. Il a disparu nah nah nah
63	Gwenaelle	Ouais…
64	Anaelle	Je pense, hein !
65	Jade	Attends il a disparu et après il l' a rencontré ?
66	Anaelle	Je pense.
67	Gwenaelle	Ok attends attends. (*bavardages*) Nan mais j'ai rien compris par contre là.
68	Anaelle	En gros, je le fais en français parce que flemme, hein. Lui il a disparu la nuit de son douzième anniversaire.
69	Gwenaelle	Oui ok.
70	Anaelle	Et en fait après il dit il va maintenant nah nah nah je veux raconter l'histoire extraordinaire, la vraie histoire parce que pendant dix ans il le dit après il a pas pu raconter cette histoire. J'ai l'impression d'être traductrice en fait. Et pendant ses douze ans il a sûrement rencontré Kensuke, et ce kensuke lui a dit de ne rien dire pendant dix ans.
71	Gwenaelle	Oui mais pourquoi ? C'est qui ? Mais pourquoi il raconte ça lui ?
72	Anaelle	On sait pas encore.
73	Jade	Il a disparu.
74	P2	Hey I think I said speak English, no French. Jade, come on! ++
75	Gwenaelle	But I don't understand.
76	Jade	So kensuke disparaître…
77	Anaelle	No the boy ! it's a friend of the guy who disparaître.
78	Gwenaelle	Okay. Ça se trouve c'est pas du tout ça.
79	Anaelle	Si si c'est ça, c'est sûr.
80	Jade	Et this guy want to tell the story of the night who he disparaître.
81	Gwenaelle	Ah mais oui il s'appelle Michael.
82	Anaelle	Voilà ! And he can't say the story during ten years because we don't know yet. (*bavardages*) et il est revenu des morts. I lived to come back from the dead. En gros tout le monde croyait qu'il était mort je pense. Parce que du coup pendant longtemps il a disparu. Mais toi t'as même pas lu.
83	Luidgee	Si, j'ai juste pas compris.
84	Jade	T'essaies pas de comprendre.
85	Anaelle	T'as compris la première phrase ?

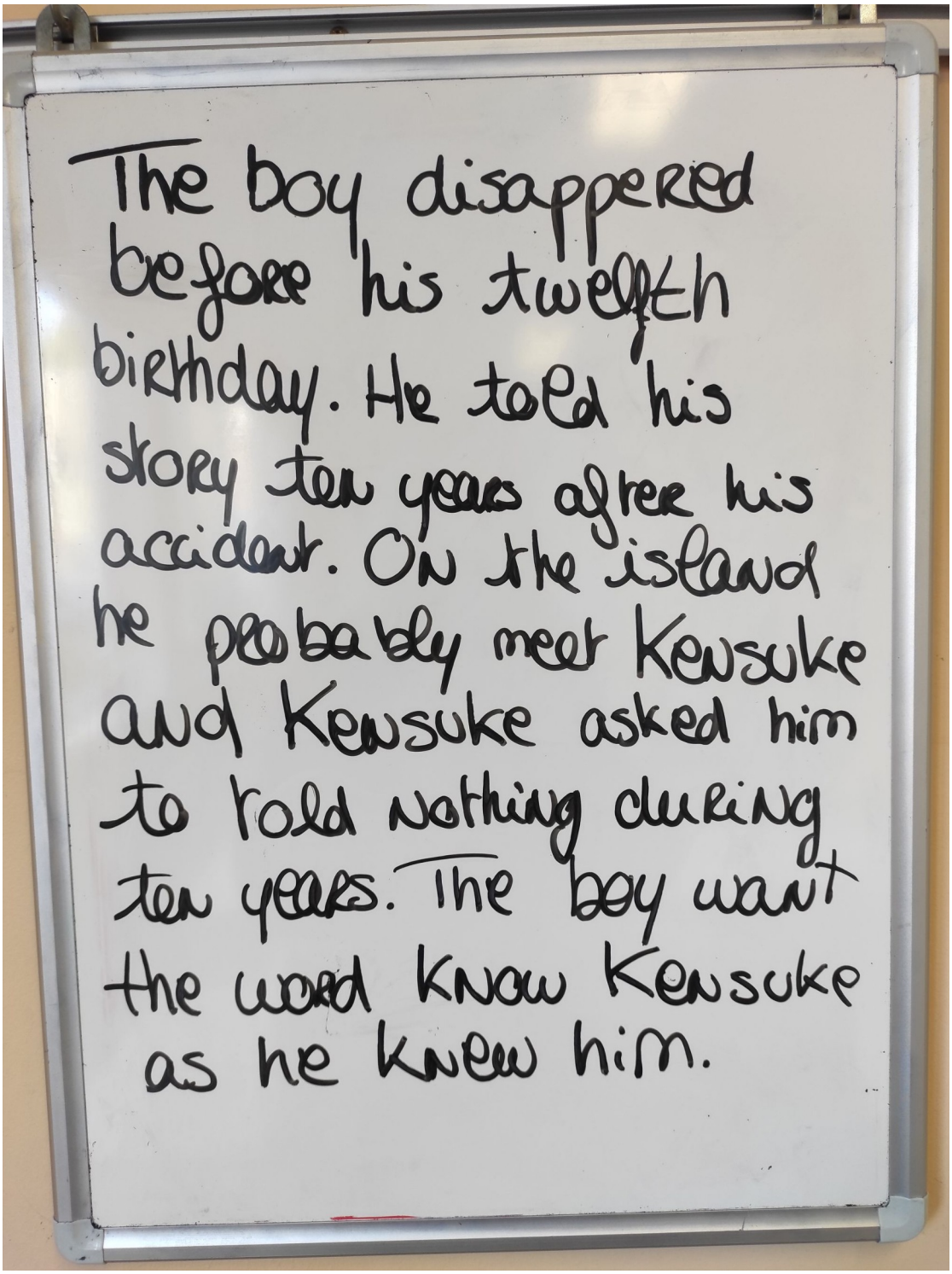
86	Luidgee	I « disparèd » ah il a disparu le soir de son anniversaire...
87	Anaelle	Non. Le soir, la veille...
88	Luidgee	De son douzième...
89	Anaelle	...de son douzième anniversaire en juillet.
90	Jade	Juin pas juillet.
91	Luidgee	Mais si, July, c'est juillet.
92	Gwenaelle	July, c'est juillet.
93	Luidgee	Mais c'est June, juin.
94	Jade	Pardon pardon.
95	Anaelle	Après il dit only now can I at last tell the whole extraordinary story donc c'est que maintenant, je crois que c'est dix ans après parce qu'il dit ten years là que il raconte son histoire.
96	Jade	Okay. Finish.
97	Anaelle	Ten years after the story.
98	Gwenaelle	Yes after the boy was disappeared.
99	Anaelle	Yes. (*bavardages*) Du coup on a compris techniquement là.
100	Gwenaelle	Yes.
101	Anaelle	...for speaking out now, a far better reason, une bien meilleure raison. Kensuke was a great man, a good man, and he was my friend. I want the world to know him as I knew him.
102	Gwenaelle	But I don't understand who is Kensuke.
103	Anaelle	Kensuke is the guy who probably be on the island who Michael disappeared. (*Deux autres membres du groupe commentent l'illustration de la carte de l'île sur la toute première page du livre.*)
104	Gwenaelle	Ok yes so...
105	Anaelle	You understand now.
106	Gwenaelle	Yes. (*rires*) Yes he is not alone.
107	Anaelle	He is not alone so kensuke is probably the island.
108	Gwenaelle	Yes.
109	Anaelle	So kensuke say him to tell nothing during ten years.
110	Gwenaelle	And he's the man on the island.
111	Anaelle	I think. We don't know yet but I think. (*bavardages*) And now he want to tell the story and he want the world...
112	Gwenaelle	So there are three characters. Kensuke, the…
113	Anaelle	His dog and Michael.
114	Gwenaelle	And the boy who speak.
115	Anaelle	But the boy who speak is Michael. Michael is the boy who disparaître in the night...
116	Gwenaelle	Oh yes !

117	Jade	En gros tu comprends pas pourquoi y'a des usines. (*fait référence à l'illustration au début du chapitre 1*) (*bavardages*)
118	Anaelle	Ok donc on est d'accord là dessus.
Rédaction du résumé des deux paragraphes		
119	P2	(*s'adresse au groupe*) What I want you to do now...You have finished?
120	Es	Yes.
121	P2	Is to write a little summary of what you have understood. Yes? Together as a group, in English. Maybe one person can write here and the rest, write here.
122	Luidgee	I talk.
123	P2	And in a correct way. (*P2 part.*)
124	Gwenaelle	We write in the truc.
125	Luidgee	T'écris ce que t'as compris ?
126	Anaelle	So this guy disparaître on the night of his twelfth birthday.
127	Jade	Non on peut dire Michael.
128	Anaelle	We don't know his name. Yet.
129	Jade	The boy was « disparèd »...
130	Gwenaelle	Was or not was ?
131	Anaelle	I think not but I'm not sure.
132	Gwenaelle	Yes. Not.
133	Anaelle	The boy « disparèd » on the night his twelfth birthday.
134	Jade	C'est pas trop un résumé mais… (*bavardages*)
135	Anaelle	...« disparèd » on the night of his twelfth birthday.
136	Gwenaelle	Or after his birthday to for don't recopy
137	Luidgee	Before his birthday.
138	Jade	No we don't recopie.
139	Gwenaelle	Non not after.
140	Anaelle	His twelfth birthday.
141	Luidgee	Je sais pas ça a l'air d'être pas bon.
142	Jade	Non écris pas comme ça.
143	Anaelle	Non mais twelfth c'est th à la fin parce que c'est son douzième anniversaire. Ça s'écrit th à la fin. Twelf-th. Nan mais y'a un f. Twel-fe-th. Fe-th.
144	Jade	Birthday.
145	Anaelle	Alright he told the story ten years after...
146	Jade	...of the accident.
147	Gwenaelle	He tell ou he told ?
148	Anaelle	I think he told. Because it's 1998.

149	Jade	I told to people.
150	Gwenaelle	Il raconte ou il a raconté ?
151	Anaelle	Je sais pas vu que c'est vieux.
152	Gwenaelle	Au pire he told his story ten years after...
153	Jade	After the accident.
154	Anaelle	Ouais bien.
155	Gwenaelle	His story ? the story ?
156	Anaelle	His story.
157	Jade	On peut dire aussi du mec là.
158	Anaelle	Et après on peut mettre during the, his
159	Jade	Faut qu'on parle du mec là, Kensuke.
160	Anaelle	Oui c'est ça. During his accident, he meet Kensuke. And Kensuke told him to say nothing during ten years.
161	Gwenaelle	But on the island he meet.
162	Anaelle	Yes. On the island he probably, because we're not sure about that, meet Kensuke and Kensuke told him to say nothing during ten years.
163	Gwenaelle	And ?
164	Anaelle	And Kensuke say him to told nothing during ten years. Il le dit genre je raconte cette histoire dix ans après parce que je pouvais pas le dire avant. Je suis sûre on a compris en vrai.
165	Gwenaelle	Je pense c'est ça.
166	Jade	Yes.
167	Anaelle	Et say him...
168	Gwenaelle	Say to him...
169	Anaelle	Or ask ?
170	Gwenaelle	Yes.
171	Anaelle	Ask him to told nothing during ten years.
172	Gwenaelle	And kensuke is a good friend.
173	Anaelle	Non told. o-l-d. Nothing during ten years. During. Ten. Years.
174	Jade	I have done school.
175	Anaelle	Et il veut que le monde voit Kensuke comme lui il le voit. Donc he want the world know Kensuke as he knew him. Comme il l'a connu.
176	Gwenaelle	Je mets but ou pas ?
177	Anaelle	Non c'est pareil.
178	Jade	Tout ce que vous écrivez.
179	Luidgee	Vous avez écrit plus que le paragraphe en lui même.
180	Jade	C'est marqué quoi à la fin ?
181	Gwenaelle	The boy want the world know Kensuke as he knew him.

182	Luidgee	(s'adresse à la professeure) Ils ont écrit plus que le paragraphe.
183	P2	They wrote a longer paragraph? Never mind!
184	Jade	Mais elle a écrit gros.
185	P2	It's ok.

ANNEXE 25
Séance 2
Résumé du groupe « sans fiche »



Step 3- Discovering the general story Part 1 - Life in England

1. **Take** a pencil and **indicate** the beginning and the end of the passage in your book (p2-8).
   Read the passage and **find** information to complete the circles.

Until I was nearly eleven, until the letter came, life was just normal. There were the four of us in the house: my mother, my father, me and Stella - Stella Artois, that is, my one-ear-up and one-ear-down black and white sheepdog.
[...]
After school every day, whatever the weather, I'd be off down to the recreation ground for football with Eddie Dodds, my best friend in all the world, and Matt and Bobby and the others.
[...]
Then the letter arrived. [...] The brickworks[1] were going to close down. They[2] were both being made redundant[3].
There was a terrible silence at the breakfast table that morning. We never went sailing on Sundays anymore. I didn't have to ask why not. They both tried to find other jobs, but there was nothing.
[...]
Then one Saturday I came home from my paper round and found my mother sitting at the bottom and the stairs and crying. She'd always been so strong. I'd never seen her like this before.

'Silly beggar,' she said. 'Your dad's a silly beggar, Michael, that's what he is.'

'What's he done?' I asked her.

'He's gone off,' she told me, I thought she meant for good. 'He wouldn't hear reason, oh no. He's had this idea, he says. He wouldn't tell me what it was, only that he sold the car, that we're moving south, and he's going to find us a place.' [...]

I was there when the phone call came a week or so later. I knew it was my father. [...] He's found us a place. "Just pack your stuff and come," he says. Fareham. Somewhere near Southampton. "Right on the sea," he says. There's something very different about him, I'm telling you."
[...]
Michael and his mother arrive at Fareham.
There didn't seem to be any houses anywhere, just a yachting marina.

'What are we doing here?" my mother asked.

'There's someone I want you to meet. A good friend of mine. She's called Peggy Sue. She's been looking forward to meeting you. I've told her all about you.'

[1] a factory where they produce bricks
[2] Michael's parents
[3] being made redundant = losing your job

Family

Friends

Characters

Places

Michael

Michael's Parents

Jobs and hobbies

2. Why is the letter important in this passage?

a. **Tick** the correct answer.

- ☐ It is important because Michael's parents are going to divorce.
- ☐ It is important because they will start a new life in a different place.
- ☐ It is important because his parents lost their jobs so Michael needs to work and stop going to school.

b. **Justify** by quoting the text.

" "

Write a few sentences to sum up "part 1".

Challenge yourself: try to read the complete passage in your book.
Don't forget to complete your challenge bookmark!

ANNEXE 27
Séance 3
Synopsis de la séance

légende du synopsis :
groupe 1 **(éléments spécifiques à ce groupe)**
groupe 2 (éléments spécifiques à ce groupe)

Minutage	Marques de coupures langagières et non langagières	Étapes	Connaissances et compétences en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites, notes projetées au tableau
Début → 19min30 0min50 → 22min26	P2 : you're ready P2 : you remember yesterday	1) Correction du travail sur la situation d'énonciation de la séance précédente : - le groupe sans fiche montre leur résumé de la situation d'énonciation et le lit à la classe - les autres prennent leur fiche d'activité et corrigent avec l'enseignante - après les deux premières questions, l'enseignante demande aux élèves de comparer ces réponses avec le résumé du groupe sans fiche et souligne les éléments communs - l'enseignante continue la		- résumé du groupe sans fiche sur le mini tableau	Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et l'écoutent. Lors de la correction, elle note les réponses des élèves dites oralement.	- fiche d'activité de la situation d'énonciation (correction faite directement au tableau sur la fiche projetée) - « disappeared » (pour corriger le temps utilisé par une élève) - « disappearance »

		correction du reste de la fiche avec les élèves - à la fin de la correction de cette fiche, l'enseignante retourne au résumé pour trouver les éléments communs (en faisant des corrections linguistiques) - validation du résumé (qui sera tapé et distribué par l'enseignante au prochain cours) - lecture des phrases à faire à la maison par les élèves pour résumer la situation d'énonciation 1) Correction du travail sur la situation d'énonciation de la séance précédente : - les élèves prennent leur fiche d'activité et la corrigent avec l'enseignante - après les deux premières questions, l'enseignante demande aux élèves de comparer ces réponses avec le résumé du groupe sans fiche et souligne les éléments communs - l'enseignante continue la				

		correction du reste de la fiche avec les élèves - lecture des phrases à faire à la maison par les élèves pour résumer la situation d'énonciation - validation du résumé (qui sera tapé et distribué par l'enseignante au prochain cours)				
19min32 → 21min48 22min27 → 24min39	P2: now you can go and get into groups P2: and then here is the next extract that we're going to work on	2) Présentation de la nouvelle activité et mise en place des groupes 2) Présentation de la nouvelle activité et du marque page + mise en place des groupes			Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place, l'écoutent puis se placent en groupes pendant que l'enseignante distribue les fiches d'activité.	
21min49 → 42min44	P2 : I want you to take your book and with a pencil you write the passage in the book	3) Activité « part one – life in England »	- découvrir le premier environnement du roman (Angleterre) - comprendre le sens général d'extraits de	- roman - fiches d'activité du premier extrait à lire	En groupes : Les élèves sont en groupe de 4. L'enseignante circule dans les rangs pour	

24min40 → 40min40	P2: ok so get started now		passage du livre - repérer des extraits dans un passage entier - repérer des informations précises dans un extrait - faire des liens entre les différentes informations recueillies - comprendre le rôle implicite d'un élément important dans un extrait / passage du roman		s'assurer du bon déroulement de l'activité.	
42min45 → fin 40min41 → fin	P2 : ok vous allez prendre vos agendas P2 : ok alors vous allez chut prendre vos agendas	4) Fin de cours : - finir les exercices à la maison (sans le résumé) - résumé de cette partie sera fait au prochain cours - distribution et explication du marque page et de son enjeu (challenge de lecture) 4) Fin de cours : - préparer le bookmark - finir les exercices à la maison (sans le résumé) - résumé de cette partie sera			Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et l'écoutent.	**- « faire le bookmark, relire la fiche ou la finir »**

		fait au prochain cours				

ANNEXE 28
Séance 3
Transcription – travail de groupe

Itération 2 séance 3 **Transcription – échange groupe avant l'échange collectif (dictaphone zoom 9)**		
Tours de parole	**Actant**	**Transcription**
1	Arwen	Oh il a retrouvé sa mère dans les escaliers quand il est arrivé.
2	Amira	Je comprends rien.
3	Arwen	Il a retrouvé sa mère en train de pleurer.
4	Maureen	Tu dis que sa mère elle chiale mais j'ai pas compris pourquoi elle pleure.
5	Arwen	En fait parce qu'il a disparu. Ils croyaient qu'il était mort en mer. Il est allé voir Kensuke là. Enfin il est allé sur l'île et Kensuke, c'est devenu son pote. Il est revenu et il a fait en fait maman je suis pas mort.
6	Amira	Alors qu'ils croyaient qu'il était mort ?
7	Arwen	Toute sa famille, ses amis.
8	Maureen	Et il arrive comme ça hey je suis pas mort ?
9	Arwen	Oui c'est ça.
10	Louna	On est d'accord qu'il a pris son bateau. Il est tombé dans l'eau. Il a atterri sur l'île. Il est devenu pote avec Kensuke.
11	Maureen	Et il est rentré chez lui.
12	Louna	Mais comment il est rentré ? Pourquoi il est pas rentré…
13	Arwen	Là y'a marqué...
14	Louna	Il est resté combien de temps avec Kensuke ?
15	Arwen	...then one Saturday I came home from my paper round. Un rond de papier ? Un papier rond ? From my paper round ? Ça veut rien dire.
16	Louna	C'est peut être un radeau, un rond de papier.
17	Maureen	Peut être qu'il était en plongée tout simplement.
18	Arwen	Non parce que ça veut dire il est rentré. Found my mother sitting at the bottom and the stairs and crying. She'd always been so strong. I'd never seen her like this before. Silly beggar. She said. Your dad's a silly beggar, Michael. Mais tu vois, tous, ils s'appellent Michael.
19	Amira	Mais c'est celui qui a écrit ?
20	Arwen	Oui mais est-ce qu'il appelle tous ses personnages comme lui ? (*l'échange s'arrête avec la sonnerie*)

ANNEXE 29
Séance 3
Transcription – travail de groupe

Itération 2 séance 4[37] **Transcription – échange groupe 4 avant l'échange collectif (dictaphone zoom 1)**		
Tours de parole	**Actant**	**Transcription**
1	Rose	Vous avez mis quoi dans family ?
2	Yanis	J'ai mis Stella, le chien et ses parents.
3	Tia	Et dans friends ?
4	Yanis	Matt, Bobby, Eddie Dodds.
5	Germain	Moi aussi.
6	Tia	Y'a Peggy aussi.
7	Rose	J'ai mis entre parenthèses parce que vu qu'il ne la rencontre pas vraiment.
8	Yanis	Peggy ?
9	Rose	Ils disent qu'ils vont aller la voir mais on ne sait pas vraiment qui c'est. Et dans *places*, vous avez mis quoi ?
10	Yanis	School, recreation ground, fareham et house.
11	Rose	C'est quoi recreation je sais pas quoi là ?
12	Yanis	C'est la cour de récréation. J'ai vu ça dans le livre, je me suis dit autant le mettre.
13	Rose	Moi j'ai mis que ça c'était près de Southampton. Et vous avez mis quoi pour Michael ?
14	Yanis	J'ai mis football et sailing.
15	Rose	Moi j'ai mis football, school et sailing.
16	Yanis	Ok.
17	Rose	T'as mis quoi, toi, Germain ?
18	Germain	Pareil mais j'avais pas mis school.
19	Rose	Et vous avez mis quoi dans Michael's parents ?
20	Yanis	Michael's parents lost their job, he make bricks, sailing
21	Rose	Ok.
22	P2	(*intervient dans le groupe*) Why do you say he makes? They make.
23	Yanis	They.
24	P2	They make bricks, yes?

[37]Il est indiqué séance 4 car le travail de groupe s'est poursuivi lors de cette séance.

25	Yanis	Okay.
26	P2	Did you find Michael's job?
27	Rose	Il va à l'école.
28	P2	He g...
29	Rose	Il est étudiant.
30	P2	In English, please.
31	Rose	He is a student.
32	P2	And ? He has a job.
33	Es	Ah bon ?
34	P2	Oh yes!
35	Yanis	Sailing?
36	P2	No this is not his job. It's in this paragraph. (*lit le début du paragraphe*) Then
37	Germain	Il est facteur ?
38	P2	Not exactly but almost. Can you tell the group what you have found? What clue have you found?
39	Germain	Au début y'a écrit quand les lettres arrivent.
40	P2	Oh no! Not this paragraph! This paragraph! Then one Saturday.
41	Tia	Ah il est arrivé chez lui avec son papier.
42	P2	I came hom from my p…
43	Yanis	Paper round.
44	P2	Paper round. Ha ha.
45	Yanis	Du papier rond ?
46	P2	What is paper round?
47	Tia	Papier rond ?
48	P2	Paper. If you extend it. It's?
49	Rose	Facteur, postier je sais pas.
50	P2	When you say it's the post, paper is the n...
51	Rose	Un journal, un journaliste, un écrivain, je sais pas.
52	P2	Yes but he's a boy. What do boys do sometimes in America, in Great Britain?
53	Es	(*ne répondent pas*)
54	P2	Paper, you understand paper? This is this. But it's also a n...
55	Rose	A book?
56	P2	Not a book.
57	Rose	Un journal?
58	P2	Yes in English we say a n…
59	Germain	A newspaper.

60	P2	Yes that's right. So he does a newspaper round.
61	Tia	Ah il distribue le journal.
62	P2	Yes that's his job, okay? And we call him a paperboy. (*part*)
63	Rose	Ah c'était galère comme devinette. Right a few sentences to sum up. Faut écrire quelques phrases pour résumer ce qu'on a mis dans les cases. Qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme phrases ?
64	Germain	Déjà faut commencer par quoi ?
65	Yanis	C'est la famille de qui, ça ?
66	Germain	De Michael.
67	Yanis	Non parce que sa famille c'est là.
68	Germain	Mais non ça c'est leur job et leur hobbies.
69	Yanis	Ah. The Michael's family is composed of his parents
70	Germain	And his dog.
71	Rose	Je sais pas ce que ça veut dire *sailing*.
72	Germain	C'est faire de la voile.
73	Yanis	Faire du bateau en gros. Michael's friends is Matt, Bobby, Eddie Dodds and Peggy Sue. His job is (*coupé par la professeure qui met fin à l'activité*)

Step 3- Discovering the general story Part 4 - Alone on the island

1. In the passage (p 48- 61) , **highlight** the clues showing that Michael may be alone on the island.

2. In the passage, **underline** the clues showing that Michael may NOT be alone on the island.

Michael landed miraculously on an island.
Someone was bending over me, shaking me, talking to me. I could not understand a word that was being said. but it didn't matter. I felt Stella's hot breath on my face, her tongue licking my ear. She was safe. I was safe. All was well.
[...]
I was woken by a howling, like the howling of the gale through the masts. I looked about me. There were no masts above me, there were no sails. No movement under me either, no breath of wind. Stella Artois was barking, but some way off. I was not on a boat at all, but lying stretched out on sand.
[...]
I was weak all over. I looked all about me. The white blue sea was as empty as the cloudless sky above. No Peggy Sue. No boat. Nothing. No one. I called again and again for my mother and my father.
[...]
I looked all around me now. Sea. Sea. Sea. Nothing but sea on all sides. I was on an island. I was alone.
[...]
I found a small cave at one end of the beach with a dry sandy floor. I lay down and tried to sleep, but Stella would not let me. She whined at me in the pain of her hunger and thirst, so that I slept only fitfully.
The jungle droned and cackled and croaked, and all night long the mosquitoes were at me too. They whined in my ears and drove me mad. I held my hands over my ears to shut out the sound of them. I curled myself round Stella, tried to forget where I was, to lose myself in my dreams. I remembered then that it was my birthday, and thought of my last birthday back at home with Eddie and Matt, and the barbecue we'd had in the garden, how the sausages had smelled so good. I slept at last.
The next morning I woke cold and hungry and shivering, and bitten all over. It took me some moments to remember where I was, and all that had happened to me. I was suddenly overwhelmed by one cruel reality after another: my utter aloneness, my separation from my

[38]Les séances 4 à 7 de l'itération n° 2 n'apparaissent pas dans notre volume d'annexes car les dispositifs d'enseignement n'ont pas subi de transformation après l'itération 1.

mother and father, and the dangers all around me.
[...]

Michael cannot find Stella and suddenly...

I heard her drinking before I got there [...]. She did not even look up when I approached. This is when I noticed she was drinking from a bowl. [...] Then I noticed something strange up on a flat shelf of rock above her. [...] Another bowl of water and, beside it, palm leaves laid out on the rock and half covered by an upturned tin. [...] I lifted aside the tin. Fish!
I ate the fish first, savouring each precious strip. But even as I ate, I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. I could see none. Yet someone had brought this to me. Someone must be there, someone must be watching me. I wasn't sure whether to be fearful at this revelation or overjoyed.

3. What is your opinion? Do you think Michael is alone or not? **Justify** your answer

_____
_____
_____
_____

Write a few sentences to sum up "part 4".
_____
_____
_____
_____

Challenge yourself: try to read chapter 4 until page 62 in your book.

Don't forget to complete your challenge bookmark!

ANNEXE 31
Séance 8
Synopsis de la séance

Minutage	Marques de coupures langagières et non langagières	Étapes	Connaissances et compétences en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites, notes projetées au tableau
Début → 3min47	P2 : so just quickly tell me one element about Michael and his family	1) Point lecture : l'enseignante demande aux élèves de leur raconter ce qu'ils ont appris de leur lecture jusqu'à maintenant transition avec la partie 4 de la compréhension générale (***step 3***)	→ raconter oralement un début d'histoire		Collectif : l'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et participent	- carte du voyage de la famille de Michael
3min48 → 19min38	P2: and this is what you were reading last time	2) Suite de l'activité ***step 3 – part 4 alone on the island :*** - rappel des consignes - terminer la fiche d'activité	→ repérer des éléments implicites dans un extrait de roman → exprimer son avis sur un point précis de l'extrait → justifier ses arguments	- fiche d'activité ***step 3 – part 4 alone on the island***	Collectif : l'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et l'écoutent En groupes : Les élèves sont en groupe de 4 L'enseignante	- fiche d'activité ***step 3 – part 4 alone on the island***

					circule dans les rangs pour s'assurer du bon déroulement de l'activité	
19min39 → 40min12	P2 : ok time's up	3) Correction des exercices 1 et 2 de l'activité ***step 3 – part 4 alone on the island :*** - les premiers paragraphes sont lus par des élèves qui donnent leur réponse pour chaque paragraphe - lecture des paragraphes suivants par l'enseignante	→ faire des phrases pour donner sa réponses → paraphraser sa réponse	- fiche d'activité ***step 3 – part 4 alone on the island***	Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place, l'écoutent et participent à la correction pendant que l'enseignante note les réponses des élèves au tableau.	- fiche d'activité ***step 3 – part 4 alone on the island*** - « ***dreamt*** » (sur la partie gauche du tableau)
40min13 → 46min09	P2 : so to conclude, to conclude about this passage do you think Michael is alone or not alone in this passage ?	4) Correction de l'exercice 3 de l'activité ***step 3 – part 4 alone on the island :*** - discussion autour des opinions des élèves - trace écrite commune	→ exprimer et justifier son opinion → faire un résumé à partir de tous les avis émis		Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place, l'écoutent, participent et prennent la trace écrite	- « ***We think Michael is not alone since a human being brought food and two bowls of water to Michael and his dog. He may be Kensuke.*** »

					dans leur cahier.	
46min10 → 51min30	P2 : On va faire la même chose que l'autre fois. On va se servir de ça comme fin de résumé.	5) Résumé de cette partie	→ regrouper des informations de l'extrait travaillé et les organiser et structurer en un résumé de manière collective		Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place, l'écoutent, participent et prennent la trace écrite dans leur cahier.	- « ***We think Michael is not alone since a human being brought food and two bowls of water to Michael and his dog. He may be Kensuke.*** » (sur la partie droite du tableau) - « ***be washed up*** » (sur la partie gauche du tableau) - « Michael and Stella were washed up on an island. He slept in a small caveon his first night but there were a lot of mosquitoes and noise. First Michael thinks he is alone but * » (sur la partie centrale du tableau)
51min31 →	P2 : I'm just	6) distribution de la prochaine				

fin	going to give you th next papers. We don’t really have time but there are lots of papers.	fiche d’activité pour le cours suivant et travail à faire à la maison : compléter le marque page				

Itération 2 séance 8 Transcription – groupe (zoom 0002)		
Tours de parole	**Actant**	**Transcription**
1	Quentin	Qu'est ce qui prouve qu'il est seul sur cet île ?
2	Maximilien	On peut pas dire qu'il est seul parce qu'il a Stella avec lui.
3	Quentin	Mais non mais quelqu'un d'autre.
4	Maximilien	Mais je viens de lire tout le texte. Y'a aucune preuve qui montre qu'il est pas seul. J'ai trouvé aucune réponse qui montre qu'il est pas seul. Et toi ? Parce que j'ai trouvé plein de trucs qui montre qu'il est seul.
5	Quentin	Attends je sais pas je suis rendu à là.
6	Maximilien	Parce que j'ai trouvé plein de trucs qui montrent qu'il est seul mais pas tout seul.
7	Quentin	Après regarde. Y'a Stella qui se comporte bizarrement alors que normalement ils se parlent tout le temps, ils sont toujours bien ensemble, tu vois. Comme par hasard, Stella, elle se met à se barrer.
8	Maximilien	Moi par contre j'ai mis Michael is alone because Michael speak I was alone.
9	Quentin	Regarde y'a ça aussi qui prouve qu'il est seul.
10	Maximilien	(*lit ce que Quentin lui montre*) I was alone. Oui c'est ce que je viens de dire. Il dit qu'il a regardé autour de lui et qu'il voit rien.
11	Quentin	Vas y je te copie.
12	Maximilien	Après c'est mon opinion. Tu vois c'est des phrases simples et efficaces. Un extrait du texte et il dit qu'il a regardé autour de lui et qu'il voit rien. Et I need people. Est-ce que ça se dit I need people? Y'a pas de personnes.
13	Quentin	(lit ce qu'il recopie) because I have no see people.
14	Maximilien	Je suis pas sûr d'avoir bon à celui là mais au moins j'ai fait ce que j'ai pu. (*lit un extrait à voix haute*) I was looking around me, looking for a telltale trembling of leaves at the edge of the forest, or for a trail of footprints in the sand. Il a perdu Stella ?
15	Quentin	Oui c'est pour ça c'est bizarre. Elle devait ressentir Kensuke par exemple.
16	Maximilien	Oui parce qu'il dit qu'elle a regardé autour de lui, elle a regardé sur la plage, dans la forêt. Kensuke, il s'est ramené ?
17	Quentin	Kensuke, oui. Il a disparu depuis bien longtemps et Stella a reconnu son odeur.

18	Maximilien	Ah mais oui c'est vrai que Kensuke, il a disparu.
19	Quentin	Oui. En plus le titre c'est Kensuke's kingdom.
20	Maximilien	En fait moi j'ai cru que Kensuke c'était un ami qui était resté là bas et qu'il allait dire toute la vérité. Mais non en fait kensuke
21	Quentin	Kensuke, non, il a disparu.
22	Maximilien	Ah ouais en fait Kensuke, il avait disparu depuis le début et en fait Michael il savait le secret parce qu'il savait qu'il voulait partir à l'aventure et là en fait il explique, nan mais attends, ce que je me dis, c'est comment c'est possible que Kensuke arrive à se ramener sur une île ? Ça veut quand même dire qu'il a réussi
23	Quentin	Il a voyagé dans le monde donc ça veut dire que son bateau aussi a échoué et tout.
24	Maximilien	C'est une grosse coïncidence quand même. Il a traversé tout le monde pour échouer sur la même île. Là ça fait beaucoup là.
25	Quentin	Après c'est peut être possible. Je sais pas, après on parle de Kensuke au début. Ça serait bizarre qu'il
26	Maximilien	Ouais mais après ça serait une énorme coïncidence. C'est le destin, si c'est ça.
27	Quentin	Ça se voit qu'ils étaient liés ensemble. Et c'est peut être grâce à Stella qu'ils vont retrouver Kensuke.
28	Maximilien	En fait Stella c'est peut être le dieu qui organise tout ce livre. Un peu genre elle a fait exprès de tomber à l'eau.
29	Quentin	Tu sais elle va parler à la fin
30	Maximilien	Eh c'est moi qui ai fait tout le livre les gars (*rires*)
31	Quentin	Comment on écrit fuir ? Pour stella a fui.
32	Maximilien	(*ne répond pas*)
33	Quentin	Michael cannot find
34	Maximilien	Non ça veut dire que Michael ne trouve pas Stella, ça veut pas dire qu'elle a fui.
35	Quentin	Michael cannot find Stella.
36	Maximilien	Bon après ?
37	Quentin	Pour l'instant, c'est bon pour nous.
38	Maximilien	Ça fait peur quand même.
39	Quentin	De quoi ?
40	Maximilien	T'imagines toi si t'étais à la place.
41	Quentin	Après ça dépend. Si je serais avec mon chien, c'est bon, je serais serein. Mais mon chien se serait barré, je serais moins serein.
42	Maximilien	Nan mais là imagine. T'es sur le bateau avec tes parents. T'es heureux et tout. Et puis qu'est-ce qui se passe ? Une tempête. Tu tombes. T'essaies de mettre ton gilet sauf que tes parents te retrouvent pas. Tu retombes sur une île déserte. T'es tout seul et va falloir que t'arrives à te nourrir, à trouver de l'eau potable, à créer un campement et savoir ne pas te faire piquer par

		des moustiques et parce qu'ils ont peut être des serpents, des trucs qui sont venimeux. Souvent quand tu te fais piquer à ça, faut que t'ailles à l'hôpital rapidement.
43	Quentin	Y'a Kensuke !
44	Maximilien	(*rires*) Kensuke il est là, c'est bon.
45	Quentin	Ce qui rajouterait que Kensuke devrait être là. Après tu me diras, Michael, c'est pas lui au début qui a fugué et qui est revenu dix ans après ? Un truc comme ça ?
46	Maximilien	Non. Je crois pas. Bon voilà quoi en gros au final en fait Kensuke, s'il est là, il a quand même réussi à faire toutes les étapes que Michael aurait fait s'il était pas là. Ça veut dire savoir qu'est-ce qu'il y a comme animaux, de quoi se nourrir et trouver de l'eau et tout. Je me demande quand même comment réussir à
47	Quentin	Vivre là dedans.
48	Maximilien	Non surtout à trouver de l'eau potable parce que là dedans t'arrives, t'essaies de pêcher, tu manges des crabes ou t'essaies de trouver des fruits mais l'eau comment tu fais ?
49	Quentin	L'eau tu te dis faut que je trouve un lac avec un peu de chance.
50	Maximilien	Ouais ou alors il faudrait que t'arrives à chauffer l'eau, tu sais. Je crois que y'a une technique. Je m'étais demandé comment c'était possible d'enlever le sel de l'eau. Ils font chauffer l'eau jusqu'à ce qu'elle devienne vapeur parce qu'ils mettent un truc au dessus, ça permet genre l'eau s'évapore et redevienne eau et avec toute l'eau qui est sur le truc du dessus, ils gardent cette eau. Voilà.
51	Quentin	Tu mets de l'eau de mer dans un bocal et tu fais chauffer. Mais avec quel matériau sur l'île ?
52	Maximilien	Ce serait des feuilles. Un truc en feuilles. Après ça prendrait beaucoup de temps mais ça pourrait marcher.
53	Quentin	Avec des feuilles de palmier.

Step 3- Discovering the general story Part 3 - On the island with Kensuke

Read the three passages. For each passage, **put** the events back **in order. Indicate** each action with a slash in the text. **Look at** the example in extract one.

Passage 1

One day, Michael builds a huge fire to catch a boat's attention.

Then, through the smoke, I saw him, the orang-utan. [...] He stood up and came towards me, now out of the smoke. He was not an orang-utan at all. He was a man.

[...]

'Dameda! Dameda!' he screeched at me. [...] I had no idea what he was saying. It sounded Chinese or Japanese, maybe.

[...]

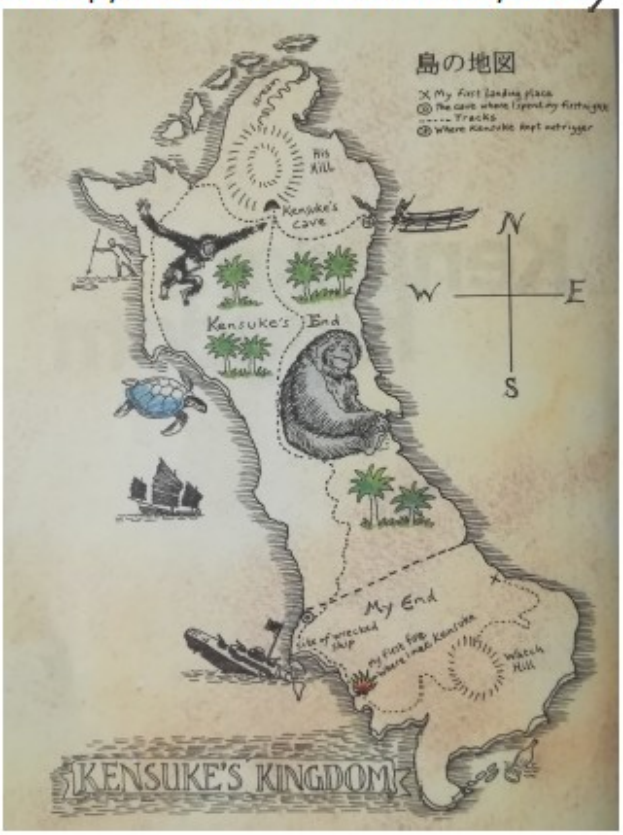
He was no more than a few feet away from me when he stopped. We stood looking at each other in silence for a few moments. He was leaning on his stick, trying to catch his breath. 'Americajin? Americajin? American? Eikokujin? British?'

'Yes,' I said, relieved to have understood something at last. ' English, I'm English.'

It seemed a struggle for him to get the words out. 'No good. Fire, no good. You understand? No fire.' [...] I thought for a moment he was going to attack me, but he did not./Instead he began to rake through the sand at my feet with his stick. He was drawing the outline of something. [...] It was a map of the island. When it was done he fell on his knees beside it, and piled up mounds of sand, one at each end - the two hills./Then very deliberately, he etched out a straight line, top to bottom, getting the smaller end of the island off from the larger one.

'You boy. You here,' he said, pointing back towards my cave at the end of the beach.

[…]
He sat back on his haunches and tapped his chest. 'Kensuke. I, Kensuke. My island.' And he brought his hand down sharply in two. 'I, Kensuke. Here. You, boy. Here.'



○ Kensuke draws the island on the ground.

○ Kensuke draws a line to divide the island. A part of the island for Michael, another part for Kensuke.

○ Michael meets Kensuke for the first time.

○ Kensuke introduces himself to Michael.

Answers -> https://learningapps.org/watch?v=pps1dk4uc21

Passage 2

[...]

Later, another boat passes by the island. Michael builds a new fire to catch the new boat's attention but once again Kensuke destroys Michael's fire.

I expected him to screech at me, but he didn't. He spoke very quietly, very deliberately. 'Dameda,' he said.

'But why?' I cried. 'I want to go home. there's a boat, can't you see? I just want to go home, that's all. Why won't you let me? Why?'

He stood and stared at me. For a moment I thought I detected just a flicker of understanding. Then he bowed very stiffly from the waist, and said, 'Gomenasai. Gomenasai. Sorry. Very sorry.' And with that he left me there and went off back into the forest, followed by the orang-utans.

I sat there watching the junk until it was nothing but a spot on the horizon, until I could not bear to watch anymore. By this time I had already decided how I could best defy him. I was so enraged that consequences didn't matter to me now. Not anymore.

[...]

A few days later, Kensuke forbids Michael to swim in the sea but Michael does not listen to him and decides to go to the sea.

'Are you watching, old man?' I shouted. 'Look! I've crossed over. I've crossed over your silly line. And now I'm going to swim. I don't care what you say. I don't care if you don't feed me. You hear me, old man?' Then I turned and charged down the beach into the sea. I swam furiously, until I was completely exhausted and a long way from the shore. I trod water and thrashed the sea in my fury - making it boil and froth all around me. ' it's my sea as much as yours,' I cried. ' and I'll swim in it when I like.'

I saw him then. He appeared suddenly at the edge of the forest. He was shouting something at me, waving his stick. That was the moment I felt it, a searing, stinging pain in the back of my neck, then my back, and my arms too. A large, translucent white jellyfish was floating right beside, its tentacles groping at me. I tried to swim away but it came after me, hunting me. I was stung again, in my foot this time. The agony was immediate and excruciating. It permeated my entire body like one continuous electric shock. I felt my muscles going rigid. I kicked for the shore, but I could not do it. My legs seemed paralysed, my arms too. I was sinking, and there was nothing I could do about it. I saw the jellyfish poised for the kill above me now. I screamed, and my mouth filled with water. I was choking. I was going to die, I was

going to drown but I did not care. I just wanted the pain to stop. Death I knew would stop it.

- Kensuke runs towards Michael, who is in the sea.
- Michael goes swimming in the sea even if Kensuke tells him not to do it.
- Michael believes that he is going to die.
- Michael is hurt by a jellyfish.
- Michael rebels.
- Kensuke destroys Michael's fire and apologizes.

Answers -> https://learningapps.org/watch?v=pps1dk4uc21

Passage 3

[...]
I opened my eyes. It was dark enough to be evening, but I was not at home. I was in a cave, but not my cave. I could smell smoke too. I was lying on a sleeping mat covered in a sheet up to my chin. I tried to turn my neck. I couldn't. I could move nothing except my eyes. I could feel though. My skin, my whole body throbbed with searing pain, as if I had been scalded all over. I tried to call out, but could barely manage a whisper. then I remembered the jellyfish. I remembered it all.
The old man was bending over me, his hand soothing on my forehead. 'You better now,' he said. 'My name Kensuke. You better now.'

[...]
Kensuke and Michael live together now and they get along.

As I watched him I tried to picture his face as it must have been when he first came to the island all those years ago, over forty years. I owed him so very much. He had saved my life twice, fed me and befriended me. He was right. We were happy, and I was his family.

[...]
One day, Kensuke decides to help Michael go back home.

'You very young person, Micasan. [...] You have long life waiting for you. You cannot live whole life on this island with old man who died one day. So, thinking like this, I change my mind. You know what we do tomorrow?' He didn't wait for me to answer. 'We start build new fire, big fire. We ready then for when we see ship. Then you go home.'

[...]
They prepare a beacon together, ready to be on fire when a boat is near. Finally a boat approaches the island.

'Micasan,' he breathed, and he was pointing out to sea with his stick. There was something out there, something white, but too defined, too shaped, to be a cloud.
[...]
'Can I light it?' I asked. 'Can I?'
'All right, Micasan,' he said. 'All right.'
[...]
'Do not worry, Micasan,' Kensuke said. 'They see this for sure. You see.'

- They see a boat and light a fire.
- Kensuke tells Michael that he wants to help him go back home.
- Michael and Kensuke become friends. Even closer. They are like a family. They are happy.
- Kensuke is optimistic. He is sure that the boat will see the fire.
- Kensuke takes care of Michael.
- Michael wakes up in Kensuke's cave.

Answers -> https://learningapps.org/watch?v=pps1dk4uc21

Write a few sentences to sum up "part 5".

Challenge yourself:
try to read chapter 4 or some of chapter 4 in your book.
Don't forget to complete your challenge bookmark!

Step 3 Discovering the general story Part 6 - Back to England

1. **Take** a pencil and **indicate** the beginning and the end of the passage in your book (p157-161). **Read** the passage

'Kensuke, it's the Peggy Sue. It is. They've come back for me. They've come back.' But Kensuke did not reply. When I looked round, I discovered he was not there.

I found him sitting at the mouth of the cave house.

[...] 'This is my place. This Kensuke's kingdom. Emperor must stay in his kingdom, look after his people. [...] You go, now. But before you go, you promise. [...] Very important for me. Very important you say nothing of this, nothing of me. You come here alone. You alone here in this place, you understand? I not here. After ten years, you say what you like. All that left of me then is bones. It not matter any more then. I want no one looking for me. I stay here. I live life in peace. No people. People come, no peace. You understand? You keep secret for me, Mica? You promise?'

'I promise.' I said.

[...]

'Sayonara, Micasan,' he said. 'It has been honour to know you, great honour of my life.' I hadn't the voice to reply.

[...]

For almost a year my mother and father had searched for me. No one would help them, for no one would believe I could still be alive - not a chance in a million, they said. My father too - he later admitted - had given me up for dead. But never my mother. So far as she was concerned I was alive, I had to be alive. She simply knew it in her heart. So they had sailed from island to island, searching on until they had found me. Not a miracle, just faith.

1. **True or false? Justify** by quoting the text.

	True	False
Kensuke leaves the island with Michael.	○	○
Justify:		
Michael promises not to talk about Kensuke's presence on the island.	○	○
Justify:		
Michael's parents had looked for him for three years.	○	○
Justify:		
Only Michael's mother could feel that he was still alive.	○	○
Justify:		

Write a few sentences to sum up "part 6".

Challenge yourself:
try to read chapter 5 in your book.
Don't forget to complete your challenge bookmark!

Step 4- The author's message

1. **Read** the following extracts from the book and **complete** the grid to say what Michael learnt and how

p.81

"I had severe problems, too, with sunburn. I had learnt rather late that I should keep all my clothes on all the time, and I made myself a hat to keep the sun off my face and my neck. It was very broad and Chinese-looking, made of palm leaves, the edges folded into one another. I was quite pleased with my handiwork.

Sunburn, I discovered, was a discomfort I could help to prevent, and that seawater could soothe. At noon I would go down the hill to shelter in my cave from the burning heat of the afternoon sun, and then afterwards, I would go swimming."

p.105-106

"To begin with, I would squat on the beach with Stella and watch him spear-fishing in the shallows. [...] Then one day he made me my own spear. I was to fish with him. He taught me where the bigger fish were, where the octopus hid under the rocks, how to stand still as a heron and wait."

p.110-11

"But watching him paint was best of all. [...] I would watch him for hours on end. Then one rainy afternoon - and when it rained, how it rained - I found he'd set out a shell for me, my own three saucers and my own paint-brush. He took such a delight in teaching me, in my every clumsy attempt. [...] I had always liked to draw but from Kensuke I learned to love it, that to draw or paint I had to observe well [...]. He taught me all this entirely without speaking. He simply showed me."

What did Michael learn?	**How** did he learn that?

2. **Read** the different testimonies from https://www.riteofpassagejourneys.org/fire-on-the-mountain .They organize special holidays for young people.
Highlight in one colour what they have learned and in another colour how they learned it.

FIRE ON THE MOUNTAIN

Ages 15 - 18 | **July 3-13, 2022** | Return to Youth Programs

"I have made deeper connections here than I ever did at school or at home. Being in the wilderness and going on a solo journey has changed my life for the better. I've made friends to keep, gathered thoughts to remember fondly, and found more respect for other people and myself. This was a great experience." – Jane, age 16

3. This special holiday is called "rite of passage journeys". Do you think Michael's experience is similar? Could we call it a "rite of passage"? Justify your answer with elements from your reading?

Now write Michael's testimony after the experience on the island.

Minutage	Marques de coupures langagières et non langagières	Étapes	Connaissances et compétences en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites, notes projetées au tableau
1min26 → 22min50	P2 : briefly we had one week	1) Retour sur la compréhension générale du roman et sur des détails lus hors classe : - les élèves font un récapitulatif chronologique de ce qu'ils ont lu en incluant de nouveaux éléments du livre non étudiés dans les extraits choisis	→ savoir raconter la chronologie générale d'un roman en anglais → savoir raconter quelques détails d'un roman en anglais → savoir faire des phrases en anglais à l'oral		Collectif : L'enseignante est devant la classe et les élèves sont à leur place et participent.	
22min51 → 33min56	P2: ok so now take the document that I gave you to work on please	2) Correction de l'exercice 1 de l'étape 4 : - analyse extrait pat extrait guidée par l'enseignante	→ résumer un extrait de roman → extraire des informations précises d'un texte → comprendre l'implicite d'un extrait de roman → comprendre le	- Activité 1 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message***	Collectif : L'enseignante est devant la classe et note les réponses des élèves au tableau. Les élèves sont à leur place, l'écoutent et participent.	- partie centrale du tableau : projection d'extraits choisis de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message*** - partie gauche du tableau : tableau de

			lien entre une action et des personnages		Individuel : Les élèves notent la correction.	la fiche refait par l'enseignante (voir photo ci dessous de la trace écrite)
33min57 → 40min14	P2 : you're ready ? Yes ? Ok !	3) Correction de l'activité 2 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message***	→ lire un témoignage authentique d'une expérience sur un site spécialisé → extraire des informations précises d'un texte	- Activité 2 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message***	Collectif : L'enseignante est devant la classe et note les réponses des élèves au tableau. Les élèves sont à leur place, l'écoutent, participent et notent la correction.	- Activité 2 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message***
40min15 → 52min05	P2 : do you think Michael's experience is similar ? Could we call it a rite of passage ?	4) Correction de l'activité 3 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message*** : - échanges en français sur la question - construction collective de la réponse en anglais	→ faire le lien entre le réel et la fiction pour comprendre le message d'un roman → savoir faire des phrases en anglais à l'oral → construire collectivement le message d'une oeuvre	- Activité 3 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message***	Collectif : L'enseignante est devant la classe et note la réponse aux questions au tableau. Les élèves sont à leur place, l'écoutent, participent.	- Activité 3 de la fiche d'activité ***step 4 – the author's message*** (voir photo ci dessous de la trace écrite)
52min06 → fin	P2 : ok ça je vous l'imprimerai pour demain	5) Récapitulatif de ce qu'il y a à faire pour la prochaine séance			Collectif : L'enseignante est devant la classe et	

					les élèves sont à leur place et l'écoutent.	

Tours de parole	Actant	Transcription
Retour sur la compréhension générale du roman		
1	P2	Briefly as we had one week without English so you have to remember this. Remember what we did before, the story, okay? And a lot of people in the class read more pages, okay? You read more of the book. So you have more information to give us. So I want people to give me the facts and if you have read more information in the middle, you give us more information so we know more of the story. You understand or not? We have the basic facts for what we worked on in class and then additions with what people read, okay? So, remember, what happened? What did we say if we start the story again? We do this for ten minutes. Jade, what happened first? At the beginning of the book.
2	Jade	Michael is a boy...
3	P2	...So we know Michael is a boy but we don't want a description necessarily but the story. Do you understand? So Michael, what happened to him?
4	Jade	He's a paperboy.
5	P2	Okay, he w...
6	Jade	He was a paperboy.
7	P2	And a st…
8	Jade	A student. I.
9	P2	I?
10	Jade	Ah oui the mother of Michael they are lose their job.
11	P2	Okay so you say m...
12	Jade	Michael's mom
13	P2	Mom and?
14	Jade	Mom and father
15	P2	And father l…
16	Jade	Lost their job.
17	P2	Lost their jobs. Okay. So this is the beginning of the story. Does anyone have more information about the people at the time? Yes?
18	Loric	They didn't have any money to pay the house so they decided to pay the boat and go in the sea.
19	P2	Okay. You don't really pay a boat. You b…

20	Loric	Buy.
21	P2	Buy a boat. Yes that's right. They decided to do that. Okay. Why a boat? Because I lost my job, I wouldn't want to buy a boat. I hate boats. Okay? So why a boat?
22	Salomé	(*hésite*)
23	P2	Tu réponds à ma question. Why did they buy a boat?
24	Salomé	Because for visit the world.
25	P2	For? Can you help her?
26	Elève	to.
27	P2	To v...
28	Laura	To visit the world.
29	P2	The world. Okay. But I'm still asking myself this question. Why did they choose a boat?
30	Maureen	Because Michael and his parents love sailing.
31	P2	Yes. (*s'adresse à la classe*) Yes? Sailing? They love sailing, remember? Yes? This was their hobby, their pastime, what they did in their free time. Ouhouh sailing. What is sailing in French?
32	Germain	La voile.
33	P2	Okay. So this was their hobby. They chose a boat to visit the world. Okay. Give us information about the boat, Quentin? What is its name? Or her name because remember we say a boat.
34	Quentin	The boat
35	P2	The boat's name
36	Quentin	The boat's name it's Peggy Sue.
37	P2	Alright, okay, so that's it. The parents have bought this boat and they decided to visit the world. Can you continue? The story, Rose, maybe. Can you tell us more?
38	Rose	(*hésite*)
39	P2	So what did they do then? They had this boat in Southampton and? ++ Did they leave immediately?
40	Rose	No. They... how do you say patienter?
41	P2	How do you say?
42	Rose	Ah they wait.
43	P2	They wait...
44	Rose	They waited eight months.
45	P2	Okay. Why did they wait eight months? For what reason? + Do you know or not? (*Rose fait signe que non avec la tête*). Germain?
46	Germain	The mother of Michael
47	P2	Michael's mother
48	Germain	Michael's mother do a training of six months.

49	P2	Okay. Do?
50	Germain	Did.
51	P2	Okay. If you want to go on a boat, you cannot go, you have to learn. Right. What did they do then? I'm sure some people read the book in more details there. Yes?
52	Fleur	They went to Brazil.
53	P2	Okay so they went to Brazil. No problem? Nothing happened?
54	Fleur	No.
55	P2	No? Okay. Anaelle?
56	Anaelle	His mother was sick.
57	P2	Okay. So this is something important. She was sick. Did they know what happened or not?
58	Anaelle	Stomach cramp.
59	P2	Yes stomach cramp. She was really sick. At one point during the trip. Okay. What else did they do on the trip? What other countries did they visit, Sacha?
60	Sacha	They visit Australia
61	P2	Visit…
62	Sacha	Visited Australia in the uncle's house.
63	P2	Do you understand this? Uncle's house?
64	Élèves	Yes.
65	P2	Okay. So they visited Australia. Between Brazil and Australia, did they stop anywhere? It's a long way. Laura?
66	Laura	He go to South Africa.
67	P2	He go. They st...
68	Laura	They start
69	P2	They st...
70	Laura	They start
71	P2	Not start. They sto...
72	Laura	They stopped in South Africa.
73	P2	And do you have details of what they did there?
74	Laura	(*hésite*)
75	P1	Did you read the book for this part?
76	Laura	No.
77	P2	Sacha?
78	Sacha	They went in South Africa.
79	P2	Okay and what did they do in South Africa? Maureen, do you remember? + And then the mother got sick, as you said. She had stomach cramps and she wasn't very well. After Australia, what happened? Maxime?

80	Maxime	Michael felt
81	P2	Not felt but fell
82	Maxime	Michael felt
83	P2	No, fell. If you say felt it's a different verb. Felt means sentir, ressentir. It's different, okay? Fell in…
84	Maxime	In the sea.
85	P2	Okay. In the ocean.
86	Maxime	And he arrived in the island.
87	P2	Okay. Arrived. Another verb?
88	Guillaume	Washed up
89	P2	They were washed up.
90	Guillaume	They were washed up on an island.
91	P2	If you put an adjective to describe this island. What can you say? Is it like Belle Île with lots of houses? Laura?
92	Laura	There are a jungle.
93	P2	Okay. On the island with a jungle. Right. The island, now. This is very interesting. What happened? Maureen?
94	Maureen	First Michael think
95	P2	Michael th… (*fait un signe avec ses mains pour montrer vers l'arrière*)
96	Maureen	Michael thought he was alone with stella on the island.
97	P2	Remember this?
98	Élèves	Yes.
99	P2	He thought he was alone. But, Loric, what happened next?
100	Loric	He found Kensuke.
101	P2	Before he found Kensuke, what do we have in the middle? ++ You don't remember? Gwenaelle?
102	Gwenaelle	Kensuke gave him a bowl of water, fish and red banana.
103	P2	Okay. So he gave him this. Did Michael see Kensuke first or not?
104	Élèves	Not.
105	P2	So he didn...
106	Germain	He didn't see.
107	P2	See… + him. Okay. Cassiope, when was the first time Michael and Kensuke met? What happened? Remember?
108	Cassiope	(*hésite*)
109	P2	They … (*mime un mouvement vers le haut avec ses mains en les alternant lors de la montée*) Remember this? (*mime les actions*) Eliot?
110	Eliot	They make a fire.
111	P2	They?

112	Eliot	Michael.
113	P2	Michael m...
114	Eliot	Make
115	P2	Made
116	Eliot	Michael made a fire.
117	P2	And Kensuke, what did he do? Cassiope?
118	Cassiope	(*hésite*)
119	P2	Ethan, can you help her?
120	Ethan	He destroyed.
121	Cassiope	Kensuke destroyed Michael's fire.
122	P2	Okay. Now this is when the people who read the book, coming very handy, give us more information. Why did Kensuke demolish the fire? Germain?
123	Germain	Because he want don't have tourists on the island.
124	P2	Yes, okay. He didn't want to have, okay? Tourists or people on this island. Okay. That's a very big thing. And for what reason didn't he want to have people, Anaelle?
125	Anaelle	He want to protect monkeys.
126	P2	He wante…
127	Anaelle	...ted
128	P2	He wanted to protect monkeys. What sort of monkeys are there on the island? Salomé?
129	Salomé	Orang-utans.
130	P2	And?
131	Élève	Turtles.
132	P2	Ok turtles. They're not monkeys. There is another sort of monkeys.
133	Eliot	Gorillas.
134	P2	No but it starts with a G. It's a gib…
135	Élève	Gibbons.
136	P2	Gibbons! So you have gibbons, orang-utans and turtles, okay, but they don't climb trees. (*rires*) He wanted to protect them against people who came to?
137	Élève	Kill.
138	P2	Okay. This is one reason. What is the second reason? Kensuke, what was his nationality? Sacha?
139	Sacha	Japanese.
140	P2	And why did he arrive on this island? And this is, the people who read the book, they know it. So maybe you can tell us. Maureen?
141	Maureen	I don't remember the city but there is a atomic bomb and he was on a military boat.

142	P2	Kensuke was in the city or in the boat?
143	Maureen	In the boat when
144	P2	The atomic bomb
145	Maureen	explose
146	P2	Explod…
147	Maureen	Exploded.
148	P2	Okay. So he was on this boat. What was the period of time? Anaelle?
149	Anaelle	During a war.
150	P2	Which war?
151	Anaelle	Second
152	P2	The second world war. Est-ce que tout le monde suit là? Louna
153	Louna	Oui.
154	P2	Non mais vraiment c'est important. During the second world war, Japan, they were at war against which country? Sacha?
155	Sacha	USA.
156	P2	The USA and?
157	Laura	And China.
158	P2	Yes and? + France. Against Great Britain. Okay? Yes? So he was on a boat. Was it just a leisure boat or was it a special boat?
159	Élève	A military boat.
160	P2	Okay. Yes? And what happened to his boat?
161	Anaelle	Je sais pas comment dire en fait.
162	P2	Say it in French then.
163	Anaelle	La bombe elle a explosé et du coup il a coulé.
164	P2	Okay so there was a bomb in Japan but the boat also exploded. The boat s…
165	Élève	Sink
166	P2	Yes in the past? + sank. And he arrived on the island. Did he have a family? Ça c'est plus ceux qui ont lu le livre. Yes?
167	Élève	Yes but they live in Nagasaki.
168	P2	Yes and?
169	Élève	And the bomb explode.
170	P2	Exploded.
171	Élève	Exploded.
172	P2	In Nagasaki. So what did Kensuke think?
173	Salomé	Kensuke think…
174	P2	Thought.
175	Salomé	Kensuke thought his family is dead.

176	P2	Was dead. Yes. He though that they died in the bomb. So he didn't want to live the? (*fait un mouvement circulaire avec sa main*)
177	Élèves	Island.
178	P2	So there were two reasons why Kensuke said no fire. Do you understand? + So this is the first encounter, they're together, okay? And Michael did he say "okay Kensuke, no problem, I will do this."? What did he say? Tia?
179	Tia	He didn't understand why Kensuke destroyed his fire.
180	P2	Excellent sentence. It's really good. And what did he do? Simon?
181	Simon	He was angry and
182	P2	This is the verb. (*écrit rebel au tableau*)
183	Simon	He rebelled.
184	P2	And what did he do to rebel?
185	Simon	He goes…
186	P2	He w… (*fait un signe avec ses mains pour montrer vers l'arrière*)
187	Simon	He went swim in the sea.
188	P2	Okay, with lovely j…
189	Simon	Jellyfish.
190	P2	Okay what happened next, Luidjee?
191	Luidjee	enfin (*hésite*)
192	P2	The jellyfish, what did they do?
193	Luidjee	Okay. The jellyfish hurt comment on dit...
194	P2	Hurt h…
195	Luidjee	Michael.
196	P2	Yes but you don't want to repeat Michael so you say the jellyfish hurt h...
197	Élèves	Him.
198	Luidjee	Him.
199	P2	Okay. And? Amira? + He was in the sea. The jellyfish hurt him. Did he die? Did Michael die?
200	Amira	Michael think he died.
201	P2	Yes, he thought he would die. But what happened?
202	Amira	But he
203	P2	But Kensu...
204	Amira	But Kensuke
205	P2	S…
206	Amira	Saved Michael.
207	P2	And then? Qui c'est que j'ai pas encore entendu? Arwen? What happened then? With Michael and Kensuke.
208	Arwen	They become friends.

209	P2	They be… (*fait un signe avec ses mains pour montrer vers l'arrière*)
210	Arwen	They became friends.
211	P2	They became friends. The people who read the book. What did they do during the day? Michael and Kensuke?
212	Anaelle	Painting.
213	P2	They painted. (*fait le signe de peindre*) That's one activity they did together. Yes?
214	Maureen	They fished.
215	P2	They fished, yes. And they protected the monkeys. And then one day… what did Kensuke say to Michael? Rose?
216	Rose	Kensuke helped Michael to make a fire to go back home.
217	P2	Because there is a boat. And what is this boat? Yanis?
218	Yanis	It was the Peggy Sue.
219	P2	And who was on the Peggy Sue? Mathis?
220	Mathis	(*hésite*)
221	P2	We have Michael and Kensuke on the island with the big fire. The Peggy Sue. Who was on the Peggy Sue?
222	Mathis	Michael's mother. Michael's father.
223	P2	And they we… how do you say chercher? + Yes?
224	Loric	They were searching Michael.
225	P2	Searching is not the best word. There is a verb in two parts. They were l…
226	Loric	Looking for.
227	P2	They were looking for Michael. So, happy end?
228	Élèves	Yes.
229	P2	Yes because they found Michael again. But what Kensuke said then? Cleo? + (mime le mot "chut") Kensuke said to Michael sh… + You have to… + to keep the s...
230	Cleo	Silence?
231	P2	Sec…
232	Cleo	Secret.
233	P2	To keep the secret. You have to keep it secret. For how many years?
234	Élèves	For ten years.
235	P2	So ten years afterwards, Michael tells his?
236	Élèves	Secret.
237	P2	Sto…
238	Élèves	Story.
239	P2	Yes and his secret. Good. Bon je pense que a priori vous avez tous compris l'histoire. Un peu en détails avec les élèves qui ont lu beaucoup de choses dans le livre.

Échange collectif – ce qu'a appris Michael et comment		
240	P2	So now take the document that I gave you to work on, please. (*les élèves prennent leur fiche et P2 projette le document au tableau*). So here you had to read the extracts and then you have to complete what did he learn and how did he learn that. How meaning comment. + Maxime, what did Michael learn?
241	Maxime	He learned where the octopus hid.
242	P2	Okay in general in this extract here, he learned where the octopus hid. Why is this? What does he want to do with the octopus?
243	Maxime	He want to
244	P2	He wants to
245	Maxime	He wants to fishing octopus
246	P2	Yes to (*mime manger*)
247	Maxime	To eat
248	P2	Octopus. So if we are more general, instead of saying he learnt where the octopus hid, he learnt to do what?
249	Élève	Fish. He learnt to fish.
250	P2	Okay. This is more general. (*écrit la réponse au tableau*) And how did he learn it? Tia?
251	Tia	Kensuke told him where the octopus hide.
252	P2	Hid. Yes. What can you say to summarize this?
253	Tia	Kensuke told
254	P2	Told? When you learn something, it's because somebody...
255	Tia	Taught.
256	P2	Yes very good. Kensuke taught…
257	Tia	Him.
258	P2	Yes. Kensuke taught him. Do you understand this or not? Taught, which verb is it? Eliot? Taught is the past of which verb?
259	Eliot	Talk
260	P2	No! (*écrit le mot teach entre parenthèses au tableau près de taught*) of the verb teach. I teach English. Kensuke taught him how to fish. Here, (*montre le troisième extrait*) what did he learn, Louna?
261	Louna	He learned to paint.
262	P2	Yes he learned to paint. Arwen, how did he learn this?
263	Arwen	Kensuke say him
264	P2	Say is not the best verb.
265	Arwen	Taught him.
266	P2	Taught him or sh…
267	Maxime	Showed him. Je voulais dire watch.
268	P2	He watched. We can say that. Michael watched...

269	Maxime	Kensuke.
270	P2	Kensuke. Kensuke tau… + as you said, taught him or you said another verb, Maxime.
271	Maxime	Showed.
272	P2	Showed him. Yes? Okay? In the first paragraph, here, what did he learn? This is a bit more difficult. Gwenaelle?
273	Gwenaelle	Michael learned to protect himself from sunburn.
274	P2	Okay can you use this? (*montre how to au tableau*)
275	Gwenaelle	Michael learned how to protect himself from sunburn.
276	P2	(*écrit la phrase au tableau*) from sunburn. From the sun, really. And how did he learn this? Clara?
277	Clara	He took a big sunburn. +
278	P2	He had a big sunburn. The first time. And then? ++ No? Simon?
279	Simon	He made a hat to keep the sun off his face.
280	P2	Okay so he made this and he also understood that (*montre le mot seawater*) seaw… + seawater can help. So how did he learn this?
281	Élève	He learned alone.
282	P2	He learned alone.
283	Loric.	He learned himself.
284	P2	Himself yes. And what did he do? (*mime l'action de regarder*) He made some?
285	Loric	Experience.
286	P2	Experience is not this in English. But it's the idea.
287	Loric	Experiment?
289	P2	Yes. That's right. He experimented. Oh this works. This doesn't work. Experiment. Very good. (*écrit au tableau les réponses*) He experimented. Okay. He tried things. He did experiments. (*efface experimented pour écrire did experiments*) He tried. Okay? So here we see two things, okay? Someone taught him and he learned himself by doing some experiments. So we have the two things. Do you understand this?
290	Élèves	Yes.

ITÉRATION 2

ANNEXE 38
Séance 11
Transcription – rite initiatique

Échange collectif – le rite initiatique		
1	P2	Do you think Michael's experience is similar? Could we call it a rite of passage? Justify your answers from your reading. Là c'était un peu challengé pour faire plus difficile, on est bien d'accord? C'était un peu plus difficile que ce qu'on a fait jusque là. Alors à votre avis, rite of passage or not rite of passage for Michael's journey? + Qu'est-ce qu'on fait ? Vous voulez qu'on en parle deux minutes en français et ensuite on essaie de faire en anglais ?
2	Élèves	Oui.
3	P2	Bon alors est-ce que c'est un rite de passage ou pas son expérience à Michael? Louna?
4	Louna	Je sais pas ce qu'il faut faire.
5	P2	Michael, qu'est-ce qui lui est arrivé?
6	Louna	Il est arrivé sur une île.
7	P2	Sur une île où il était…
8	Louna	Seul.
9	P2	Est-ce que ça en soi ça fait parti d'un rite de passage quand on est seul ?
10	Élève	Non.
11	P2	Vous connaissez les rites de passage ? Ça vous fait penser à quelque chose ou pas du tout ?
12	Maxime	Un bizutage.
13	P2	Plus ou moins. Qu'est-ce qu'on a dans certaines cultures ? Plutôt anciennes. On a des rites de passage. Vous avez bien lu ça un jour, par exemple les indiens.
14	Cleo	C'est quand on doit prouver qu'on est plus fort en faisant un acte et ça prouve à tout le monde.
15	P2	Voilà. Arwen ?
16	Arwen	C'est un exemple débile mais dans Yakari, pour avoir sa plume, il faut qu'il fasse quelque chose de héroïque.
17	P2	C'est pas un exemple débile du tout. C'est justement ça que je pensais que vous puissiez avoir lu.
18	Maureen	Pour devenir un homme, il faut mettre la main dans le feu.
19	P2	Voilà ça c'est des rites de passage. Y'a plein de cultures où il faut faire un certain nombre de choses pour prouver qu'on est un homme. D'accord ? Donc il faut par exemple qu'il aille chercher sa plume seul. Bon alors là

		Michael, il s'est retrouvé…
20	Élèves	Seul.
21	P2	Par la force des choses mais il était bien seul. Qu'est-ce qu'il a fallu qu'il fasse ?
22	Louna	Qu'il survive et qu'il fasse du feu.
23	P2	Ensuite, sur l'île, est-ce que le Michael du début quand il quitte son village où il est paperboy et student et à la fin de son séjour sur l'île, c'est le même ?
24	Élève	Non.
25	P2	Non ? Alors pourquoi non ?
26	Élève	Il a appris des choses.
27	P2	Qu'est-ce qu'il a appris ?
28	Élève	À pêcher.
29	Élève	À se débrouiller seul.
30	P2	Ou presque seul. Avec qui il a appris ça ?
31	Élèves	Kensuke.
32	P2	Kensuke, on peut le voir comme qui du coup ?
33	Élève	Un mentor.
34	P2	Oui quelqu'un qui va le ?
35	Élève	Guider.
36	P2	Quand il revient après tout ce temps là, qu'est-ce qu'on peut dire de lui ?
37	Élève	C'est un homme.
38	P2	Oui quelque part on peut dire ça. C'est à dire qu'il a appris, qu'il a grandi, qu'il sait se débrouiller pour plein de choses. Mais en plus qu'est-ce qu'il arrive à faire pendant dix ans ?
39	Élève	Garder le secret.
40	P2	Il a quand même appris énormément de choses. Est-ce que cette expérience l'a changé ?
41	Élève	Oui.
42	P2	Donc est-ce qu'on peut dire que c'est un rite de passage ?
43	Élèves	Oui.
44	P2	Et bien oui parce qu'il est passé du monde de l'en...
45	Élèves	L'enfance
46	P2	À ?
47	Élève	À l'adolescence
48	P2	Oui un adolescent un peu plus voilà mais on pourrait presque dire que c'est devenu un homme dans le sens où il a appris à faire beaucoup de choses. On est d'accord ? Oui ?
49	Élèves	Oui.

50	P2	Est-ce que c'est ça que vous avez un peu trouvé ou pas du tout ?
51	Anaelle	Pas du tout. Il ne voulait pas être sur l'île en soi donc
52	P2	Je suis d'accord, il l'a subie au départ. Au final l'expérience a eu ce rôle là. Mais c'était pas voulu, je suis d'acord avec toi. Donc on va peut être dire d'abord qu'il ne l'a pas ch…
53	Élèves	Choisi.

Index des illustrations

Illustration 1 – extrait du tableau 5 du CECRL (p. 43) .....p. 14
Illustration 2 – extrait du CECRL sur le rôle des textes, p. 112 .....p. 14
Illustration 3 – extrait du volume complémentaire, 2018, p. 57 .....p. 18
Illustration 4 – descripteurs de l'échelle « exprimer *une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » issus du volume complémentaire, p. 121* .....p. 20
Illustration 5 – descripteurs de l'échelle « analyser et critiquer des textes créatifs » issus du volume complémentaire, p. 122 .....p. 21
Illustration 6 – extrait du bulletin officiel n°31, 2020, p. 52 .....p. 23
Illustration 7 – extrait du volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 68 .....p. 26
Illustration 8 – schéma des JA/JE issu de Gruson et al., 2012 .....p. 44
Illustration 9 – schéma issu de Santini, 2013 .....p. 49
Illustration 10 – schéma issu de la thèse de Blocher (2018) .....p. 62
Illustration 11 – frise chronologique de notre travail de chercheuse doctorante au sein de notre ingénierie .....p. 76
Illustration 12 – notes manuscrites prises lors de la séance 4 de l'itération n°1 .....p. 78
Illustration 13 – capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - déroulé .....p. 79
Illustration 14 – capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - gestuelle .....p. 79
Illustration 15 – capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - compte-rendu d'échange .....p. 80
Illustration 16 – capture d'écran de notre prise de notes pour l'itération 2 - compte-rendu d'échange .....p. 80
Illustration 17 – coopération entre élèves pour la compréhension d'un passage du roman . p. 81
Illustration 18 – coopération entre élèves pour chercher le sens d'un mot .....p. 81
Illustration 19 – productions d'élèves .....p. 82
Illustration 20 – extrait de transcription d'une réunion en visioconférence montrant l'usage des documents en ligne .....p. 83
Illustration 21 – copier-coller des consignes à la cellule recherche envoyées par mail .....p. 83
Illustration 22 – dispositif de recueil de données de la séance 1 (itération 1), angle de vue de la caméra fixe et technicien avec caméra mobile en action .....p. 84
Illustration 23 – dispositif de recueil de données de la séance 2 (itération 1) et angles de vue p. 84
Illustration 24 – dispositif de recueil de données de la séance 3 (itération 1) et angles de vue p. 85
Illustration 25 – dispositif de recueil de données de la séance 4 (itération 1) et angles de vue p. 85
Illustration 26 – dispositif de recueil de données de la séance 5 (itération 1) et angles de vue p. 86
Illustration 27 – dispositif de recueil de données de l'itération 2 .....p. 88
Illustration 28 – dossiers principaux du drive du collectif .....p. 90
Illustration 29 – exemple de document commenté par le collectif .....p. 91
Illustration 30 – retour de lecture des passages de la lectrice au niveau B2 .....p. 92
Illustration 31 – extrait n°2 sélectionné par le collectif .....p. 117
Illustration 32 – phrase issue de l'extrait n°2 .....p. 118
Illustration 33 – début de l'extrait n°2 mettant en évidence les thèmes de la famille et de l'amitié .....p. 119
Illustration 34 – extrait du chapitre 1 du roman « Kensuke's Kingdom » .....p. 128
Illustration 35 – extrait du chapitre 4 du roman « Kensuke's Kingdom », retenu par le collectif .....p. 129

Illustration 36 – première partie du sixième extrait .....p. 130-131
Illustration 37 – deuxième partie du sixième extrait .....p. 131
Illustration 38 – extrait du roman « Kensuke's Kingdom », p. 64 .....p. 142
Illustration 39 – premier extrait sélectionné par le collectif pour l'étape 4, p. 81 .....p. 143
Illustration 40 – deuxième extrait sélectionné par le collectif pour l'étape 4, p. 105-106 .p. 143
Illustration 41 – troisième extrait sélectionné par le collectif pour l'étape 4, p. 110-111 p. 144
Illustration 42 – témoignage choisi par le collectif sur le site www.riteofpassagejourneys.org .....p. 145
Illustration 43 – productions écrites d'élèves au niveau d'anglais fragile .....p. 160
Illustration 44 – productions écrites d'élèves au niveau d'anglais maîtrisé .....p. 160
Illustration 45 – activité d'enseignement produite pour chacune des premières de couverture sélectionnées par le collectif .....p. 165
Illustration 46 – activité d'enseignement produit pour la compréhension de la quatrième de couverture sélectionnée par le collectif .....p. 167
Illustration 47 – deuxième version du dispositif d'enseignement pour l'étude des premières de couverture .....p. 168-169
Illustration 48 – *activité* d'enseignement pour l'étude de la quatrième de couverture (moitié inférieure du nouveau dispositif) .....p. 170
Illustration 49 – document d'appui préparé par C reprenant les premières idées sur la structure du récit .....p. 172
Illustration 50 – acticité d'enseignement V1 commentée en ligne (1/2) .....p. 175
Illustration 51 – acticité d'enseignement V1 commentée en ligne (2/2) .....p. 175
Illustration 52 – activité d'enseignement V2, mise en œuvre (1/2) .....p. 176
Illustration 53 – activité d'enseignement V2, mise en œuvre (2/2) .....p. 176
Illustration 54 – activité d'enseignement V3, mise en œuvre .....p. 177
Illustration 55 – exemple de mise en page des parties activités et résumé de la fiche d'étude de l'environnement 1 « life in England » .....p. 182
Illustration 56 – proposition de transformation pour l'extrait 3, avec modifications apparentes .....p. 187
Illustration 57 – capture d'écran du genially utilisé pour une première sélection commentée p. 189
Illustration 58 – capture d'écran du genially utilisé pour une première sélection commentée p. 190
Illustration 59 – deuxième partie du dispositif pour l'environnement 2 .....p. 192
Illustration 60 – dispositif d'enseignement pour l'extrait 4 .....p. 193
Illustration 61 – illustration page 41 de l'édition des élèves .....p. 194
Illustration 62 – utilisation de la carte pour remplir ce dispositif .....p. 194
Illustration 63 – activité pour l'extrait 7 .....p. 196
Illustration 64 – activité pour l'extrait 8 .....p. 196
Illustration 65 – activité pour l'extrait 9 .....p. 196
Illustration 66 – dispositif d'enseignement pour l'extrait 5 .....p. 197
Illustration 67 – exemple de partie « résumé » du dispositif de l'environnement 5 .....p. 198
Illustration 68 – première partie du dispositif de l'étape 4 .....p. 205
Illustration 69 – deuxième partie du dispositif de l'étape 4 .....p. 206

Index des tableaux

Tableau 1 – premier temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence p. 67-68
Tableau 2 – deuxième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence .p. 68-69
Tableau 3 – troisième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence ...p. 70
Tableau 4 – quatrième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence ..p. 70
Tableau 5 – cinquième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence p. 70-71
Tableau 6 – sixième temps de l'ingénierie coopérative des étapes 1 à 3 de la séquence .....p. 71
Tableau 7 – vision synthétique de l'organisation de chaque dispositif .....p. 71-72
Tableau 8 – vision synthétique de l'organisation de la séquence produite .....p. 73-75
Tableau 9 – vision synthétique de notre corpus empirique .....p. 77
Tableau 10 – productions du collectif recueillies .....p. 88-89
Tableau 11 – productions des élèves recueillies .....p. 89
Tableau 12 – système stratégique - extrait n°1 .....p. 100
Tableau 13 – système stratégique d'une modélisation du jeu épistémique source du lecteur lettré de l'extrait n°1 .....p. 102
Tableau 14 – comparaison entre le systémique stratégique du JES modélisé et les stratégies effectives des élèves .....p. 104-105
Tableau 15 – système stratégique - extrait n°1 - groupe sans fiche .....p. 106
Tableau 16 – comparaison du résumé des élèves à l'extrait n°1 .....p. 112
Tableau 17 – éléments retenus par le groupe sans fiche de l'extrait n°1 .....p. 113-114
Tableau 18 – système stratégique d'une modélisation du JES de lecteur lettré de l'extrait n°6 .....p. 133
Tableau 19 – comparaison entre le systémique stratégique du JES modélisé et les stratégies effectives des élèves .....p. 141
Tableau 20 – extrait issu de la transcription de la réunion 2 .....p. 163
Tableau 21 – extrait issu de la transcription de la réunion 3 .....p. 164
Tableau 22 – extrait issu de la transcription de la réunion 2 .....p. 167
Tableau 23 – extrait issu de la transcription de la réunion 3 .....p. 168
Tableau 24 – extrait issu de la transcription de la réunion 2 .....p. 172
Tableau 25 – extrait issu de la transcription de la réunion 3 .....p. 172-173
Tableau 26 – extrait issu de la transcription de la réunion 3 .....p. 173
Tableau 27 – extrait issu de la transcription de la réunion 5 .....p. 173
Tableau 28 – extrait issu de la transcription de la réunion 5 .....p. 173
Tableau 29 – extrait issu de la transcription de la réunion 5 .....p. 174
Tableau 30 – extrait issu de la transcription de la réunion 10 .....p. 178
Tableau 31 – extrait issu de la transcription de la réunion 10 .....p. 178-179
Tableau 32 – extrait issu de la transcription de la réunion 2 .....p. 183
Tableau 33 – extrait issu de la transcription de la réunion 2 .....p. 184
Tableau 34 – extrait issu de la transcription de la réunion 3 .....p. 185
Tableau 35 – extrait issu de la transcription de la réunion 3 .....p. 185
Tableau 36 – extrait issu de la transcription de la réunion 4 .....p. 186
Tableau 37 – extrait de transcription de la séance 3 de l'itération 1 .....p. 191
Tableau 38 – extrait de transcript de la séance 2 de l'itération 1 .....p. 192
Tableau 39 – extrait de transcript de la séance 3 de l'itération 1 .....p. 192
Tableau 40 – extrait de transcription de la séance 2 de l'itération 2 .....p. 195
Tableau 41 – extrait de transcription de la réunion 10 .....p. 195
Tableau 42 – exemples de résumés produits par le groupe classe avec les professeures . .p. 198

Tableau 43 – extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie .....p. 199-200
Tableau 44 – extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie, suite du tdp 36 .....p. 201
Tableau 45 – extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie .....p. 202-203
Tableau 46 – extrait issu de la deuxième réunion d'ingénierie .....p. 203

Titre : Mise à l'étude de la notion d'authenticité : le cas d'une ingénierie coopérative en littérature anglaise au collège

Mots clés : Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), ingénierie coopérative, didactique des langues et des cultures, authenticité, parenté épistémique, connaisseur pratique

Résumé : Notre travail de thèse questionne la didactique des langues et des cultures en entrant par la question de l'authenticité, notion fréquemment utilisée en contexte scolaire, notamment en langues, afin de la retravailler. Pour ce faire, nous avons mis en place un collectif d'ingénierie coopérative, composé de deux enseignantes d'anglais, de trois chercheuses en didactique des langues et des cultures. L'objectif de ce collectif est de produire une séquence d'anglais au collège autour du roman jeunesse *Kensuke's Kingdom* de Michael Morpurgo, dans sa version d'origine, soit en langue anglaise. À travers nos données et grâce aux outils conceptuels que nous empruntons à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, nous cherchons à voir dans les pratiques du collectif et des élèves la parenté épistémique en jeu et en lien avec les pratiques des connaisseurs, ici le lecteur lettré anglophone de ce roman.

Title : Investigating the notion of authenticity: the case of a cooperative engineering in English literature in secondary schools

Keywords : Joint Action Theory in Didactics (JATD), cooperative engineering, didactics of languages and cultures, authenticity, epistemic kinship, connoisseur of the practice

Abstract : Our thesis questions the didactics of languages and cultures by looking at the question of authenticity, a notion frequently used in school contexts, particularly in languages, in order to rework it. For this purpose, we have set up a cooperative engineering collective, consisting of two teachers of English and three researchers in the didactics of languages and cultures. The aim of this collective is to produce a middle school English sequence based on the children's novel *Kensuke's Kingdom* by Michael Morpurgo, in its original English-language version. Using our data and the conceptual tools we borrowed from the Joint Action Theory in Didactics, we observe the practices of the collective and the students so as to see the epistemic kinship at stake and in relation to the practices of the connoisseurs, in this case the literate English-speaking reader of the novel.