



HAL
open science

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les enseignants chevronnés tuteurs : Le "reverse mentoring" au service de la formation des enseignants ?

Céline Foliot

► To cite this version:

Céline Foliot. L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les enseignants chevronnés tuteurs : Le "reverse mentoring" au service de la formation des enseignants ?. Education. Université Côte d'Azur, 2024. Français. NNT : 2024COAZ2021 . tel-04691825

HAL Id: tel-04691825

<https://theses.hal.science/tel-04691825v1>

Submitted on 9 Sep 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.

THÈSE DE DOCTORAT

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture
littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les
enseignants chevronnés tuteurs : le "reverse mentoring" au
service de la formation des enseignants ?

Céline FOLIOT

Laboratoire d'Innovation et Numérique de l'Education (LINE)

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en**
Sciences de l'éducation et de la
formation (Didactique de la littérature)
d'Université Côte d'Azur
Dirigée par : Magali Brunel et Sébastien
Chaliès
Soutenue le : 19 juin 2024

Devant le jury, composé de :
Magali Brunel, Professeure des Universités,
Université de Montpellier,
Sébastien Chaliès, Professeur des Universités,
Université de Montpellier,
Séverine De Croix, Professeure des Universités
UCLouvain,
Ana Dias-Chiaruttini, Professeure des Universités,
Université de Toulouse Jean Jaurès,
François Le Goff, professeur des Universités,
Université de Toulouse,
Sylvie Moussay, Maître de conférences HDR,
Université Clermont Auvergne,
Serge Quilio, Maître de conférences HDR,
Université Côte d'Azur,

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les enseignants chevronnés tuteurs : le "reverse mentoring" au service de la formation des enseignants ?

Jury :

Présidente du jury

Ana DIAS-CHIARUTTINI, Professeure des Universités, INSPé de Toulouse -
Université de Toulouse Jean Jaurès,

Directeurs de thèse

Magali BRUNEL, Professeure des Universités, Faculté d'Éducation - Université
de Montpellier

Sébastien CHALIÈS, Professeur des Universités, Faculté d'Éducation - Université
de Montpellier

Rapporteurs

Séverine DE CROIX, Professeure des Universités, Université Catholique de
Louvain - UCLouvain

François LE GOFF, Professeur des Universités, INSPÉ de Toulouse - Université de
Toulouse

Examineurs

Sylvie MOUSSAY, Maître de conférences HDR, INSPÉ Clermont Auvergne -
Université Clermont Auvergne

Serge QUILIO, Maître de conférences HDR, INSPÉ de Nice - Université Côte
d'Azur

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les enseignants chevronnés tuteurs : le "reverse mentoring" au service de la formation des enseignants ?

Résumé

Insuffisante, et parfois mal adaptée (Cour des comptes, 2023), la formation continue des enseignants ne permet qu'une lente diffusion des avancées de la recherche dans les pratiques. Parallèlement, les savoirs sur la lecture des textes littéraires et leur didacticité, soumis au lissage inhérent à l'écriture de tout programme officiel, peinent à être appréhendés par les enseignants (Ahr & Peretti, 2020 ; Brunel & Perreti, 2020). Par ailleurs, les dernières réformes françaises sur la formation des enseignants valorisent la formation initiale par alternance, censée permettre aux novices de mieux articuler théorie et pratique. À ce niveau, il revient aux tuteurs, dit "de terrain", la responsabilité d'accompagner professionnellement les novices, dans le cadre d'une "formation intégrative alternante" (Escalié & Magendie, 2019). Toutefois, contrairement aux novices qui bénéficient à l'université d'apports scientifiques actualisés, les tuteurs y ont peu été formés et s'en trouvent fragilisés (Jaspers et al., 2014). La nécessité de former les tuteurs (Chaliès, 2016) est donc encore d'actualité (Orland-Barak & Wang, 2021). Ces constats motivent l'exploration d'un dispositif de formation innovant, le reverse mentoring (RM). Né aux E-U en 1998 (Murphy, 2012), défini comme vecteur de développement professionnel de type gagnant-gagnant (Browne, 2021), le RM s'avère heuristique pour la formation des enseignants (Aydin, 2017).

Le cadre théorique est double. Il fait appel à la didactique de la littérature et convoque la lecture littéraire et sa modélisation (Dufays, 2016), objet de transfert au sein de la relation tuteur/tutoré, mais aussi au cadre conceptuel de l'analyse de l'activité, plus précisément à l'anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021). Sur le plan empirique, il s'agit de mobiliser la subjectivisation d'un sujet en formation par l'apprentissage de "règles", soutenant le déploiement de capacités normatives (Chaliès, 2016). Dès lors, l'étude analyse les retombées d'un dispositif de formation par RM sur l'appropriation de la lecture littéraire par des tuteurs de lettres.

Les résultats montrent que la structuration d'un enseignement de la lecture littéraire, "réglée" par trois fiches outils, a permis aux tuteurs d'engager progressivement des capacités de signification, d'analyse et de réalisation, simulée par coteaching (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). La recherche fait émerger des pistes de réflexion sur les conditions de réalisation d'un processus de RM. Elle interroge aussi l'articulation des deux cadres théoriques en proposant d'« irriguer » les raisonnements pratiques des tuteurs par les savoirs didactiques. Cette tentative encourage à explorer plus avant des pistes technologiques croisant didactique disciplinaire et analyse de l'activité en formation des enseignants.

Mots clefs : *Formation des enseignants - Didactique du français - formation continue des enseignants - tutorat inversé - Lecture littéraire - formation des tuteurs*

How trainee preservice teachers can influence experienced teachers through classroom practices in literary reading. Could reverse-mentoring be considered a teacher training tool?

Abstract

In-service teacher training has been shown to be inadequate and sometimes ill-adapted (Cour des Comptes, 2023), allowing only a slow dissemination of advances in research into practice. More specifically, experienced teachers struggle to grasp knowledge about reading literary texts and their didactics, which are subject to the standardization inherent in the writing of any official curriculum (Ahr & Peretti, 2020; Brunel & Perreti, 2020). The latest French reforms in teacher training emphasise the value of postgraduate training that combines practice time in school with academic study at the university ('alternance' in France), which is supposed to favour integration. At this level, by supporting the development of practical experience, the mentors known as 'field tutors' are expected to contribute to 'integrative alternation training' (Escalié & Magendie, 2019). However, unlike the novices, who benefit from up-to-date scientific input at university, field tutors have received little training and find themselves weakened as a result (Jaspers et al., 2014). Therefore, the need to train tutors (Chaliès, 2016) is still relevant (Orland-Barak & Wang, 2021). These observations have prompted us to explore an innovative training system known as *reverse mentoring* (RM). RM grew out of a university experiment in the USA in 1998 (Murphy, 2012). RM has proven to be heuristic for teacher training by providing a win-win situation (Browne, 2021) conducive to the mutual professional development of the experienced teachers and the inexperienced novice teachers in the novel position of mentor (Aydin, 2017).

The conceptual framework is twofold. It draws on the one hand on the didactics of literature and more precisely on literary reading and its modelling (Dufays, 2016), which is the object of transfer within the mentor/mentee relationship, and on the other hand on an activity-based framework for work analysis, more specifically culturalist anthropology (Chaliès & Bertone, 2021). Empirically, the aim is to engage the subjectivisation of the person being trained, by teaching 'rules' that will allow the development of 'normative capacities' (Chaliès, 2016). The study therefore analyses how a training system based on RM can help 'field tutors' teaching literature to master literary reading.

The results show that by providing a structure to the teaching of literary reading, 'regulated' by three tool sheets, tutors were able to gradually engage their meaning-making, analysis and realisation skills, simulated by coteaching (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). The research provides food for thought about the conditions for carrying out the RM process. It also investigates the link between the two theoretical frameworks and proposes to irrigate 'field tutors' practical reasoning by providing didactic knowledge. This attempt encourages further exploration of technological avenues that combine subject didactics with activity analysis in teacher training.

Key words : *Teacher training - Didactic of French - In-service teacher training - reverse mentoring - literary reading - Tutors training*

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord manifester ma plus sincère gratitude à mes deux directeurs de thèse, Magali Brunel et Sébastien Chaliès. J'ai pu grandement bénéficier pendant ces quatre ans de leur accompagnement indéfectible. Leur sagacité, leur rigueur et leurs questionnements m'ont guidée sur ces chemins si exigeants de la connaissance. Leur générosité et leurs témoignages d'amitié m'ont permis de surmonter les crises et les doutes qui ont jalonné ce parcours.

Mes remerciements vont également à l'adresse de Mesdames Séverine De Croix, Ana Dias-Chiaruttini, Sylvie Moussay ainsi que de Messieurs François Le Goff et Serge Quilio pour avoir accepté de faire partie de ce jury de thèse. Je les remercie tout particulièrement pour le temps consacré à cette lecture et à son évaluation. J'ai conscience de l'ampleur de la tâche et du dévouement de votre mission.

Par ailleurs, j'ai une pensée pour tous les membres du laboratoire Line de l'Université Côte d'Azur (UniCA). À chacun des séminaires organisés, j'ai pu enrichir mes réflexions des conseils et recommandations quant aux écueils à éviter.

Je tiens également à remercier tous les collègues d'UniCA et de l'INSPÉ de Nice qui, de près ou de loin, m'ont aidée à relever ce défi fou du doctorat mené en parallèle de mon travail d'enseignante formatrice et des responsabilités au sein du département lettres et arts.

Et bien sûr, je ne remercierai jamais assez aussi tous les collègues chevronnés et novices qui m'ont fait confiance, plus précisément, les « anonymes » collègues tuteurs auprès desquels j'ai beaucoup appris. Je reste à jamais marquée par ces échanges qui continuent de nourrir au quotidien mes questionnements sur les métiers de l'enseignement et de la formation.

Enfin, les derniers mots sont pour les membres du « *petit cercle* », mes sœurs, pour l'homme de ma vie qui a suivi toutes les étapes de cette épreuve ainsi qu'à mes deux fils, mes juniors "*mentors*" adorés. Promis, je saurai désormais me rendre « *disponible* » ! Merci pour votre amour.

Un tel projet n'aurait jamais pu aboutir sans les encouragements affectueux de vos toutes et tous, amis, famille, collègues, étudiants, soyez-en profondément remerciés !

LISTE DES ANNEXES

Les textes et supports des séances filmées ainsi que les 27 retranscriptions *verbatim* des données d'enregistrement se situent dans le Tome 2 de la thèse.

- **5 séances « fil rouge » (FR) des tuteurs**
- **3 séances coenseignées (CoT) par les dyades, tuteur-stagiaire**
- **2 séances de tutorat classique**
- **7 entretiens (EC), pré et post-séances de cours**
- **8 entretiens d'autoconfrontation (EAC) tuteur/chercheur**
- **2 verbatim des journées de formation (JdF1-JdF2)**

LISTE DES ACRONYMES

- **TUT** : Enseignant de lettres missionné « *tuteur de terrain* »
 - TUT1** : le tuteur de terrain n°1
 - TUT2** : le tuteur de terrain n°2
- **STAG** : Enseignant-stagiaire de lettres en formation initiale
 - **STAG1** : le stagiaire n°1
 - **STAG2** : le stagiaire n°2
- **FU** : Enseignant chercheur formateur universitaire
- **FR** : Séance « *fil rouge* ». Le tuteur enseigne seul dans sa classe.
- **CoT** : Coteaching – séance de co-enseignement
- **TUTclas** : Séance de tutorat classique dans la classe du tuteur (STAG observatrice)
- **CH** : chercheur

- **EC** : Entretien-conseil post-séance
- **EC prep** : Entretien-conseil pré-séance
- **EC visio prep** : entretien de préparation en distanciel d'une séance
- **EAC** : entretien d'autoconfrontation du tuteur avec le chercheur
- **JdF** : journée de formation (JdF1-JdF2)

Précisément :

- **EC CoT** : entretien-conseil post-séance CoT
- **EC prepCoT** : entretien-conseil pré-séance CoT
- **EC TUTclas** : entretien-conseil post-séance TUTclas
-
- **EAC FR** : entretien d'autoconfrontation du tuteur post-séance FR
- **EAC CoT** : entretien d'autoconfrontation du tuteur post-séance CoT et EC-CoT
- **EAC TUTclas** : entretien d'autoconfrontation du tuteur post-TUTclas et EC-TUTclas

PARTIE I INTRODUCTION 9

Chapitre I ANCRAGE THÉORIQUE ET CADRAGE INSTITUTIONNEL ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE 10

1	La formation continue des enseignants en France : un droit à l'épreuve de la réalité	11
1.1	La formation continue des enseignants : l'application d'un droit confié aux institutions	11
1.2	Une réalité contrastée : la formation continue des enseignants, parent pauvre de l'OCDE et de la fonction publique	13
1.3	La formation continue : une structure source de tensions chez les enseignants	16
2	Conséquences des dysfonctionnements et enjeux de la formation continue du second degré	18
2.1	La formation continue dans le second degré : une formation à la traîne	18
2.2	La formation continue dans le second degré : une formation détournée de ses fonctions	20
3	La réforme de la formation initiale et ses répercussions sur les besoins de formation continue des enseignants du second degré	22
3.1	L'évolution de l'alternance en formation initiale des enseignants	22
3.2	La politique tutorale de l'alternance : des avancées en demi-teinte	25
3.3	Les enjeux de formation des formateurs d'enseignants du second degré	27

Chapitre II INTÉGRATION DES TRAVAUX DE LA RECHERCHE SUR LA LECTURE DANS LE DISCOURS OFFICIEL ET DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE LETTRES 29

1	Place et intégration des concepts et résultats issus de la recherche en didactique dans les textes officiels concernant l'enseignement du français	30
1.1	Le tournant des années 2000 : accueillir la parole de l'élève lecteur dans la pratique de la lecture des textes littéraires	30
1.2	Un contexte institutionnel propice à la migration des travaux de la recherche dans les programmes du secondaire	33
1.2.1	Des approches transformatives de la lecture dans l'espace institutionnel	33
1.2.2	L'enrichissement des programmes de 2015 stimulé au sein d'un espace institutionnel ouvert à des approches rénovées de la lecture	35
1.3	Le discours des textes officiels : un discours complexe présentant des zones de tension	37
1.3.1	Les caractéristiques du curriculum : premiers objets de tension	37
1.3.2	L'usage du compromis dans les textes officiels, objet de flou notionnel	38
1.3.3	Focus sur la présentation des compétences de lecture dans les programmes de cycle 4 de 2018	40
1.4	Le lissage dans le discours officiel : source d'égarement théorique	41
1.4.1	Un schéma institutionnel simplificateur : gommage des nuances théoriques	41
1.4.2	La lecture littéraire dans les programmes soumise à la labilité notionnelle	42
2	Les usages que font les enseignants du secondaire du concept didactique de la lecture littéraire dans les classes	44
2.1	Des difficultés à expliciter les situations d'enseignement de la lecture littéraire	44
2.1.1	L'articulation des compétences de lecture, objet de tension	44
2.1.2	Une mésinterprétation des compétences de lecture et de leur logique d'enseignement	46
2.2	Des difficultés à mettre en pratique l'articulation des compétences de lecture dans la classe	48
2.2.1	L'accueil empêché de la lecture subjective dans la séance de lecture	48
2.2.2	Une logique d'enseignement qui révèle des difficultés à articuler dans la séance les compétences de lecture	50

Chapitre III REVUE DE LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE SUR UN DISPOSITIF DE TUTORAT 54

1	Pré-délimitation de l'objet de la revue de littérature	55
2	Éléments de la méthode utilisée pour réaliser la revue de la littérature	58
3	RÉSULTATS	63
3.1	Origine des travaux menés sur le RM et enjeux	63
3.1.1	Un dispositif né d'une expérimentation universitaire américaine	63
3.1.2	Un nouveau dispositif pour répondre à de nouveaux enjeux	64
3.1.3	Un type de mentorat alternatif à double effet	64

3.2	Les objets de formation en jeu dans le RM : le numérique et ses variations	66
3.2.1	Le RM facilitateur d'acculturation numérique	66
3.2.2	Le RM propice au développement de la culture numérique dans la formation des enseignants	67
3.2.3	Des expérimentations qui dépassent l'acculturation au numérique	68
3.3	Les conditions de mise en œuvre du RM	69
3.3.1	La collaboration entre mentor et mentoré : un juste équilibre à trouver	69
3.3.2	Une collaboration tripartite au service de l'encadrement et de la supervision du RM	70
3.3.3	Une collaboration conditionnée par l'aménagement de temps et d'espaces de partage	72
3.4	Intérêt du RM pour les deux membres de la dyade	75
3.4.1	Un dispositif de formation gagnant-gagnant	75
3.4.2	Un dispositif vecteur d'intégration et d'engagement professionnels	75
3.4.3	Un dispositif permettant de lutter contre les croyances et les discriminations	77
4	ZONES D'OMBRES RELEVÉES DANS LA LITTÉRATURE DU DOMAINE	79
4.1	L'identité du mentoré : Des zones d'ombres sur les facteurs de résistances au changement	79
4.2	L'identité du mentor : des zones d'ombre sur les compétences nécessaires pour mentorer	80
5	ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	83
Chapitre IV DÉLIMITATION DE NOTRE OBJET D'ÉTUDE		84
PARTIE II CADRE THÉORIQUE		85
Chapitre I L'anthropologie culturaliste		87
1	Principaux postulats théoriques constitutifs de l'anthropologie culturaliste	87
1.1	La capacité pour traduire le processus dynamique de la compétence actionnelle	87
1.1.1	La compétence est indissociable de l'agir	87
1.1.2	Toute capacité est normative	89
1.2	La subjectivisation par l'engagement de capacités pratiques normatives	91
1.2.1	La construction du sujet s'effectue dans et par le suivi de règles	91
1.2.2	Le suivi des règles : être capable de signifier, décrire et juger une réalité professionnelle	93
1.3	Le développement du sujet professionnel : la capacité à interpréter les règles apprises	94
1.3.1	Assujettissement et émancipation	94
1.3.2	Le développement de la capacité à "comprendre" la pratique	96
2	L'anthropologie culturaliste au service du développement des capacités des enseignants : une lecture théorique singulière de la formation	99
2.1	Faire apprendre une règle propre à l'enseignement d'un nouvel objet d'enseignement	100
2.2	Accompagner le développement professionnel par l'interprétation des règles préalablement apprises	103
Chapitre II La lecture littéraire : objet didactique, objet d'enseignement		106
1	La lecture : un objet de théorisation d'une activité complexe	106
1.1	Une activité institutionnelle, sociale et culturelle	106
1.2	La lecture : une activité cognitive plurielle	108
1.3	La lecture des textes littéraires : une activité psychoaffective	110
2	La lecture littéraire : un objet théorique didactique établi	112
2.1	La lecture littéraire : un va-et-vient dialectique entre oscillation et continuum	112
2.2	La lecture littéraire : un principe articulante lecture distanciée et participative	113
2.3	La lecture littéraire : une approche spécifique du texte littéraire	115
3	Les concepts et notions mobilisés par la lecture littéraire	118
3.1	Le « couple infernal » de la compréhension et de l'interprétation : deux opérations de lecture distanciées	118
3.1.1	Comprendre ce que dit explicitement et implicitement le texte	119
3.1.2	Interpréter le texte : une activité de distanciation	120
3.1.3	L'espace de la classe : la communauté interprétative	121
3.2	L'activité du sujet lecteur : l'un des pivots de la lecture littéraire	122
3.2.1	La participation par le jeu de l'immersion fictionnelle	123

3.2.2	Les activités du lecteur : texte du lecteur, activité fictionnalisante	123
3.2.3	La « bibliothèque intérieure » : prendre en compte la culture de l'élève	125
4	Les dispositifs et gestes didactiques	126
4.1	Des dispositifs au service de l'immersion et de l'identification fictionnelles	126
4.2	Des dispositifs favorisant la concrétisation imageante	128
4.3	Des dispositifs au service de la transaction entre lecture singulière et lecture collective	129
4.4	Les gestes au service de la lecture littéraire	132
Chapitre III	Question théorique de l'étude	134
PARTIE III	MÉTHODE	135
Chapitre I	Délimitation de l'hypothèse principale de recherche	136
Chapitre II	Les conditions scientifico-professionnelles de l'étude et l'élaboration du dispositif de recherche	139
1	Les conditions scientifico-professionnelles	140
1.1	L'Observation préalable à l'objet d'étude : une étude exploratoire	140
1.1.1	Une étude exploratoire : repérer les conditions de faisabilité de la recherche à mener	140
1.1.2	Une étude exploratoire : recueil de matériaux de formation pour la recherche	142
1.2	Les modalités des conditions scientifico-professionnelles de l'expérimentation 2021-2022 de notre recherche transformative	144
1.2.1	Modalités de la communication des actions de recherche auprès des institutions et des tuteurs du département académique	144
1.2.2	Contractualisation avec les tuteurs	145
1.2.3	Activités scientifiques préparatoires à notre dispositif de formation à visée transformative	146
1.2.3.1	Les trois fiches outils : trois « règles » (Wittgenstein, 2004) formalisant la lecture littéraire	146
1.2.3.2	Le coteaching : un format de tutorat intégré au dispositif de recherche transformative	147
2	Les modalités du dispositif de la recherche transformative	150
2.1	Vue synthétique sur la temporalité du dispositif de la recherche à visée transformative	150
2.2	Les étapes du protocole : alternance de quatre temps et un « fil rouge » (FR) <i>en continu</i> pour saisir le développement du sujet	151
2.2.1	Des activités de formation continue dans le cadre du tutorat des stagiaires du second degré (Temps 1 – Temps 4)	151
2.2.1.1	Journée de formation du début d'année (Temps 1) à destination des tuteurs de lettres	152
2.2.1.2	Le tutorat traditionnel en établissement (temps 4) : la visite dite "formative" constituée de la visite de classe suivie de l'entretien conseil pédagogique (EC)	154
2.2.1.3	L'enseignement d'un objet didactique auprès des stagiaires dans le cadre de la formation initiale	155
2.2.2	L'introduction d'activités de formation expérimentales dans le cadre de la recherche (temps 2 – temps 3)	156
2.2.2.1	L'introduction d'une formation à destination des stagiaires : la préparation d'une activité de lecture littéraire à mener dans la classe du tuteur en temps 2	156
2.2.2.2	La mise en place d'un dispositif de coenseignement (coteaching) sur douze semaines (temps 2)	156
2.2.2.3	L'introduction de la 2 ^e journée de formation (JdF2) à destination des TUT (temps 3)	158
2.2.3	Un suivi en continu sur l'année du tuteur en situation d'enseignement, seul dans sa classe (« fil rouge »,FR)	159
2.2.3.1	Un premier regard en FR1 dans le prolongement de la JdF1 (Temps 1)	159
2.2.3.2	Un second regard dans le prolongement de la période de CoT (Temps 2)	159
2.2.3.3	Un troisième regard post-tutorat classique (temps 4)	160
2.2.3.4	L'aménagement du rapport final du tuteur : un cahier des charges intégrant un regard distancié sur les pratiques de lecture littéraire du Tutoré dans sa classe	160

Chapitre III	Méthode de recueil des données	162
1	Les participants à l'étude	162
1.1	Le tuteur « de terrain » n°1 (TUT1)	162
1.2	Le tuteur « de terrain » n°2 (TUT2)	163
2	Détail des données recueillies durant le dispositif de recherche	163
3	Nature des données recueillies dans le cadre du dispositif recherche	166
3.1	Données qualitatives extrinsèques prélevées in situ	166
3.2	Données qualitatives intrinsèques prélevées in situ	167
3.2.1	Organisation des entretiens d'autoconfrontation	167
3.2.2	Procédure suivie lors des EAC	168
Chapitre IV	Méthode de traitement des données	170
1	Analyse des données intrinsèques dans le cadre de l'analyse du discours en didactique	170
1.1	Traitement des données extrinsèques : une étude des unités sémantico-syntaxiques relatives à la lecture littéraire	170
1.1.1	L'analyse des entretiens (EC) et des discours en JdF	171
1.1.2	L'analyse des pratiques de classe	172
2	Analyse des données dans le cadre de l'anthropologie culturaliste	173
2.1	Traitement par découpage de type multi-volets incluant les données extrinsèques	173
2.2	Enquête grammaticale diachronique	176
PARTIE IV	RÉSULTATS	183
Chapitre I	Le reverse mentoring au service de la prise en compte du sujet élève lecteur dans l'activité dialectique de lecture participative et lecture distanciée	187
1	La capacité à appréhender l'articulation des deux modes de lecture, lecture participative et lecture distanciée	188
1.1	Un emploi progressif des paradigmes et notions inhérents à la lecture littéraire	189
1.2	La mobilisation d'une terminologie conceptuelle adaptée du modèle didactique et de sa combinatoire lecture participative et lecture distanciée	190
1.2.1	L'évolution de la maîtrise conceptuelle chez TUT1	190
1.2.2	L'évolution de la maîtrise conceptuelle chez TUT2	192
2	Les capacités normatives d'analyse : révision des mésinterprétations et irrigation de l'objet d'enseignement dans le raisonnement pratique des tuteurs	196
2.1	Évolution des rapports cognitif et émotionnel qu'entretiennent les tuteurs avec la modélisation de la lecture littéraire et son enseignement dans la classe	197
2.1.1	Initialement, mésinterprétations et réticences	197
2.1.1.1	Mésinterprétation de la place de la lecture participative dans la classe	197
2.1.1.2	Tensions exprimées dans le discours des tuteurs	200
2.1.2	Adaptabilité à l'objet d'enseignement et satisfaction des tuteurs	201
2.1.2.1	Une adaptabilité aux stratégies de lecture participative et distanciée dans la classe	202
2.1.2.2	La satisfaction des tuteurs à mobiliser l'objet d'enseignement	204
2.2	L'objet didactique comme objet de réflexivité	206
2.2.1	La réflexivité mobilisant progressivement la lecture participative	206
2.2.1.1	Initialement, la centration de l'enseignement de la lecture sur la lecture distanciée	206
2.2.1.2	La prise en compte de la lecture participative dans l'enseignement de la lecture	208
2.2.2	Le savoir didactique comme instrument dans le raisonnement pratique	210
2.2.2.1	La capacité à justifier les intentions des actions	210
2.2.2.2	Un raisonnement pratique irrigué par les savoirs didactiques	213
3	La capacité à réaliser dans la classe le rapport dialogique entre lecture subjective et lecture distanciée	215
3.1	Des activités stimulant l'implication psycho-affective de l'élève en classe	216
3.1.1	Des dispositifs et activités de lecture participative déjà ancrés dans la pratique des tuteurs en début d'année	216
3.1.2	Un usage extensif de l'activité d'immersion, preuve de développement professionnel	219

3.2	Les retombées du dispositif du RM sur la capacité à réaliser l’articulation entre lecture participative et lecture distanciée pour TUT1	221
3.2.1	À l’origine, une lecture subjective aux bornes mal définies	222
3.2.2	Avec le temps, une optimisation des modes de lecture opératoires, lecture participative et lecture distanciée	223
4	L’influence du discours des stagiaires sur les capacités des tuteurs à réaliser et à analyser de manière réflexive la lecture : traces effectives des retombées du RM sur le développement des tuteurs	227
4.1	Les retombées du reverse mentoring sur les choix didactiques opérés dans la pratique de classe	228
4.1.1	L’emprunt assumé d’une activité d’immersion initiée par les tutorés : le dessin	228
4.1.2	La contribution des discours des stagiaires au développement de la réflexion des tuteurs sur l’articulation des modes de lecture en classe	230
4.2	Une influence implicite des échanges dyadiques sur l’analyse réflexive des tuteurs	233
4.2.1	Des gestes, professionnel et didactique, en faveur du sujet-élève-lecteur ciblés par les stagiaires tutorés	233
4.2.2	La résonance de la réflexion des stagiaires dans l’analyse réflexive des tuteurs	236
Chapitre II Le reverse mentoring au service de l’articulation des compétences lectorales de compréhension et d’interprétation des textes littéraires		240
1	La capacité à conceptualiser les processus de compréhension et d’interprétation et leur articulation dans la lecture littéraire	241
1.1	Initialement, une approche difficile et inégale des processus de compréhension et d’interprétation	242
1.1.1	Une mobilisation des processus davantage centrée sur la compréhension	242
1.1.2	Initialement, une conceptualisation partielle du processus d’interprétation	244
1.2	La capacité à conceptualiser les processus de la fiche outil n°2 de manière plus nuancée	247
1.2.1	L’interprétation comme processus complexe	247
1.2.2	La compréhension : un processus de lecture aux contours élargis	249
2	La capacité à analyser les processus lecturaux de compréhension et d’interprétation dans leur complexité	252
2.1	La capacité à réviser les mésinterprétations initiales	253
2.1.1	Initialement, des difficultés à distinguer les processus	253
2.1.2	Initialement, des représentations figées sur l’enseignement de la lecture au collège	257
2.1.3	Manifestation d’intérêt vis-à-vis des processus de lecture et leur articulation	259
2.1.3.1	Intérêt de TUT2 pour l’articulation compréhension et interprétation réalisée en coteaching	259
2.1.3.2	Manifestation d’intérêt vis-à-vis des processus et stratégies mobilisés en FR	261
2.2	Les compétences de compréhension et d’interprétation comme objets d’analyse dans le discours réglé des tuteurs	264
2.2.1	Les stratégies de compréhension de la fiche outil n°2 dans le discours réglé.	264
2.2.1.1	L’ancrage des stratégies de compréhension dans l’analyse réflexive des tuteurs	264
2.2.1.2	Le développement de la capacité normative d’analyse des stratégies explicites de compréhension	267
2.2.2	Le développement de la capacité normative d’analyse des stratégies d’interprétation chez TUT1	269
2.2.3	Le raisonnement pratique irrigué par les processus de compréhension et d’interprétation	272
2.2.3.1	Irrigation des stratégies d’enseignement explicite de compréhension dans le raisonnement pratique des tuteurs	272
2.2.3.2	Une mobilisation du processus de spéculation pluriel du texte par TUT1	278
3	L’évolution de la pratique de l’enseignement des processus de compréhension et d’interprétation dans la classe	280
3.1	Similitudes et disparités dans l’enseignement de la compréhension entre les tuteurs	280
3.1.1	La compréhension locale : une capacité de pratique partagée par les deux tuteurs	280
3.1.1.1	“Que nous dit le texte ?” : une pratique courante pour les deux tuteurs	281
3.1.1.2	La compréhension locale soutenue par des gestes langagiers	282
3.1.2	Initialement, des disparités dans l’enseignement de la compréhension implicite	283
3.1.2.1	L’explicitation des inférences chez TUT1 déjà pratiquée en FR1	284

3.2.1.2	Un déficit d'explicitation des inférences chez TUT2	285
3.2	Un enseignement de l'interprétation déficient chez les deux tuteurs	287
3.3	L'évolution des pratiques des processus de compréhension et d'interprétation	289
3.3.1	La mobilisation des élèves dans la construction des éléments implicites	289
3.3.2	Le développement de la capacité à articuler compréhension et interprétation	292
4	Les traces du RM dans la prise en compte de la compréhension implicite et de l'interprétation par les tuteurs	296
4.1	La compréhension inférentielle : objet de transaction au sein des dyades	296
4.1.1	Proposition d'activités pour travailler la compréhension inférentielle	297
4.1.2	Intérêt des stagiaires pour les stratégies d'enseignement de la compréhension	299
4.2	Accueil positif du tuteur des pratiques observées chez les stagiaires	301
4.2.1	Reconnaissance d'un savoir-faire efficient du stagiaire par le tuteur	301
4.2.2	La satisfaction et l'adhésion des tuteurs aux suggestions des stagiaires	303
4.3	Retombées du RM sur les capacités normatives de compréhension et d'interprétation des tuteurs	305
4.3.1	Retombées du RM sur la capacité normative de TUT2 : usage extensif de la fiche outil n°2	305
4.3.2	Retombées de la pratique de l'interprétation du stagiaire sur la capacité de compréhension de TUT1	310

Chapitre III Le reverse mentoring au service du développement des interprétations au sein d'une communauté interprétative 316

1	Le développement de la capacité à appréhender les notions de "bibliothèque culturelle" et "débat collectif"	317
1.1	L'appréhension des activités faisant émerger les interprétations personnelles pour TUT2	317
1.1.1	Initialement, un flou notionnel autour de la notion de "bibliothèque" de l'élève dans le discours de TUT2	317
1.1.2	Une évolution dans l'usage de la notion de "bibliothèque intérieure" dans le discours de TUT2	320
1.2	L'évolution de l'appréhension du "débat" interprétatif pour TUT1	322
1.2.1	La description confuse du débat interprétatif dans le discours TUT1 en début d'année	322
1.2.2	Une appréhension du débat interprétatif dans le discours TUT1 au second trimestre	324
2	Le développement de la capacité de révision et de jugement : une meilleure prise en compte de l'interprétation mobilisée dans la classe	326
2.1	La capacité à mieux prendre en compte l'élève interprétant au sein de la communauté interprétative	326
2.1.1	L'évolution de la prise en compte de l'interprétation personnelle de l'élève en classe	326
2.1.1.1	Initialement, une mésinterprétation du rôle de l'enseignant dans l'enseignement des activités interprétatives singulières en classe	327
2.1.1.2	La capacité à interpréter la règle pour soutenir les interprétations personnelles de l'élève en classe : "Ouvrir la porte" à l'élève interprétant pour TUT2	328
2.1.2	La révision du jugement sur le rôle à tenir pour accueillir l'interprétation collective en classe	330
2.1.2.1	Initialement, la difficulté à se positionner dans les activités collectives interprétatives	330
2.1.2.2	La capacité pour TUT1 à réviser le rôle de l'enseignant pour faire développer les interprétations au sein d'une communauté interprétative	331
2.2	Le développement de la capacité à justifier la mobilisation de la posture interprétative dans la classe	334
2.2.1	La conscientisation du processus de l'interprétation personnelle	334
2.2.1.1	La conscientisation des activités vecteurs d'émergence de l'interprétation personnelle chez TUT1	334
2.2.1.2	L'intelligibilité du processus de l'interprétation personnelle chez TUT2	337
2.2.2	Quand le raisonnement pratique des tuteurs intègre les stratégies d'enseignement de l'espace dialogique	341
3	Être capable de faire « développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative » (Fiche outil n°3)	348
3.1	Une meilleure prise en compte de l'interprétation dans la classe	349

3.1.1	De la simulation à la réalisation d'activité mobilisant l'interprétation personnelle dans la classe pour TUT2	349
3.1.2	La capacité à réaliser des activités interprétatives dans la classe pour TUT1	356
3.2	Un développement inégal chez les tuteurs de la capacité à réaliser dans la classe l'instauration d'un espace interdiscursif et dialogique	361
3.2.1	Les effets du CoT dans le développement de la prise en compte de l'espace dialogique pour TUT2	362
3.2.2	Pour TUT1, le développement des interprétations personnelles dans la communauté interprétative en situation en situation de classe ordinaire.	366
4	Les traces du RM dans l'acculturation des tuteurs au développement des interprétations personnelles des élèves au sein de la communauté interprétative	370
4.1	Les retombées des échanges avec STAG2 sur le développement d'une capacité singulière chez TUT2 permettant d'accompagner les interprétations personnelles au sein de la communauté interprétative	371
4.1.1	L'influence du discours de STAG2 sur la réflexivité de TUT2 concernant le développement des interprétations personnelles des élèves	371
4.1.1.1	L'influence du discours de STAG2 sur la réflexivité de TUT2 en entretien-conseil	371
4.1.1.2	Les retombées du discours de STAG2 sur la réflexivité de TUT2 en EAC	373
4.1.2	La satisfaction de TUT2 à coenseigner avec STAG2 des activités interprétatives dans la classe	375
4.2	Les retombées du discours de STAG1 sur la capacité de TUT1 à comprendre le développement des interprétations personnelles des élèves au sein de la communauté interprétative	378
4.2.1	La prise en compte des interprétations personnelles de l'élève, objet de transaction dans la dyade STAG1 – TUT1	379
4.2.1.1	Appréhender les activités de "biographie intime" à travers le discours de STAG1	379
4.2.1.2	Quand le raisonnement de TUT1 se nourrit des recherches de STAG1 sur l'interprétation	382
4.2.2	Les retombées du discours de STAG1 sur le développement de la capacité chez TUT1 à gérer un espace intersubjectif et dialogique en classe	387
4.2.2.1	Les prises de risque de STAG1 et leur impact sur le développement d'analyse de TUT1	388
4.2.2.2	La prise en compte de l'élève interprétant par STAG1 reconnue comme valeur ajoutée et source de satisfaction partagée	389
PARTIE V	PARTIE DISCUSSION	394
Chapitre I	Discussion empirique	396
1	L'influence du stagiaire sur l'appropriation de la lecture littéraire par le tuteur : des traces effectives et multiples	397
1.1	Quand le tuteur reconnaît explicitement l'influence du stagiaire sur sa pratique	397
1.2	Un tuteur sous influence : quand le tuteur bénéficie à son insu du discours du stagiaire	398
2	Le RM pour favoriser le renouvellement des pratiques d'enseignement de la lecture des textes littéraires	401
2.1	Le RM au service de la mobilisation des compétences de lecture dans la classe	401
2.2	Le RM au service de l'analyse du tuteur sur la prise en compte de l'élève sujet lecteur	403
3	Les freins aux retombées du RM sur le tuteur	406
3.1	Quand la posture de l'enseignant chevronné freine l'expérimentation de nouvelles pratiques	406
3.2	Quand la posture de mentoré fragilise l'identité professionnelle du tuteur	408
3.3	Réflexions sur les conditions du dispositif RM mis en place dans le cadre de l'étude	410
Chapitre II	Discussion théorique	412
1	La fiche outil, un artefact à la confluence de deux cadres théoriques	412
1.1	La fiche outil : un artefact aux caractéristiques hybrides	413
1.2	La fiche outil : un emprunt fertile aux "expériences normatives situées"	418
2	La fécondité de l'articulation théorique : l'irrigation du raisonnement pratique des tuteurs par la didactique.	421
2.1	Quand un savoir didactique de la fiche outil irrigue le raisonnement pratique du tuteur	421

2.2	L'intérêt du raisonnement pratique pour un croisement scientifique dans le dispositif de formation de type <i>reverse mentoring</i>	422
3	La prise en compte des tensions relevant du croisement de deux cadres théoriques, la didactique et l'analyse de l'activité	426
3.1	Des tensions conceptuelles à prendre en compte	426
3.2	L'EAC, un objet-frontière au service du croisement des approches scientifiques	427
3.3	La complémentarité des deux méthodologies d'analyse	428
Chapitre III	Chapitre 3 : Discussion technologique	431
1	Des pistes d'ingénierie en réponse aux zones d'ombres sur le RM	431
1.1	. La vidéo pour développer la réflexivité des enseignants stagiaires, apprentis mentors	431
1.2	Le travail collaboratif pour soutenir le développement professionnel des enseignants expérimentés mentorés	433

Partie I INTRODUCTION

Cette partie introductive vise à définir notre objet d'étude. Elle s'appuie sur les dimensions contextuels, institutionnels et scientifiques, qui motivent notre recherche. Structurellement, l'introduction comporte quatre chapitres :

Le Chapitre I décrit l'ancrage institutionnel et scientifique de la formation continue des enseignants dans le système éducatif français ces quinze dernières années. Cet état des lieux préliminaire permet de saisir, tout particulièrement, les freins et les enjeux actuels liés au développement professionnel des professeurs chevronnés du secondaire susceptibles d'être recrutés sur le terrain comme tuteurs d'enseignants étudiants alternants.

Le Chapitre II décrit d'un point de vue institutionnel et scientifique l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Organisée selon deux sections, ce chapitre permet de dresser un état des lieux de la réception par l'institution et les enseignants des avancées de la recherche en didactique sur la lecture des textes littéraires. La Section 1 présente l'évolution de la lecture des textes littéraires et de son enseignement par le discours officiel. La Section 2 rend compte de la réception qu'en font les enseignants du secondaire. Ces sections permettent de mettre en évidence les tensions prescriptives et professionnelles liées à l'enseignement de la lecture littéraire dans le secondaire. Plus précisément, elles rendent compte de la lente irrigation des avancées de la recherche en didactique dans le discours et les pratiques de la lecture littéraire des enseignants de lettres.

Le Chapitre III présente une revue de littérature scientifique sur un dispositif de formation innovant, le reverse mentoring (RM). Reposant sur un principe de développement professionnel de type gagnant-gagnant (*win-win*) de ses deux acteurs - le novice devenu mentor (*mentor*) et le chevronné mis en situation de mentoré (*mentee*) - ce dispositif nous apparaît particulièrement heuristique pour la formation des enseignants. La revue de littérature se nourrit de vingt années de recherche sur le RM en formation professionnelle pour adultes, issues notamment des domaines de l'éducation et de la formation, de l'économie et de la gestion en entreprise, de la médecine et de la santé.

Le Chapitre IV, à la lumière des chapitres précédents, délimite notre objet d'étude et fait émerger les besoins théoriques à expliciter dans le cadre théorique de la thèse.

Chapitre I

ANCRAGE THÉORIQUE ET CADRAGE INSTITUTIONNEL ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE

Cette première phase de recherche vise à dresser l'état des lieux de la formation continue des enseignants en France. En mobilisant différences ressources institutionnelles et scientifiques, ce chapitre cherche à comprendre le contexte de la politique éducative nationale dans lequel se déploie la formation des enseignants chevronnés depuis plus d'une décennie.

Cet éclairage sur les évolutions de la formation professionnelle continue des enseignants a donc une double fonction : d'une part, il permet de saisir les obstacles et les tensions auxquels est confrontée la formation continue des enseignants ; d'autre part, il met en évidence les enjeux actuels dans un contexte de réforme de la formation initiale nécessitant davantage d'enseignants chevronnés missionnés comme tuteurs sur le terrain d'apprentissage.

1 La formation continue des enseignants en France : un droit à l'épreuve de la réalité

1.1 La formation continue des enseignants : l'application d'un droit confié aux institutions

En France, la formation professionnelle continue relève de la loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », la loi dite Delors¹. La formation professionnelle, régie par le code du travail², est un droit pour chaque citoyen en activité ou l'ayant momentanément suspendue dans le respect du cadre législatif de référence. Ses modalités d'application dépendent du statut, spécifique selon le corps et le secteur d'activité concernés.

Concernant précisément les enseignants titulaires et contractuels du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, la formation professionnelle bénéficie en 2006 du programme d'action du Parlement européen³ qui lui attribue un caractère permanent (*Lifelong Learning Programme*). Ainsi renouvelée, « la formation tout au long de la vie » se veut gage de « renouvel[ement] en permanence [de] ce qu'il convient de savoir pour diffuser plus et mieux le savoir » (Maulini et al., 2015, p. 12). Dans la mise en œuvre, la formation continue déploie son champ d'action selon deux modalités : d'une part, le congé de formation professionnelle, limité dans le temps et obtenu sous condition, donnant droit à des indemnités⁴ et, d'autre part, des modules de formation professionnelle proposés dans le cadre du Plan National de Formation (PNF), régi depuis 2019 par le « schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale ». Ce PNF donne lieu, dans chaque académie, à des Plans Académiques de Formation (PAF) « élaborés au niveau local dans une perspective d'accompagnement au plus

¹ Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687666>

² [La formation professionnelle tout au long de la vie \(Articles L6111-1 à L6523-7\)](#)

in Code du travail, Livre III, 6^e partie, Articles L1 à L8331_1 consulté à

<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000037385671/2019-01-01>

³ Décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. <http://data.europa.eu/eli/dec/2006/1720/oj/fra>

⁴ <https://www.education.gouv.fr/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-conge-de-formation-professionnelle-6119>

près de l'ensemble du personnel »⁵. Les modules de formation proposés annuellement par le PAF s'adressent à tous les enseignants, volontaires ou inscrits comme « publics désignés » à l'initiative des services de direction ou de l'inspection dans le cadre des « priorités nationales ». En outre, depuis 2017, tout agent de la fonction publique, stagiaire, contractuel ou fonctionnaire, peut mobiliser son Compte Personnel de Formation (CPF)⁶ pour tout projet de professionnalisation et de développement professionnel.

Les offres de formation continue des enseignants s'établissent dans le cadre d'un partenariat entre les rectorats et des collaborateurs externes⁷. Parmi ces derniers, se distingue la composante universitaire en charge de l'éducation et la formation. Cette collaboration entre institutions, rectorale et universitaire, s'inscrit dans une histoire ancienne, ouverte aux évolutions gouvernementales et institutionnelles. Depuis 2019, la formation continue des enseignants est confiée aux Écoles Académiques de la Formation Continue (EAFC) ainsi qu'aux Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ). Ces organismes sont récents : les INSPÉ, composantes des universités, sont nées de la loi Blanquer « *Pour une école de la confiance* » (MENJS, 2019). Au nombre de 32 en France, ils ont remplacé⁸ les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)⁹, elles-mêmes venues remplacer en 2013 les Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres (IUFM)¹⁰ ; les EAFC, créées à l'issue de l'engagement 12 de Grenelle de l'Éducation, sont mises en œuvre dans chaque académie en 2022 afin de « *faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante* »¹¹.

Les conditions de cette collaboration entre les deux organismes sont régulièrement soumises à des recommandations de la part des institutions administratives et juridiques. Ainsi,

⁵ <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere-de-l-education-nationale-4514>

⁶ Le *compte personnel de formation* (CPF) entre en vigueur dans la fonction publique le 1er janvier 2017. Il remplace de facto le *droit individuel à la formation* (DIF). Par la création du CPF en 2015, les droits à la formation, dont le capital horaire augmente de 25 %, sont rattachés à l'individu et non plus à son contrat de travail. Les heures de formation peuvent ainsi être capitalisables⁶ tout au long de la carrière professionnelle et ce quelle que soit la mobilité du salarié. <https://www.education.gouv.fr/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-conge-de-formation-professionnelle-6119>. Mais « *Dans les faits, l'éducation nationale n'assure qu'imparfaitement ce financement faute de budget et absence de cadrage national* » (Sgen CFDT du 10 avril 2019).

⁷ En font partie les établissements publics nationaux à caractère administratif tels que le Réseau Canopé placé sous la tutelle du ministre chargé de l'éducation.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166822/

⁸ Articles 43 à 47 de la [Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance](#)

⁹ La loi du 8 juillet 2013 a créé les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), au sein des universités, à l'instar de la situation des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) depuis la loi du 23 avril 2005

¹⁰ 1989-2013 Jospin

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/les-ecoles-academiques-de-la-formation-continue-cafc-des-formations-au-plus-pres-des-besoins-et-de-l-340541>

depuis l'application de la loi « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* »¹² (MENJ, 2013), la Cour des comptes (2017) n'a cessé de rappeler l'intérêt du partenariat entre institutions rectorale et universitaire pour œuvrer à la formation des enseignants. En 2017, le rapport précisait que l'objectif des ESPE était :

[d'] organiser en lien avec les rectorats des actions de formation continue des enseignants et des personnels d'éducation avec la mise en place de modules de formation et de parcours diplômants dans le cadre du master MEEF. L'objectif poursuivi est de mettre en place, dans une dynamique de partenariat, un continuum de formation articulant formation initiale et formation continue durant les premières années de titularisation et tout au long de la vie.¹³ (p. 125)¹⁴

En outre, les principes de collaboration sont inclus dans les « schémas directeurs de la formation continue des personnels du ministère de l'éducation nationale » de 2019-2022¹⁵ et de 2022-2025¹⁶ ((MENJ, 2019, 2022). À destination des rectorats, ces documents réitèrent les modalités de collaboration à déployer au sein des différentes versions académiques du PAF (Thellier, 2019). Ainsi, chaque année, la législation française soutient la formation continue des enseignants et confie son application aux deux organismes, universitaire et rectoral.

1.2 Une réalité contrastée : la formation continue des enseignants, parent pauvre de l'OCDE et de la fonction publique

Dans les faits, la formation continue des enseignants, héritière d'un lourd passif, peine à trouver sa place dans l'institution. Apparue en 1973 au ministère de l'éducation nationale, soit un an après l'application de la loi Delors « *pour l'organisation de la formation professionnelle continue* » dans les entreprises comme dans les organismes d'État français¹⁷, la formation continue fut longtemps négligée : « *Jusqu'en 1982, le droit à la formation continue des enseignants du secondaire n'existe pour ainsi dire pas, sauf pour des personnes en proie à des problèmes psychologiques* » (Étienne, 2015, p.33). L'entrée dans le corps des enseignants certifiait alors l'acquisition d'un savoir-faire professionnel pérenne. Rendue obligatoire dans le

¹² <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

¹³ c'est nous qui soulignons

¹⁴ <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf>

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm>

¹⁷ La loi dite Delors 71-775 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente est issue de l'accord interprofessionnel de 1970. Elle concerne principalement les entreprises, mais s'applique également aux agents de l'État et des collectivités territoriales ». Repéré à <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/chronologie>

premier degré en 2013¹⁸, elle ne le devient dans le second degré¹⁹ qu'en 2019. De surcroît, dépendantes des différentes orientations politiques établies par les gouvernements successifs, les offres de formation ont subi ces quinze dernières années de fortes variations. Ainsi, après une période de restrictions imposées par des orientations politiques radicales (Béja, 2011), provoquant une baisse généralisée de formation à l'éducation nationale dont -25% pour le secondaire (IEGN & IGAENR, 2013), la loi de 2013 « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* » (MENJ, 2013) réaffirme la nécessité d'une formation continue²⁰. Toutefois, des inégalités structurelles internes au système éducatif français freinent sa réhabilitation.

En effet, au regard des comparaisons établies par les enquêtes internationales TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) entre les différentes politiques éducatives des pays de l'OCDE, la France passe pour un « mauvais élève » (OCDE 2013, 2018, 2019). Un rapport de la Cour des comptes (2017) montre ainsi que, sur l'année 2014-2015, seule la moitié des enseignants - 54% dans le premier degré et 57% dans le second degré - ont bénéficié de la formation continue. Les bilans des différents rapports évaluatifs des politiques publiques (Cour des comptes, 2015, 2018) et de l'Inspection générale (IGEN & IGAENR, 2018) relaient quant à eux l'image d'une formation continue particulièrement démunie. Contrairement à ses pays voisins, le système éducatif français se montre donc défavorable au développement professionnel des enseignants : « *les enseignants français, avec environ deux jours et demi, bénéficient de bien moins de jours de formation que leurs homologues étrangers ; la moyenne [étant] de huit jours dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2013* » (Cour des comptes, 2015, p. 2). Et quand bien même des changements en termes de structuration et de planification ont été opérés depuis 2015, l'équilibre peine à s'établir. L'enquête TALIS 2018 révèle ainsi que, hors périodes pandémiques, l'augmentation du nombre de journées de formation des enseignants français entre 2015 et 2018 ne permet toujours pas de compenser une moyenne inférieure à celle des pays de l'OCDE (OCDE, 2020). De plus, l'enquête TALIS 2018 classe les enseignants français au rang des derniers bénéficiaires : « *La participation aux activités de développement professionnel est nettement inférieure en France, à la fois pour les chefs d'établissement (94%),*

¹⁸ Loi du 8 juillet 2013 – code de l'éducation article L.912-1-2

¹⁹ modification du code de l'éducation, article L.912-1-2 [LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 50](#)

²⁰ <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

mais surtout pour les enseignants (83%) dont le taux de participation est le plus faible de tous les pays participant à TALIS » (OCDE, 2019, p. 5).

À l'échelle de la fonction publique, lorsqu'on compare les offres de formation continue proposées aux enseignants avec celles des autres ministères, le constat est tout aussi alarmant. Par le référé du 30 janvier 2015²¹, la Cour des comptes pointe l'incurie de l'État français arguant alors que « *le niveau [de suivi de formation continue des enseignants] est sensiblement inférieure à celui des seuls agents de catégorie A* » (Cour des comptes, référé, 2015, p. 2). Deux ans plus tard, la situation de la formation continue au ministère de l'éducation nationale n'a guère évolué. La Cour des comptes la présente comme une formation « *peu développée et mal utilisée* » (Cour des comptes, 2017, p. 26). Et même si la moyenne en jour de formation est en légère augmentation en 2019 (3 jours de formation/an), elle reste encore bien en deçà de celle dont jouissent les autres cadres A de la fonction publique (9,2 jours/an) (Cour des comptes, 2023). Du côté des chambres parlementaires, les commissions sénatoriales s'emparent du sujet (Sénat, 2018). Les rapporteurs Brisson et Laborde voient ainsi dans cette « sous-consommation chronique » des moyens alloués par l'État « *un manque de considération pour la formation continue et ceux qui y participent* » (Sénat, 2018, p. 60). Ces derniers exhortent alors le gouvernement à s'engager dans des réformes proactives pour enfin « *donner du souffle à la formation continue* » (Sénat, 2018, p. 59). Les leviers proposés sont de trois ordres : « *affirmer une priorité forte à la formation continue ; consacrer la place de la formation continue au cœur du métier d'enseignant ; répondre aux besoins du terrain* » (2018, pp. 59-63). Enfin, plus récemment, le rapport d'information de la commission des finances, confié au sénateur rapporteur Longuet, invite à « *construire une véritable politique publique de la formation continue des enseignants* » (Sénat, 2023, p. 5) tout en précisant que sur l'année 2022 « *les crédits exécutés liés à la formation n'ont jamais été aussi faibles et autant sous-consommés depuis 10 ans* » (Sénat, 2023, p. 3). À l'Assemblée nationale, un avis enregistré à la Présidence le 20 octobre 2022 sur « *l'enseignement scolaire* », établi par deux députés, Fait et Marion, fait aussi état et à plusieurs reprises du « *retard* » considérable de la France en termes de volume d'offres de formation continue proposées aux enseignants (Assemblée nationale, 2022)²². Cette carence nourrit de fortes inégalités de développement professionnel tel qu'en témoigne ce bilan des inspecteurs généraux soulignant « *un décrochage qui s'accroît entre des professeurs qui se forment beaucoup et bien et d'autres qui se forment peu voire échappent à toute formation* »

²¹ Il s'agit à l'époque de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale

²² https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/rapports/cion-cedu/116b0374-tiii_rapport-avis.pdf

(IGEN & IGAENR, 2018, p. 1). Dix ans après la loi « *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* »²³ (MENJ, 2013) qui visait à sortir la formation continue du « coma profond » décrit par Alin (2013), les différents rapports institutionnels montrent que la réhabilitation de la formation continue n'a pas eu les résultats escomptés. Quelle que soit l'obédience politique, ces rapports invitent donc, à l'instar du dernier rapport de la commission des finances du Sénat, à « *Réveiller la formation continue* » (Sénat, 2023).

1.3 La formation continue : une structure source de tensions chez les enseignants

À la lumière de cet état des lieux édifiant (Louveau, 2019), force est de constater que « *la construction et la transformation des normes pour enseigner* » est encore un défi (Crinon & Muller, 2018, p. 14). Le chantier est immense et complexe d'autant plus qu'entre l'Institution, les acteurs de la formation ou les enseignants, les attentes ne sont pas les mêmes (Maulini et al. 2015). L'énumération par Reverdy (2019) des interrogations émergeant des *Assises de la formation continue des enseignants*, organisées les 14 et 15 mars 2019 à Lyon, rend compte du caractère conflictuel de la formation continue :

Les activités de formation doivent-elles répondre à des préoccupations professionnelles centrées sur la gestion des problématiques quotidiennes de chaque enseignant (réponse à des attentes et/ou à des besoins) ? Doivent-elles permettre une adaptation des connaissances des enseignants face à un nouveau programme disciplinaire ou une nouvelle réforme ? Ont-elles alors pour objectif d'entraîner une dynamique locale pour mieux cerner et répondre aux besoins des élèves (développement de la professionnalité de l'enseignante dans son environnement de travail) ? Doivent-elles être un moyen d'acquérir et de certifier des compétences reconnues comme nécessaires à la poursuite d'une carrière dans l'encadrement, le pilotage, la formation des pairs ou la recherche ? (Reverdy, 2019)

Ces interrogations sont en fait au cœur d'« enjeux irréductibles et paradoxaux » propres à la formation continue (Vanhulle et Lenoir, 2005, p. 33). Elles expriment le conflit qui émerge de la « double fonction » allouée à la formation continue (Maulini et al., 2015) : parfaire les compétences professionnelles en dispensant des savoirs théoriques (Perrenoud et al., 2008) tout en transmettant des prescriptions érigées par l'institution et son administration, derechef les financeurs (Darling-Hammon, 2006 ; Lessard & Tardif, 2001). Sur le terrain, cette double fonction est source d'incompréhension voire de rejet de la formation continue proposée (IGEN

²³ <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

& IGAENR, 2018 ; Maulini et al., 2015 ; Maulini, 2021). En effet, les enseignants refusent de suivre ce « *modèle de formation principalement descendant* » (IGEN & IGAENR, 2018, p. 7). Ils reprochent à la formation continue d'être asymétrique, prescriptive non fédératrice d'innovation pédagogique (Muller, 2018) ni de collectif de travail entre pairs (Le Roux, 2001 ; Leblanc et al., 2008 ; Gibert, 2018). De plus, ces tensions sont parfois amplifiées par des attentes qui ne correspondent pas aux fonctions de la formation continue (Mons et al., 2021). En effet, « *du côté des formateurs, s'il y a unanimité sur la nécessaire mise à jour périodique des savoirs disciplinaires, le développement de compétences pédagogiques et didactiques n'importe qu'à ceux qui pensent qu'enseigner exige davantage que la maîtrise des savoirs à enseigner* » (Maulini et al, 2015, p. 99). Ces freins, qu'ils prennent la forme de « militantisme pédagogique » (Reuter, 2021), « routines défensives » (Argyris & Schön, 2002 ; Jorro, 2017 ; Maroy, 2006) « négativité » (Ardoino, 2000) ou « doxas pédagogiques » (Fondeville, 2018), empêchent finalement l'irrigation du champ professionnel par les savoirs scientifiques. Or, se saisir des travaux scientifiques est nécessaire pour permettre l'appropriation des concepts et l'application raisonnée des réformes (Hérol, 2015). L'expérience que relate Cloet-Sanchez (2020) sur le site des *Cahiers pédagogiques* donne à comprendre les causes des freins et leurs conséquences dans la pratique :

Deux enseignantes se montrent particulièrement virulentes. D'une grande expérience, elles ont du mal à accepter de remettre en cause leurs pratiques. L'une précise qu'elle en est « *à sa dixième réforme appliquée sans formation et qu'elle se débrouille seule* » et, à mi-voix, « *c'est peut-être ça le problème, mais à trois ans de la retraite, je ne vois pas pourquoi on revient en arrière sur ce que j'ai déjà expérimenté, que ça ne marche pas et qu'en plus on le fait mal et que je ne comprends rien* »²⁴ (Cloet-Sanchez, 2020, 25 juin)

Autant dire que la formation continue pâtit, au sein de l'éducation nationale, d'une image dépréciative accentuée par la succession de réformes et de programmes ces quinze dernières années. La presse nationale se fait régulièrement le relais de cet état de fait préoccupant. Ainsi, *Le Monde* en 2017 titre « *Formation continue des enseignants : entre « saupoudrage » et SAV des réformes* » (Graveleau, S., 2017, 20 mai). En 2019, on peut lire dans *Les Échos* : « *La formation continue des enseignants : grande faiblesse du système français* » (Corbier, M.-C., 2019, 26 décembre). Le réquisitoire est sans appel. L'heure est donc à la recherche de « *nouvelles formes de formation continue* » (Cahiers pédagogiques, 2022) qui éviteraient de reproduire les principaux écueils : absence de valorisation personnelle et professionnelle ;

²⁴ « *Entre le marteau et l'enclume* », article d'Anne-Marie Cloet-Sanchez publié dans le numéro 562 des *Cahiers pédagogiques* « profs : concepteurs ou exécutants ? » du 25 juin 2020, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/entre-le-marteau-et-l-enclume/>

modules prescriptifs, infantilisants, inadaptés aux besoins ; circulation déficiente entre savoirs scientifiques et professionnels (IEGN & IGAENR, 2018 ; Maulini, 2021).

2 Conséquences des dysfonctionnements et enjeux de la formation continue du second degré

2.1 La formation continue dans le second degré : une formation à la traine

À regarder de plus près, les dysfonctionnements de la formation continue des enseignants du second degré ont de multiples conséquences : sur le plan international, « *la France se situe en dernière position dans l'enquête Talis 2018 pour la participation des professeurs de collège à la formation continue* » (Malet & Le Coz, 2023, p. 110) ; sur le plan national, les statistiques témoignent des inégalités subies (Sénat, 2023). Certes, en comparaison des autres cadres des ministères, les enseignants du second degré subissent au même titre que leurs collègues du premier degré une pénurie d'offres de formation. Cependant, au-delà de ce préjudice commun, le second degré est le degré le plus défavorisé. En effet, lorsqu'on compare les mesures déployées ces cinq dernières années au ministère de l'éducation nationale pour « *réveiller une formation continue* » (Sénat, 2023), on constate de forts déséquilibres internes entre premier et second degrés. Ainsi, en 2017, un rapport de l'Inspection générale révèle que les formations à destination des néo-titulaires varient en qualité en fonction du degré d'enseignement concerné : « *dans le premier degré, l'accompagnement est plutôt efficace et relativement homogène entre les départements grâce aux équipes de circonscription* », alors que dans le second degré, l'accompagnement professionnel « *reste très disparate, même au sein d'une académie et parfois au sein même d'une discipline et souvent peu adapté aux besoins dans le second degré* » (IEGN, 2017, p. 30). De surcroît, les nouvelles mesures de formation continue de 2020 - 2021 portées par les plans « mathématiques » et « français » ont intensifié malgré eux le déséquilibre. En effet, ces plans, censés pallier les défaillances du système éducatif français révélées par l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019) visent uniquement les circonscriptions et établissements du premier degré. Dans la discipline du français, ils contribuent à contrer les carences de la formation continue à une période où les résultats des élèves de CM1 sont particulièrement alarmants :

La performance globale des élèves français quatre ans après le début de l'apprentissage de la lecture baisse à chaque évaluation depuis 2001 ; entre 2001 et 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période de quinze ans, plaçant le score français nettement en retrait de celui des pays de l'Union européenne. (MENJS, 2020, p. 5)²⁵

Rien qu'en lecture, l'évaluation PIRLS 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study*) révélait ainsi une baisse importante du niveau des élèves de CM1. En 2021, d'autres résultats plaçaient la France largement sous la moyenne des pays européens (Conceicao et al., 2023). Or, alors que les résultats des collégiens français en lecture suivent la même courbe, aucun plan n'est venu soutenir la formation continue des enseignants du second degré. En effet, les évaluations PISA (*Programme for International Student Assessment*) qui évaluent tous les trois ans dans 81 pays, dont 31 de l'OCDE, les compétences des élèves de 15 ans témoignent de résultats tout aussi préoccupants. L'IH2EF rapporte en effet qu'« *une baisse importante est également constatée en compréhension de l'écrit depuis 2018* » (IH2EF, 2023). À cette situation critique s'ajoute le fait qu'« *en France, la diminution de l'indice du plaisir de la lecture (-0.14) représente le double environ de la diminution moyenne dans l'OCDE au cours de la dernière décennie* » (OCDE, 2021, p. 4), alors même que la même enquête établit une corrélation entre plaisir de lire et développement de stratégies de lecture chez l'élève à forte incidence sur les performance en lecture. Parallèlement à cette enquête, le faible volume des offres de formation fait de l'année 2019/2020²⁶, première année de la crise sanitaire²⁷, une année noire pour les enseignants du secondaire. La moyenne est ainsi de 1,6 jour / an contre 2 jours pour le premier degré. À titre comparatif, elle est 7,4 jours pour les cadres des autres ministères (Sénat, 2023). L'écart des moyennes entre premier et second degré est significatif car il traduit aussi une différence de 15 à 20 % en termes de participation effective à la formation. Ainsi, en 2020-2021, la commission des finances met en exergue les éléments de contraste suivants :

86 % [des enseignants du premier degré] se sont inscrits à au moins un module de formation et 67 % de ces mêmes enseignants (soit 221 000 personnes) ont effectivement participé à une formation. Ces proportions ne sont que de respectivement 65 % et 50 % pour les enseignants du second degré (ce qui représente 197 700 enseignants du secondaire ayant participé à une formation)²⁸ (Sénat, 2023)

²⁵ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/08/3/Guide_plan_francais-2020_1313083.pdf

²⁶ En 2019-2020, la moyenne en jour de formation continue dans l'éducation nationale (1,2/an) est de 2 jours par enseignant du premier degré (1,6 par enseignant du second degré) contre 7,4 jours/an chez les autres cadres de la fonction publique. <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.html#toc9>.

²⁷ À l'instar des autres pays de la scène internationale, la France a sévèrement subi la crise sanitaire, notamment sur les années 2019-2020 et 2020-2021 obligeant l'État français à recourir à des trois séries de mesure successive de confinement, totale puis partielle de sa population (127 jours en tout entre le 17 mars 2020 et le 03 mai 2021).

²⁸ <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.html#toc9>

L'enquête sénatoriale met aussi en exergue une sous-représentation des disciplines générales dans les formations dispensées auprès des professeurs du second degré, les disciplines majoritaires étant celles des enseignements techniques et professionnels (Sénat, 2023). Enfin, et plus précisément, la « ventilation par discipline de l'accès à la formation continue pour les enseignants du second degré »²⁹ du même rapport met en évidence pour l'année 2020-2021 une sous-représentation en formation continue des enseignants de lettres : parmi les 40,4%³⁰ des enseignants du second degré à avoir été inscrits dans un module de formation, les enseignants en lettres ne représentent que 36,9% des formés dont la majorité se situe en début de carrière (Sénat, 2023).

Comptablement, ces résultats contrastés tranchent avec le projet du *guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie* en 2020 qui prévoit 5 jours de formation pour 1/6 voire 1/5 des enseignants du premier degré, « avec une rotation sur un cycle de 6 ans » (MENJS, 2020, p. 12). Comparé au premier degré, le second degré est donc particulièrement déficitaire (Cour des comptes, 2023).

2.2 La formation continue dans le second degré : une formation détournée de ses fonctions

À l'issue des *Assises de la formation continue*, les différentes enquêtes présentées montrent que les contenus de formation sont en décalage avec les attentes et les besoins des enseignants du second degré (Louveaux, 2019, Reverdy, 2019). Parallèlement, les enquêtes menées par les fédérations syndicales³¹ et les évaluations ministérielles corroborent ces griefs. Ainsi, le bilan social des services statistiques ministériels (Rosenwald et al., 2020), établi à la lumière des résultats de la DEPP (2020), témoignent dans le second degré de la prédominance en formation des « modules relevant d'une priorité nationale » (Rosenwald et al., 2020, p. 204) programmés au détriment de ceux qui visent à « se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles » (Cour des comptes, 2023). Pour Louveaux (2019), « la formation se résume souvent à une information sur les nouveautés institutionnelles – nouveaux programmes, nouvelles épreuves, nouvelle organisation – la formation au métier, [alors que] l'enrichissement des connaissances et compétences professionnelles et personnelles sont

²⁹ <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.html#toc9>

³⁰ Cette moyenne présente avec des variations entre les disciplines avec par exemple 46,5 % en biologie contre 39,9 % en mathématiques

³¹ L'enquête de l'UNSA « Formation-continue-les-enseignants-nous-ont-dit-que... » de l'année 2019 sonde ainsi 11 000 enseignants, <https://enseignants.se-unesa.org/Formation-continue-les-enseignants-nous-ont-dit-que> .

négligées » (2019, p. 2). En effet, alors que le volume des modules est particulièrement déficitaire dans le second degré (Cour des comptes, 2018 ; Mons et al., 2021 ; Sénat, 2023), la succession des réformes ne laisse finalement que peu de place au développement intellectuel et professionnel des enseignants : « *en 2010, les inspections générales soulignaient que la politique de formation continue avait abandonné deux de ses objectifs originels - l'amélioration des compétences professionnelles et la promotion individuelle - au profit du seul accompagnement des réformes* » (Sénat, 2018). Plus récemment, la commission des finances (Sénat, 2023) dénonce le « *détournement* » de la formation continue par les politiques rectORALES :

La formation a pu trop souvent être utilisée par les inspections académiques comme un vecteur d'information sur les réformes et les changements de programmes, ce qui ne correspond pas à la vocation de la formation continue, qui doit permettre en premier lieu une amélioration des pratiques des enseignants et leur accompagnement tout au long de leur carrière.³²

Dans le secondaire, pas moins de quatre réformes du collège et du lycée (2016, 2018, 2019, 2021)³³ ont vu le jour ces huit dernières années. Dans ces conditions, les enseignants ont vécu la formation comme une succession d'injonctions parfois contradictoires³⁴, les réduisant à de simples exécutants (Cahiers pédagogiques, 2022 ; IGEN & IGAENR, 2018). Aussi se perçoivent-ils, par ces formations, « *prisonniers d'un texte à dire* » (Gauthier, 2020, p. 16).

Cette distorsion de la formation provoque sur le terrain une forte désaffection des enseignants du second degré pour la formation continue (IGEN, 2017 ; IGEN & IGAENR, 2018). Ainsi, en 2017, 65% d'entre eux n'assistent qu'aux deux tiers de la formation et le taux d'absentéisme s'élèvent à 27% (Cour des comptes, 2017). Récemment, le rapport de la commission des finances (Sénat, 2023) note encore « *une forte déperdition entre les enseignants inscrits à une formation et les personnes considérées comme "assidues", c'est-à-dire ayant suivi l'intégralité de la formation. Près de la moitié des enseignants inscrits ne sont pas assidus à la formation* »³⁵. Par ailleurs, pour Rakocevic (2019), cette désaffection n'est pas sans incidence sur les évaluations qualitatives de la formation continue française proposées par les enquêtes de TALIS : « *en France, une participation plus faible qu'ailleurs s'accompagne d'un sentiment d'efficacité de la formation également plus faible* » (Rakocevic, 2019, p. 59).

³² <https://www.senat.fr/rap/r17-690/r17-6905.html#toc164>

³³ La réforme du collège « *Mieux apprendre pour mieux réussir* » portée par la ministre Vallaud-Belkacem entre en vigueur à la rentrée 2016 ; celles de 2018, 2019, 2021, l'École de la confiance, portée par le ministre Blanquer porte à la fois sur le collège (« *devoirs faits* ») et le lycée. Elle donne lieu à une réforme du baccalauréat et la publication de nouveaux programmes disciplinaires. La réforme du bac a connu des modifications en 2024.

³⁴ Les réformes du bac 2018 et 2021 connaissent des modifications en 2024, notamment en mathématiques.

³⁵ <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.html#toc9>

De plus, Charpentier et al. (2020) montrent à partir des résultats de TALIS 2018³⁶, que la carence en formation agit sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du second degré puisque ces derniers se sentent de plus en plus démunis dans leurs classes. Or, la perception qu'ils ont de leur (in)capacité à enseigner est susceptible d'« *influencer la perception qu'ont leurs élèves de leurs propres capacités et donc les trajectoires scolaires de ces derniers* » (Charpentier et al., 2020, p. 56). A contrario, dans les cas où elle répond aux attentes, la formation est en mesure d'agir tel « *un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité des enseignants au collège* » (Charpentier & Solnon, 2019). Aussi, ces études mettent en évidence la corrélation entre pratiques de classe innovantes et satisfaction des enseignants (Charpentier et al., 2020). Dans ces conditions, trouver la « *bonne combinaison* » (Maulini et al, 2015) pour mener à bien la formation continue est un défi d'autant plus que la réforme de la formation initiale intensifie les besoins en formation continue des enseignants.

3 La réforme de la formation initiale et ses répercussions sur les besoins de formation continue des enseignants du second degré

3.1 L'évolution de l'alternance en formation initiale des enseignants

Le 02 juillet 2008, en Conseil des ministres³⁷ de la présidence Sarkozy³⁸, la réforme de la formation initiale dite de « *maîtrisation* » est adoptée. À la rentrée 2010-2011, tous les lauréats des concours de recrutement disposant désormais d'un master reçoivent une affectation à temps complet dans leur établissement. La réforme, motivée par des restrictions économiques d'une politique du « *non-remplacement d'un départ à la retraite d'un fonctionnaire sur deux* »³⁹,

³⁶ Enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018, « Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie », juin 2019 : synthèse disponible sur la page sur le site du ministère <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>

³⁷ <https://www.vie-publique.fr/discours/171475-conseil-des-ministres-du-2-juillet-2008-la-reforme-du-recrutement-et-de>

³⁸ Sous la présidence Sarkozy (2007-2012), le ministère de l'éducation nationale supprime l'année de stagiairisation pour les lauréats aux concours.

³⁹ Déclaration de M. Eric Woerth, ministre du budget, des comptes publics et de la fonction publique, sur ses engagements pour 2008 en matière de réforme de l'État, notamment dans le domaine de la gouvernance des finances publiques et de la poursuite de la révision générale des politiques publiques. <https://www.vie-publique.fr/discours/169568-eric-woerth-22012008-gouvernance-des-finances-publiques-rgpp>

s'avère économiquement et structurellement un échec (Cour des comptes, 2011)⁴⁰. Non seulement, elle n'obtient pas les économies escomptées mais surtout elle provoque de nombreux dysfonctionnements, tant sur les conditions d'affectation et d'exercice des enseignants novices⁴¹ que sur le fonctionnement en général des établissements et le respect du cadre législatif (Cour des comptes, 2012). Cette entrée dans le métier n'est pas sans incidence sur l'augmentation du taux de démission constatée dans la catégorie des enseignants stagiaires et des néo-titulaires les années suivantes (Feuillet & Prouteau, 2020). De plus, en termes de formation initiale, de fortes inégalités apparaissent sur le territoire (Cour des comptes, 2012). En effet, en sus de leur service d'enseignement à temps complet, les enseignants novices sont tenus de respecter un quota de formations (l'équivalent d'un tiers de temps supplémentaire) qui dépend directement des aménagements d'emploi du temps accordés. Or, certains aménagements n'étant pas opérés, les inégalités de traitement entre les enseignants stagiaires sont légion (Cour des comptes, 2012). Des rapports institutionnels (Cour des comptes, 2012 ; Sénat, 2012) et travaux scientifiques (Pérez-Roux, 2014) font état des effets néfastes de la réforme sur l'ensemble des acteurs de l'éducation. Plus précisément, cette réforme a des répercussions notables sur « une partie des 15 763 enseignants lauréats d'un concours, - [dont] 8 604 enseignants du second degré - qui avaient la charge d'environ 500 000 élèves »⁴² (Cour des comptes, 2012).

Dans ces conditions, la loi de 2013 sur « *la refondation de l'école de la République* »⁴³ « *constitue une vraie bouffée d'oxygène pour un système au bord de l'asphyxie* »⁴⁴ (Meirieu, 2013). Elle restaure le principe d'alternance intégrative dans la formation des enseignants « *en déshérence* » (Sénat, 2012). Ainsi, la loi du 10 juillet 2014 « *au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut du stagiaire* »⁴⁵ vient définir les modalités de stage, variables selon le statut et le cursus des étudiants. D'un côté, des étudiants non lauréats du concours ont accès à un stage d'observation ou de pratique accompagnée (SOPA) en établissement pendant lequel ils sont encadrés par un tuteur ESPE et un enseignant en poste

⁴⁰ <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-rapport-public-annuel-2011>

⁴¹ Par exemple dans le second degré, à l'affectation sur plus de deux niveaux, qui plus est en service partagé entre deux voire trois établissements, se sont ajoutés des heures supplémentaires imposées ainsi qu'un manque de suivi. Dans l'ensemble, pour 25% des enseignants stagiaires, les tuteurs parfois nommés tardivement en raison des difficultés de recrutement n'étaient pas en poste dans leur établissement (Cour des comptes, 2012) https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/Formation_initiale_et_recrutement_enseignants.pdf

⁴² https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/Formation_initiale_et_recrutement_enseignants.pdf

⁴³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>

⁴⁴ Va-t-on vraiment refonder l'École française en 2013 ? Le Café pédagogique, 2013.

https://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2013/139_1.aspx.html#a1

⁴⁵ Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014.

dans l'établissement (IGAENR, 2015). De l'autre, les lauréats du concours du Certificat d'Aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) ou de l'agrégation externe, passé à l'issue de la première année de master (M1), bénéficie d'un tutorat mixte la deuxième année du master (M2). L'année de stage donne lieu à une poste d'enseignant « fonctionnaire stagiaire » à mi-temps « en situation devant une classe », dans un établissement du secondaire. Dans ces conditions, ces lauréats bénéficient d'un tutorat mixte assuré par un tuteur dit « de terrain » (IGAENR, 2015 ; MENJS, 2021), et un tuteur universitaire. Tous deux se partagent l'évaluation de la progression des compétences des stagiaires. Jorro (2006) voit dans ce rôle d'évaluateur celui d'un « *ami critique* » censé « *tisser un dialogue formatif dans lequel l'apprenant envisage un autre positionnement, une autre façon de faire* » (Jorro, 2006, p. 42). Ce double encadrement se veut donc le « *pivot* » de l'alternance intégrative (Moussay, 2019). D'un côté, le tuteur universitaire, spécialiste dans leur champ de recherche, nommé par l'ESPE, garant du lien avec la formation universitaire, a pour « *vocation d'intervenir au premier niveau [de la formation initiale] pour favoriser l'acquisition d'habiletés et de savoirs inhérents au futur métier* » (Baudrit, 2011 ; par. 54). De l'autre, dans l'établissement public local d'enseignant (EPLE) le professeur-tuteur de terrain, désigné par sa hiérarchie pour son savoir-faire professionnel, endosse le rôle de « *mentor* » (Baudrit, 2011). Pour Baudrit (1999, 2011), ce rôle exige du tuteur terrain une double posture (Little, 1990) : l'une qui l'engage dans une fonction de socialisation et d'insertion dans l'établissement (Lenoir, 2014) et, l'autre, dans celle du « *soutien professionnel en vue de faire progresser [l'enseignant stagiaire] en matière de connaissances et de pratiques* » (Baudrit, 2022, p. 248). Par la restauration de la formation par alternance entre un espace de formation universitaire et un terrain d'apprentissage et la valorisation du dispositif du tutorat mixte, le « *continuum du processus de formation des enseignants* » (Moussay, 2019) peut s'établir. Est ainsi réaffirmé le modèle de l'alternance intégrative qui « *se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier* » (Pasche Gossin, 2006, cité par Magendie, 2019, p. 15). En effet, « *il ne s'agit pas de chercher à réduire les écarts entre théorie et pratique, mais d'aider les futurs enseignants à interroger et enrichir leur activité en classe à partir d'apports théoriques et pratiques* » (Sève, 2019, p. 11). Or, une fois de plus, dans les faits, la réalité est contrastée.

3.2 La politique tutorale de l'alternance : des avancées en demi-teinte

Avec la réforme de 2013, une politique tutorale s'organise pour répondre sur le terrain au défi de l'alternance. En 2014-2015, quatre inspecteurs généraux sont ainsi missionnés pour « clarifier les missions exercées par les personnels chargés du tutorat et des conditions de leur exercice ». Le cadrage de la mission de tutorat, qui est censée gagner en lisibilité (IGAENR, 2015), est laissé au soin de chaque académie. Chacune d'entre elles définit en effet une « fonction tutorale en lien avec son propre pilotage du suivi de la formation initiale et la gouvernance de l'ESPE » (IGAENR, 2015, p. 6). Par exemple, l'académie de Nice établit chaque année un « guide de suivi de stagiaire », remis à chaque tuteur, universitaire et établissement, à la rentrée universitaire. Ce guide invite les tuteurs à « croiser les regards » pour favoriser une meilleure construction des compétences professionnelles du stagiaire. Se voulant réglementaire, le guide définit les conditions d'application de l'encadrement du stagiaire : d'un côté, le tuteur universitaire est chargé de faire le lien entre la formation universitaire et la pratique sur le terrain : il « contribue à faciliter l'acquisition de compétences professionnelles en articulant les acquis de la formation universitaire avec ceux de la pratique professionnelle dans un établissement scolaire »⁴⁶ ; de l'autre, le professeur-tuteur de terrain se doit de « programmer un travail collaboratif avec le stagiaire, en synergie avec les acteurs de la formation universitaire. Cela nécessite l'observation de la pratique d'enseignement du stagiaire et l'accueil de ce dernier dans la classe du tuteur »⁴⁷. Les autorités rectORALES lui assignent « un rôle de conseil et formation en articulation avec les enseignants intervenant dans le master »⁴⁸ en précisant des actions de mise en œuvre : « il montre, analyse de manière concertée, suggère (pluralité des solutions), donne des exemples, des pistes, en évitant de modéliser ».⁴⁹ Ainsi, entre cadrage de l'Inspection générale et pilotage académique, les responsables de la politique éducative visent à ne plus reproduire les erreurs du passé, l'application en 2010 de la réforme de 2008 ayant contraint les académies à « parer au plus pressé » pour recruter des tuteurs en établissement (IGEN-IGAENR, 2014).

Cependant, en dépit de ces avancées, la politique tutorale se révèle freinée dans ses actions par des choix structurels et économiques. Tout d'abord, elle hérite d'une situation

⁴⁶ Guide ESPE de la tutrice ou d'un(e) PFSE en alternance – 2nd degré – 2019/2020, académie de Nice, p. 8

⁴⁷ Idem, p. 9

⁴⁸ Idem, p. 9

⁴⁹ Idem, p. 9

critique. Les années d'incurie ont généré de nombreux déséquilibres et carences (Cour des comptes, 2015 ; 2017 ; 2023 ; IGEN & IGAEN, 2018 ; Sénat, 2018). Ainsi, en dépit des efforts récemment déployés, le déséquilibre entre les formations, initial et continue, est significatif : « *Le rétablissement, dans la période récente, d'une formation initiale plus substantielle portant sur les aspects spécifiques du métier d'enseignant constitue une avancée incontestable. Des efforts de moindre ampleur ont également été entrepris en matière de formation continue* » (Cour des comptes, 2017, p. 19). Le système éducatif français se retrouve alors dans une situation paradoxale : alors que la professionnalisation des enseignants débutants s'intensifie⁵⁰, l'application des réformes se confronte à une pénurie d'enseignants expérimentés ayant bénéficié de formations récentes (Cour des comptes, 2023). Par le référé du 03 juillet 2023 à Monsieur Pap Ndiaye, ministre de l'éducation nationale, la Cour des comptes alerte sur ce paradoxe. Aussi est-il urgent pour la Cour des comptes de « *renforcer la formation des formateurs pour mieux prendre en compte les résultats de la recherche* » (référé de la Cour des comptes, 2023, p. 3). La formation des enseignants du second degré accuse donc des retards et dysfonctionnements que les efforts opérés depuis 2015 n'ont pu résoudre. Contrairement au premier degré et au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître (CAFIPEMF), la mise en place en 2016 du Certificat d'Aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA)⁵¹ se déploie à moindre échelle (Cour des comptes 2023). Par conséquent, il ne peut aucunement pallier les pénuries de tuteurs « *de terrain* » (IGAENR, 2015 ; MENJS, 2021), les quelques lauréats du CAFFA étant déjà recrutés à moindre coût pour assurer le tiers des enseignements maquetés du master MEEF depuis la réforme de 2019 (Cour des comptes, 2023). Par ailleurs, seul un petit nombre d'enseignants obtient des services rectoraux la prise en charge d'une formation en « *didactique professionnelle* » (Ciavaldini-Cartaut, 2017) ouvrant par exemple à l'obtention du Diplôme Universitaire (DU) de « *formateur d'enseignants* » mis en place dans certaines universités et leur composante⁵².

⁵⁰ La réforme de 2019 et celle annoncée par le président Macron misent sur la préprofessionnalisation des étudiants se destinant à l'enseignement. Par ailleurs, l'application de la réforme de 2019 à la rentrée 2022 a donné davantage de responsabilité aux tuteurs en établissement, au détriment des tuteurs INSPÉ. Cette situation fragilise le tutorat mixte.

⁵¹ La création de la certification dans le 2nd degré du CAFFA s'est établie à partir de la certification préexistante des formateurs du premier degré, le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître (CAFIPEMF). La circulaire n° 2015-110 du 21 juillet 2015, publié au BO n°30 du 25 juillet 2015, régleme le CAFFA.

⁵² Dans l'académie de Nice, le DU formateur d'enseignants proposé par l'INSPÉ de Nice "comporte 10 journées thématiques qui sont réparties dans l'année et qui sont programmées certains mardis tantôt au 110bis à l'EAFC à Nice tantôt sur le centre INSPE de Draguignan et à deux occasions dans un espace FAB-LAB : 5 journées au premier semestre et 5 journées au second semestre. L'obtention du diplôme dépend du suivi des 10 journée". Les objets de formation relèvent de la didactique professionnelle. Site de l'INSPÉ de Nice, <https://inspe.univ-cotedazur.fr/formations/diplome-universitaire/formateur-denseignants>

3.3 Les enjeux de formation des formateurs d'enseignants du second degré

Ainsi, la politique de formation professionnelle des enseignants empêche plus qu'elle ne facilite la formation de tuteurs alors que, depuis 2015, le programme de préprofessionnalisation et de professionnalisation contraint les rectorats à recourir à davantage de tuteurs sur le terrain d'apprentissage (IGAENR, 2015 ; Cour des comptes, 2023). Cette pénurie de tuteurs formés est d'autant plus préoccupante que ce dysfonctionnement s'ajoute à celui d'une baisse d'attractivité de la fonction tutorale. En effet, dans les établissements, les directions sont confrontées à des refus d'engagement dans la mission de tutorat. Les raisons avancées sont le manque de formation reçue, la faible rémunération de la mission et l'absence de continuité dans la fonction de tuteur en établissement (Cour des comptes, 2017 ; 2023). Autant de griefs qui corroborent l'avis des enquêtes internationales sur un système français de formation continue jugé défectueux en comparaison des politiques tutorales des autres pays de l'OCDE (OCDE, 2020a, 2020b). Dans ces conditions, il est difficile pour les enseignants désignés tuteurs de terrain de développer des compétences de formateur nourries, qui plus est, des nouveaux apports scientifiques en didactique. Or, « *sans formation spécifique pour l'accompagnement d'enseignants, les "formateurs débutants" vont spontanément mobiliser leurs propres savoir-faire, leur expertise en tant qu'enseignants comme points d'ancrage, de comparaison et points de transformation potentielle de l'activité d'autrui* » (Ria, 2019, p. 13). Serres et Moussay (2014), lors d'une conférence à l'Ifé ENS Lyon le 12 juin 2014 sur les « *Activités des formateurs d'enseignants* », alertaient déjà sur la nécessité d'optimiser une formation de qualité, à destination des enseignants formateurs car « *de la même manière qu'un enseignant se doit de maîtriser les didactiques propres aux disciplines scolaires, un formateur doit à nos yeux avoir, en plus de ces derniers des repères et des outils didactiques propres au travail auquel il forme* »⁵³. Par conséquent, il ne suffit pas d'être désigné « *bon enseignant* » pour former. Cette mission requiert des compétences spécifiques (Baudrit, 1999, 2011, 2022 ; Chaliès, 2016a, 2019 ; Chaliès & Tribet, 2015 ; Ciavaldini-Cartaut, 2016 ; Jorro & al., 2017 ; Moussay, 2019 ; Moussay & al., 2017 ; Serres & Moussay, 2016 ; Ria, 2016, 2019). Enfin, au regard des disparités entre les volumes de formation dispensés dans le secondaire - les professeurs des enseignements techniques et professionnels étant ceux qui en bénéficient le plus (61%) – et le

⁵³ Serres, G & Moussay, S. (2014). *Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?* Conférence du jeudi 12 juin 2014, l'Ifé, ENS de Lyon. Consulté à <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+Sylvie-Moussay-+>

déficit significatif de formations disciplinaires suivies par les enseignants de lettres (Sénat, 2023)⁵⁴, il semble opportun d'interroger la Recherche sur les pratiques de classe des enseignants de lettres expérimentés, plus précisément celles concernant la lecture des textes littéraires. C'est l'objet du Chapitre 2 de l'Introduction.

⁵⁴ Parmi les enseignants de lettres, 36,9% d'entre eux suivent une formation. Les lettres font ainsi partie avec la discipline anglais des disciplines à fort volume horaire d'enseignement (collège et lycée confondus) les moins représentées en formation des enseignants du second degré (Sénat, 2018), <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.html#toc9>

Chapitre II

INTÉGRATION DES TRAVAUX DE LA RECHERCHE SUR LA LECTURE DANS LE DISCOURS OFFICIEL ET DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE LETTRES

À travers la mise en relation de l'état des connaissances sur la lecture des textes officiels avec les contextes institutionnels et les pratiques, le chapitre 2 met en avant la faible irrigation des avancées de la recherche dans les espaces professionnels. Ainsi, le chapitre 2 propose tout d'abord de rendre compte de l'intégration des concepts et résultats issus de la recherche en didactique dans les textes officiels concernant l'enseignement de la lecture dans le second degré. Le chapitre 2 témoigne ensuite des inégales retombées des avancées de la recherche sur l'enseignement de la lecture dans les classes du secondaire. En effet, cette section, convoquant de récentes recherches descriptives, montre combien les espaces professionnels d'enseignement et, à moindre échelle de formation, s'emparent dans leur discours et leur pratique de l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ainsi, l'analyse de ces recherches témoigne des difficultés de l'institution, des formateurs et des enseignants, à mobiliser les concepts liés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ces difficultés révèlent alors combien la diffusion des apports scientifiques constitue un processus complexe.

Ce chapitre 2 permet donc de saisir les enjeux actuels de l'appropriation de la lecture littéraire par les enseignants de lettres dans un contexte de réformes de la formation des enseignants qui confient de plus en plus aux enseignants chevronnés désignés tuteurs sur les terrains d'apprentissage la professionnalisation des novices.

1 Place et intégration des concepts et résultats issus de la recherche en didactique dans les textes officiels concernant l'enseignement du français

Ces vingt dernières années ont été marquées par une importante réflexion théorique sur le concept de lecture littéraire (Dufays, 2002 ; Dufays et al., 2015 ; Rouxel, 1996 ; Tauveron, 1999). Donnant lieu à des débats, ces différents travaux ont pu, pour une grande part, se rejoindre sur un socle consensuel (Dufays, 2006 ; Louichon, 2011), en parallèle de réflexions sur ses usages didactiques dans les classes (Dufays, 2016a)⁵⁵. Les documents institutionnels tendent à s'inspirer de ces travaux pour accorder dans leur discours officiel une place à la lecture littéraire. Ainsi, à partir des années 2000, dans un contexte institutionnel favorable à la rénovation des approches, les programmes scolaires et documents d'accompagnement du secondaire évoluent et sont progressivement innervés par les travaux des didacticiens de la littérature. Toutefois, les ressources institutionnelles mobilisent de manière réduite, voire partielle ces concepts en les associant à des injonctions provenant de conceptions différentes, avec lesquelles ils peuvent se trouver parfois en tension (Denizot, 2014 ; Louichon, 2007).

1.1 Le tournant des années 2000 : accueillir la parole de l'élève lecteur dans la pratique de la lecture des textes littéraires

Dans les années 2000, la lecture analytique instituée d'abord au collège (1995) puis au lycée (1999) est censée rompre avec les « dérives technicistes » (Michel, 1999) et le formalisme (Langlade, 2004) de la lecture méthodique. Le défi de développer le goût de la lecture est alors confié à la lecture analytique ainsi qu'à la lecture cursive, la distinction des deux lectures étant clairement spécifiée par les textes de 1999 (Denizot, 2012). Si la première a pour champ d'étude les textes patrimoniaux, la seconde dite « ordinaire » et « privée » explore la littérature jeunesse

⁵⁵ Sur ce point, voir la Partie 2 – Cadre théorique.

intégrée aux programmes depuis 1989⁵⁶. N'étant plus centrée ni sur le sens, ni sur l'interprétation du texte à partir de l'étude de ses formes, la lecture analytique étend le champ de la réception du texte à toutes ses dimensions et valorise les interactions interprétatives dans la classe (Brunel & Peretti, 2020). Ainsi, les documents d'accompagnement de collège (1999) présentent la visée de la lecture analytique qui est « *d'infirmar, de confirmer ou de négocier les hypothèses d'interprétation formulées par les élèves* » (MEN, 1999, p. 178). Cette lecture analytique, décrite tour à tour dans les documents d'accompagnement du collège de 1999 et 2008 par les qualificatifs « *détaillée* » et « *méthodique* » (MEN, 1999, p. 38), puis « *attentive* » et « *réfléchie* » (BO n°06 MEN, 2008, p. 51), se distingue par sa démarche de la lecture méthodique de 1987 puisque désormais elle « *permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée* » (p. 53). À ce titre, et dès 1999 dans les pratiques de lecture analytique au collège, il est précisé que les enseignants doivent modifier leur rapport à la lecture de l'élève dans la classe : « *Cette démarche implique que l'enseignant prenne le risque d'accepter les propositions des élèves pour construire avec eux l'analyse* » (MEN, 1999, p. 97).

Du côté du lycée, les programmes du bulletin officiel de 1999 consacrés à l'enseignement général ne donnent pas explicitement les mêmes signes d'ouverture. Cette réalité contrastée est due à la spécificité du curriculum de lycée qui, par le poids de certains exercices traditionnels, rend compte d'une logique de sédimentation mettant en évidence des schémas classiques ancrés dans les pratiques. Ainsi, les programmes de collège et lycée, malgré une apparente continuité quant à la mobilisation de certains objets, sont marqués par une réelle rupture (Denizot, 2012) : alors que l'argumentation au collège est ancrée dans le discours, elle est « *légitimée au lycée par un ancrage fort dans ses composantes traditionnelles de la discipline que sont la rhétorique et la littérature* » (Denizot, 2012, p. 648). La lecture analytique, présentée succinctement comme une « *pratique d'interprétation [qui] vise à développer la capacité de lectures autonomes* » (BO n°6 MEN, 1999, p. 38) manifeste donc des traces d'une approche canonique de la lecture empreinte des textes antérieures. Car, c'est bien l'« *examen méthodique des textes* » (p. 38) qui est considéré comme l'un des critères en jeu dans l'enseignement de lecture en seconde, son « *premier objectif* » étant de « *permettre aux élèves de comprendre que chaque texte qu'ils lisent ou écrivent répond à des règles et à des usages qui en déterminent en partie*

⁵⁶ En 1989, le rapport Migeon établi en réaction au taux d'illettrisme en classe de 6e est à l'origine d'un « plan lecture » pour l'école primaire. Ce « plan lecture » annoncé par le ministre Jospin devant l'Assemblée nationale, le 08 juin 1989, institue l'entrée de la littérature jeunesse dans les programmes sur l'ensemble des cycles de l'école primaire.

la signification » (BO n°6 MEN, 1999, p. 36). À ce niveau, la théorie de l'effet qui « *considère que le sens est programmé par le texte et que le lecteur est inscrit dans le texte* » (Ahr, 2013, p. 16) semble prégnante. Toutefois, il est intéressant de voir que les programmes de lycée de 2001 invitent les enseignants à se prémunir de tout formalisme. Il est en effet précisé aux enseignants de classe de seconde générale et technologique que les diverses démarches d'analyse critique « *ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes*⁵⁷ » (BO n°28 MEN, 2001). L'explication de texte hérite donc d'une tradition littéraire aux schémas classiques relayés par les programmes. Mais, si cette forme scolaire prédomine dans les pratiques, elle donne aussi des signes d'ouverture « *à de nombreuses influences des approches rénovées* » (Ronveaux & Schneuwly, 2018, p. 65). Ce phénomène d'instillation de nouvelles approches dans les pratiques (Ronveaux & Schneuwly, 2018) s'applique par conséquent aux programmes du lycée des années 2000.

Cependant, ce sont surtout les programmes de 2009, destinés à l'enseignement de la lecture au lycée professionnel, qui témoignent de l'adossement du discours officiel aux travaux de la théorie de la réception (Eco, 1989 ; Iser, 1976 ; Jauss, 1978). Car, avec ces programmes de 2009, le principe d'une lecture des textes qui reposerait sur un sens immanent laisse la place à une lecture ouverte à la rencontre du texte et du lecteur (Jouve, 1993/2006). Dans ce mouvement, les documents annexes de 2009 innovent en mettant en évidence les enjeux de la communauté interprétative et la place de l'élève sujet lecteur dans la séance de lecture. En effet, il est établi que « *le cours de français consacré à la lecture analytique est ainsi un moment essentiel d'interactions verbales entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes* ». De surcroît, la lecture analytique « *suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs* » (MEN-Éduscol, Lycée professionnel, mai 2009, p. 3). Enfin à l'instar des programmes de collège de 1999, le document de 2009 définit des gestes d'enseignement favorables à l'accueil de la lecture subjective de l'élève dans la classe :

[Le professeur] doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique. Dans l'étude des textes, il est nécessaire de tenir compte du lecteur et de sa subjectivité » (MEN-Éduscol, 2009, p. 3).

En mobilisant « *les approches sensibles* », « *l'écoute de la réception des élèves* » voire l'écoute de « *leur expérience esthétique* », la lecture devient alors « *centrifuge* » (Ahr, 2013), ouverte à « *la réception effective du texte par le lecteur* ». La lecture ainsi décrite dans les

⁵⁷ <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encartb.htm>

programmes de lycée professionnel ne promeut plus un sens unitaire de l'œuvre qu'il convient de déceler mais une démarche « *privilégi[ant] le pôle esthétique de l'œuvre littéraire* » (Ahr, 2013, p. 17) incluant de facto l'élève. Enfin, les documents de 2010 et leurs ressources didactiques mettent en exergue la nécessité pour le professeur de « *maintenir un équilibre* » entre les différentes postures de l'élève lecteur sollicitées dans la séance de lecture (MEN – Éducol, 2010, p. 2). Les textes précisent donc que le « *souci* » d'impliquer l'élève lecteur (« *faire réagir les élèves* » ; « *partage d'émotions* ») doit soutenir des postures, a contrario, plus objectives (« *débat d'idées* », « *la réflexion sur l'écriture de l'œuvre et ses effets sur le lecteur d'aujourd'hui* ») et savantes (« *apport de connaissances sur l'époque et le milieu qui ont vu naître l'œuvre* » ; « *la façon dont l'œuvre a été reçue par les lecteurs de son époque* ») (MEN – Éducol, 2010, p. 2).

Les programmes du lycée témoignent donc, dans les années 2000-2010, d'une meilleure prise en compte de la parole de l'élève. Cette évolution s'établit toutefois de manière éparse dans les textes, avec des différences notables entre les lycées, général et professionnel. Or, à partir de 2011, sous l'effet d'un contexte institutionnel favorable à la diffusion de ces nouvelles approches de la lecture, les textes officiels s'enrichissent de dispositifs et pistes didactiques.

1.2 Un contexte institutionnel propice à la migration des travaux de la recherche dans les programmes du secondaire

1.2.1 Des approches transformatives de la lecture dans l'espace institutionnel

À partir des années 2000, le contexte institutionnel est propice à la migration des recherches en didactique de la littérature et en théorie littéraire dans les programmes officiels. À ce niveau, il est intéressant de relever les convergences entre l'étoffement des programmes de 2015 et 2018 sur la lecture des textes littéraires et certaines prises de position dans l'espace institutionnel de 2011. En effet, le développement de la lecture subjective au cycle 3 (Larrivée, 2020) et dans les programmes du secondaire (Ahr, 2018 ; Louichon & Perrin-Doucey, 2020), fait écho à des plaidoyers⁵⁸ d'inspecteurs généraux en faveur du sujet lecteur. Ainsi, au nom de

⁵⁸ Séminaire des 16 et 17 mars 2011 à Lyon sur les nouveaux programmes du lycée destiné à des enseignants formateurs et IA-IPR de lettres.

la subjectivité du lecteur, Laudet (2011) plaide en faveur « *d'une didactique rénovée de l'explication de texte* » (p. 5) qu'il convient de « *revivifier* » à la lumière des travaux des théoriciens de la littérature, notamment Bayard (2007), Jouve (2006) et Ricoeur (1998/1986). Dans son discours sont mentionnées les notions de « *bibliothèque intérieure* » (p. 5) ainsi que la « *conciliation herméneutique* » prônée par Ricoeur (1998/1986). De plus, la nouvelle approche cautionne le « *dé – lire* » ludique (Laudet, 2011, p. 11) pour cette lecture qui « *sait jouer du texte, comme d'une balle ou d'un violon, et se jouer de lui* » (p. 11). Enfin, pour Laudet (2011), la lecture littéraire participe d'un défi interprétatif puisque « *tout texte, par son tissage complexe, est bien un tapis dont il faut chercher le motif secret* » (Laudet, 2011, p. 12)⁵⁹.

Le propos de l'inspectrice générale Vibert renchérit sur cette nouvelle approche de la lecture littéraire. Convoquant uniquement des références en didactique de la littérature, Vibert (2011) appelle tout autant à la rénovation des pratiques. Ainsi, à l'instar des travaux de Langlade (2007), son discours dénonce le dogmatisme d'une école dont « *tout l'effort (...) a été d'endiguer l'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré* » (2011, p. 10). Guidée par la question « *La didactique de l'implication du lecteur est-elle possible dans le cadre de la classe ?* » (p. 10), l'inspectrice générale donne pour objectif à ce séminaire de « *sortir des expériences ponctuelles et de passer à une phase d'application plus générale [des] propositions [didactiques] pour voir dans quelle mesure elles répondent à nos préoccupations et sont conciliables avec les objectifs des programmes* » (2011, p. 3). Pour ce faire, elle relaie auprès de l'auditoire plusieurs expérimentations propices au texte du lecteur (Mazauric et al., 2011). Le concept⁶⁰ de lecture littéraire et la notion⁶¹ de sujet lecteur abondamment référencés sont exemplarisés par des dispositifs et pistes didactiques stimulant la lecture subjective dans les classes de lycée. Explicite et pragmatique, le discours de Vibert (2011) alterne ainsi entre descriptifs conceptuels et incitations à la pratique comme le soulignent les groupes nominaux et verbes d'action suivants : « *la notion de lecture littéraire* » ; « *le sujet lecteur* » (p. 7) ; « *conjuguer lecture individuelle et lecture collective* », « *recueillir la trace des lectures subjectives et les textes de lecteur des élèves* », « *prendre le temps de faire place à la lecture subjective des élèves* », « *repenser les corpus pour favoriser l'investissement subjectif des élèves* », « *reconnaître le sujet lecteur qu'est l'élève, condition de sa motivation ; prendre*

⁵⁹ Petitjean (2014) voit dans cet extrait les traces d'une approche herméneutique élitiste. Plus précisément, il reproche à cet extrait, qui se clôt par « *Lire n'est pas seulement développer la maîtrise d'une compétence, mais aussi se disposer à recevoir la grâce d'un don* » (Laudet, 2011, P. 12), de valoriser un retour « *à "la religion du texte"* » (Kuentz, 1972) et à la pratique du « *tête à tête* » (Kuentz, 1974) [particulièrement] discriminantes sur le plan socioculturel » (Petitjean, 2014, p. 35).

⁶⁰ Le concept « *lecture littéraire* » est mobilisé à 15 fois dans son texte.

⁶¹ La « *notion de sujet lecteur* » est mentionnée plus d'une vingtaine de fois dans le discours.

en compte le texte du lecteur pour s'assurer que la lecture fonctionne ; accepter la pluralité des lectures comme constitutive du texte littéraire » (p. 11-13). Par conséquent, ce discours de Vibert (2011) invite, sous couvert du regard institutionnel, à porter un nouveau regard sur les programmes officiels et leur rapport au concept de lecture littéraire : « *Il ne faut pas entendre la lecture littéraire simplement comme la lecture de la littérature, lecture qui a connu et connaît différentes formes scolaires : explication de texte, lecture méthodique, lecture analytique »* (Vibert, 2011, p. 7). À ce titre, il convient d'opérer d'une part « *la pratique du débat interprétatif* », qu'elle décrit comme étant « *un dispositif à la croisée d'une lecture impliquée et plus distanciée, entre playing et game selon Picard* » (p. 28), d'autre part, la lecture subjective et spéculative se doit d'être intégrée aux pratiques de classe. En effet, il s'agit dorénavant dans le second degré de :

Faire place à la lecture subjective des élèves c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte. (Vibert, 2011, p. 10)

1.2.2 L'enrichissement des programmes de 2015 stimulé au sein d'un espace institutionnel ouvert à des approches rénovées de la lecture

Pour Louichon & Perrin-Doucey (2020), ces approches transformatives innervent les publications officielles de 2015 des cycles 3 et 4 (MEN, 2015) et certaines directives (écrit d'appropriation, seconde épreuve orale du baccalauréat) du programme de lycée de 2019. La migration des terminologies (« *appropriation subjective des œuvres* » « *verbalisation des expériences du lecteur* » etc) et les explicitations des « *enjeux littéraires et de formation personnelle* » mises en exergue par les textes (MEN, 2015, p. 108) sont pour les chercheuses autant de traces de l'influence de ces discours institutionnels prononcés hors programme, sur la rédaction des textes officiels (Louichon et Perrin-Doucey, 2020). Plus précisément, Larrivé (2020) distingue dans les programmes de cycle 3 de 2015 une volonté d'explicitation conceptuelle. Ahr (2015) et Plissonneau et al. (2017) constatent de leur côté la généralisation dans tous les cycles de certains dispositifs et outils didactiques. En effet, en écho aux discours

des inspecteurs généraux, les programmes du secondaire déploient à partir de 2015 les « *anthologies personnelles* », « *portfolios* » et « *carnets de lecture* » « *pour noter ses réactions de lecteurs* » (BO n°11 MEN, cycle 3, 2015) ; les « *cercles de lecture* » ainsi que le « *débat interprétatif* » au cycle 4 pour « *inviter la subjectivité du lecteur à s'exprimer* » (MEN-Éduscol, 2016, p. 1). De plus, les programmes de cycle 4 préconisent la subjectivité du lecteur dans l'acte interprétatif, « *lorsque le texte laisse ouverts les possibles* » (BO n°11 MEN, cycle 4, 2015).

Par ailleurs, la recomposition de la morphologie curriculaire (Lebeaume, 2019) instituée par le Conseil supérieur des programmes de 2015 (BO n°23 MEN 2015) encourage, dans sa forme verticale – la 6^e étant désormais incluse dans le cycle 3 – la circulation dans les textes des différents emprunts aux travaux de la recherche au nom d'un continuum interdégré. Ce nouvel espace curriculaire de 2015 est aussi stimulé par des publications de vulgarisation scientifique sur la lecture littéraire et son enseignement dans le secondaire (Ahr, 2013), à la suite de celles plus anciennes sur le primaire (Tauveron, 2004). Car, concomitamment à une prise en compte de la réception des textes dans les instructions officielles du secondaire, l'enseignement de la lecture dans le premier degré a bénéficié des travaux de recherche sur la littérature jeunesse ainsi que les textes littéraires (Tauveron & Dias-Chiaruttini, 2020). Ainsi, les programmes de 2002 érigés sous l'impulsion de Tauveron (1999, 2002⁶², 2004), et d'un groupe de chercheurs de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)⁶³ (Turcot, 2001) ont déjà intégré le carnet de lecteur et le débat interprétatif (Larrivé, 2020), mobilisés plus tardivement au collège (MEN, 2015). En outre, originales, les instructions officielles de 2002 brossent le portrait d'un jeune lecteur activement mobilisé dans la classe tout en intégrant l'interprétation à travers les textes littéraires dans les trois premiers cycles scolaires (Bishop, 2007). Précisément, au cycle 3, qui n'inclut pas encore la 6^e, le *lire* et le *dire* intègrent désormais compréhension inférentielle au sein de « *texte littéraire court* » et interprétation au sein de débat à partir d'un texte littéraire « *susceptible de vérifier dans le texte ce qui est interdit où permet l'interprétation soutenue* » (BO hors-série n°01 MEN, 2002, p. 69). Les instructions de 2002 attendent en outre de l'élève de CM2 qu'il soit capable de « *dire quelques-uns de ces*

⁶² Catherine Tauveron intervient notamment lors d'une journée de l'Observatoire National de la Lecture, « Qu'entend par le mot littérature à l'école primaire ? », La Formation à l'apprentissage de la lecture, O.N.L., janvier 2002. Cette communication reprend une partie du texte de 2004, « La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements ».

⁶³ L'INRP, créé en 1970, est dissous en 2010 pour être remplacé par l'Institut français de l'éducation (Ifé), organisme intégré à l'École Normale Supérieure (ENS) de Lyon. Le laboratoire de didactique du français du département « didactique des disciplines » a alors pour responsable Sylvie Plane et pour membres permanents, Catherine Tauveron et Christian Poslaniec. On compte aussi à l'époque une dizaine de chercheurs associés. Les recherches sont de deux types, descriptives et participantes et concernent autant le primaire que le secondaire, collège et lycée.

<http://www.inrp.fr/Didactique/Unite/Didfranp.htm>

textes [littéraires ou jeunesse] en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière) » (BO hors-série n°01 MEN, 2002, 69). Enfin, le cursus scolaire pensé désormais dans un continuum didactique (*VS comprendre à l'école/interpréter au collège et surtout au lycée*), selon Tauveron (Tauveron & Dias-Chiaruttini, 2020, p. 91), encourage la mobilisation de l'interprétation et de la « *constru[ction] d'une culture littéraire* » (BO hors-série n°01 MEN, 2002, p. 22).

Par conséquent, le contexte institutionnel peut œuvrer indirectement à la migration du concept de lecture littéraire et de ses paradigmes, vers les programmes de collège et de lycée. D'une part, les appels de l'Inspection générale à rénover les approches de la lecture des textes littéraires (Laudet, 2011 ; Vibert, 2011), hors des programmes, contribuent à enrichir les textes des dispositifs didactiques nés des travaux de recherche. D'autre part, les réflexions menées sur les programmes de primaire, et le contexte du continuum scolaire, ont pu aussi participer à l'évolution des regards sur les prescriptions. Toutefois, la complexité des textes officiels ne permet pas forcément d'éclairer les questionnements.

1.3 Le discours des textes officiels : un discours complexe présentant des zones de tension

1.3.1 Les caractéristiques du curriculum : premiers objets de tension

Le modèle curriculaire (Dumortier et al., 2012) des programmes relève d'un système complexe. Perrenoud (1993) lui joint les adjectifs « prescrit » et « formel » (Perrenoud, 1993) étant donné que le curriculum, à valeur d'injonction auprès des acteurs, relève aussi du contrôle « formel », « *au sens de sociologie des organisations qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration* » (Perrenoud, 1993, p. 62). Pour Perrenoud (1993), le curriculum, qui se veut pour l'institution l'appropriation de savoirs et savoir-faire, se distingue sur le « terrain »⁶⁴, des « *variables médiatrices* » c'est-à-dire de « *la façon dont le prescrit est réalisé dans les classes* » (Perrenoud, 1993, p. 64). Précisément, concernant la lecture des textes littéraires, Schneuwly et Ronveaux (2021) voient dans ces distorsions curriculaire la nécessaire prise en compte du rôle de l'enseignant, « *médiaireur* » de savoirs et « *bricoleur* » de dispositifs dont rend compte un système fluctuant de sédimentation

⁶⁴ Au sens où l'entend le champ des sciences de l'éducation, c'est-à-dire des terrains professionnels distincts des espaces de formation et de la recherche (Denizot, 2016)

des savoirs et des pratiques. Ainsi, hors les usages, et donc coupé de l'objet enseigné dans la classe, les programmes censés être au service de la formation de l'élève, peuvent apparaître auprès des enseignants comme autant de formes d'injonctions paradoxales. En effet, l'enseignant peine à se retrouver dans ce « *plan d'action* » dont le but est de « *rapprocher le plus possible chacun [des apprenants] du modèle de l'individu social incarnant les valeurs promues par les concepteurs du plan et les responsables politiques de l'entreprise d'éducation* » (Dumortier, 2010, cité par Dumortier et al., 2012, p. 11). Aussi, la question de la progression (Nonnon, 2010), notamment de la progression interne laissée par tradition à l'appréciation de l'enseignant (Denizot, 2012), se traduit dans les programmes par l'accumulation de listes de savoirs et savoir-faire, « *traditionnellement accompagnées d'instructions parfois copieuses* » (Denizot, 2012, p. 638). Or, Nonnon (2010) voit dans cette « *liste de notions sans indication d'ordre (...) une contrainte sur l'activité enseignante, non par leur directivité quant à l'ordre à respecter, mais par les tensions qu'induisent et décalage entre ce curriculum prescrit et le curriculum réel* (p. 6-7) ». Enfin, la multiplicité des ressources mobilisées par le curriculum rend compte d'une stratification de normes qui vient brouiller la lisibilité du discours, d'autant plus qu'à cet arrière-fond s'ajoutent des « *prescriptions indirectes* », manuels scolaires et autres sources institutionnelles aux discours parfois divergents (Nonnon, 2010). En effet, le discours officiel est complexe. Non seulement, il est composé de textes prescriptifs directs et indirects mais en plus, il se nourrit d'une polyphonie de discours. Reboul-Touré (1999) voit ainsi dans ce discours « second »⁶⁵ la nécessaire recherche d'un compromis :

Le discours qui résulte de cette situation est un compromis entre un discours d'information où l'on cherche à "faire savoir" (plus particulièrement dans les programmes) et un discours porteur de traces formelles de didacticité - sans pour autant être un discours didactique - afin de réaliser un "faire comprendre" (dans les accompagnements). (Reboul-Touré, 1999, p. 57)

Or cette recherche de compromis, antidote contre les distorsions, n'est pas sans dommage pour la lisibilité des emprunts notionnels au discours scientifique originel auquel s'adossent les programmes.

1.3.2 L'usage du compromis dans les textes officiels, objet de flou notionnel

⁶⁵ Nous emprunterons dans notre écrit cette expression à l'article de Reboul-Touré (1999) alors que Plane et Rinck (2021) mobilisent cette expression pour définir le discours de vulgarisation entrepris par la recherche depuis les années 90.

Contraint à des normes⁶⁶ politiques, ce discours est objet de tensions : les contraintes qui le sous-tendent peuvent, selon Oger et Olliver-Yaniv (2006), relever de deux impératifs distincts : l'un de « transparence » (« *parlez à votre niveau* ») ; l'autre de cohérence (« *parlons d'une seule voix* »). Or, Petitjean (1999) voit dans ces contraintes autant de « *paramètres qui parasitent l'écriture du texte officiel* » (p. 5). En effet, orienté politiquement, tenu aux principes de transparence et de cohérence, *parasité* par des normes, le discours officiel opère certains choix de vulgarisation qui peuvent s'avérer contre-productifs pour la diffusion de la recherche (Plane & Rick, 2021). L'emploi des notions fait par les textes est en ce sens remarquable. Concernant le débat interprétatif, Dias-Chiaruttini (2007) montre combien les prescriptions en offrent une vision réductrice. En effet, s'appuyant sur le document d'accompagnement « *Lire et écrire au cycle 3* » (MEN, 2003), la chercheuse démontre que des choix terminologiques tels que l'emploi du verbe d'action « *conduire* » dans le texte officiel réduit l'activité didactique du débat interprétatif à une activité magistrale, laissant peu de place à l'élève interprétant. En outre, les nombreuses occurrences du substantif « *débat* » mobilisé au pluriel entretient un flou théorique notionnel (Dias-Chiaruttini, 2007). Plus récemment, sur le concept d'interprétation, Ahr (2019) souligne les freins à son appréhension dans les programmes de 2018 à partir des substantifs et groupes nominaux « *réactions* », « *propositions des élèves* », « *signification d'un texte* » ou encore « *part important d'implicite* » mobilisés pour le décrire. De plus, alors que les textes recourent abondamment à la notion d'implicite, aucune distinction des compétences en jeu n'est mentionnée. En lecture-compréhension, Similowski et Genre (2022) montrent que dans les programmes de primaire de 2015, dont le cycle 3, l'implicite « *est employé au sein d'un maquis terminologique*⁶⁷ » (p. 25). Ainsi, les « *lieux* » où il est censé se loger ne sont jamais exemplifiés bien que des ressources didactiques telles que le travail sur les intentions et motivations des personnages ait déjà fait l'objet de vulgarisation scientifique⁶⁸. Les programmes de cycle 3 publiés dans le bulletin officiel du 30 juillet 2020 maintiennent ce flou notionnel (« *repérage de l'implicite* », « *attention portée à l'implicite des textes et documents* ») (BO n°31 MEN, 2020).

⁶⁶ Cornu (2009) revient sur l'étymologie latine de « *norma* », « *équerre, règle, loi* », la norme de référence permettant de vérifier ou de déterminer un angle droit, sur un dessin ou une pièce.

⁶⁷ L'expression « *maquis terminologique* » est empruntée aux travaux de Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 8).

⁶⁸ Similowski et Genre (2022) mobilisent alors plusieurs travaux tels que ceux de Bishop (2018) sur les bulles de pensée des personnages.

1.3.3 Focus sur la présentation des compétences de lecture dans les programmes de cycle 4 de 2018

Les programmes de 2018 n'échappent pas non plus à ces écueils énonciatifs. L'analyse des attendus de fin de cycle 4 mentionnés dans les programmes de 2018 (BO n°30 MEN, cycle 4, annexe 3, 2018) appelle en ce sens deux remarques.

Tout d'abord, la mobilisation des compétences sous forme de listes cumulatives telles que « lire, comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant l'interprétation sur quelques outils d'analyse simples » (BO n°30 MEN, 2018) ne permet pas de saisir les nuances du propos, décrites par ailleurs par les chercheurs (Tauveron, 1999 ; Falardeau, 2003). En effet, la sélection d'activités et situations didactiques sont juxtaposées sans qu'il ne soit possible pour l'enseignant de les relier spécifiquement aux compétences correspondantes présentées dans le titre « lire, comprendre et interpréter des textes littéraires ». Ainsi, les objectifs « contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome » ont pour « compétences et connaissances associées » « vérifier sa compréhension de l'écrit de façon autonome » et « être capable de justifier son interprétation en s'appuyant précisément sur le texte ». Les « exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève » mêlent « des activités explicites permettant de construire le sens global » - illustrées notamment par les « reformulations » et la « paraphrase » - ainsi que « la formulation d'hypothèses de lecture et recherche d'indices, qui implique différents temps de lecture du texte » (BO n°30 MEN, cycle 4, annexe 3, 2018, p. 14)⁶⁹.

Ensuite, concernant l'interprétation, son traitement est réducteur. En effet, à l'objectif « élaborer une interprétation de textes littéraires » (BO n°30 MEN, cycle 4, annexe 3, 2018, p. 16), sont associées en guise de « compétences et connaissances » les capacités à « situer les œuvres lues dans leur époque, leur contexte de création », à « avoir des repères d'histoire littéraire et culturelle, en lien avec le programme d'histoire » ou encore à « percevoir les effets esthétiques et significatifs de la langue littéraire » (BO n°30 MEN, cycle 4, annexe 3, 2018, p. 16). Ahr (2018) voit dans cette vision institutionnelle une traduction réductrice de l'interprétation. En effet, en s'appuyant sur certaines catégories esthétiques, cette mobilisation de l'interprétation exclut toute « conscience esthétique » ou « conduite esthétique » mobilisée par Schaeffer (2016) pour traduire le capital émotionnel et le répertoire culturel du lecteur. Dans

⁶⁹ BO n°30, cycle 4, annexe 3 du 26 juillet 2018, p. 14 : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

ces programmes, l'interprétation ne relève plus que d'un jugement esthétique fondé sur des savoirs savants alors partagés par la communauté d'élèves. Quant aux « *jugements de goût* » (BO n°30 MEN, cycle 4, annexe 3, 2018, p. 16), qui relèvent de l'appréciation, ils sont associés dans les programmes de cycle 4 à la capacité de faire usage de repères historiques et culturels répertoriés.

1.4 Le lissage dans le discours officiel : source d'égarement théorique

1.4.1 Un schéma institutionnel simplificateur : gommage des nuances théoriques

Les textes officiels proposent au lecteur un schéma simplificateur des théories proposées. Oger et Ollivier-Yaniv (2006) y décrivent une opération de « *lissage* » qui s'établit par « *le gommage des formes de diversité et d'hétérogénéité en général* » (p. 64). Or, ce processus n'est pas sans dommage sur la réception du discours. Tout d'abord, la mobilisation d'une grande diversité des travaux sans référencement explicite peut être source d'égarements. Ainsi, Bazile et al. (2018) soulignent les problèmes de lisibilité dus aux différentes ressources théoriques mobilisées pêle-mêle dans les programmes de collège de 2015 (BO n°11 MEN, 2015). Leur étude inventorie notamment la pluralité des travaux convoqués pour traiter de la compréhension et du sujet lecteur. Il s'agit par exemple de la psychologie cognitive (Lima et al., 2007⁷⁰), de la didactique de la littérature (Citton, 2007 ; Rouxel & Langlade, 2004) et de la critique littéraire (Jouve, 1998). Or, ces spécificités théoriques ne sont ni référencées ni explicitées dans les textes. Pour Bazile et al. (2018), cet adossement implicite à des recherches pourtant spécifiques traduit la nature de « *ces préconisations [qui] profitent de fondements épistémologiques multiples (...) parfois difficiles à démêler pour des enseignants non-initiés* » (p. 17).

Ensuite, l'opération de lissage-gommage peut donner lieu à des cloisonnements notionnels et des orientations didactiques problématiques au vu des résultats produits par la recherche. Rouxel (2007) voit ainsi dans les programmes de 2001 une invitation à réserver certaines compétences de lecture à des niveaux de scolarité. Ainsi, « *au lycée, l'interprétation est présentée comme la phase d'achèvement de la lecture analytique qui succède à l'observation méthodique des éléments constitutifs du texte* » (Rouxel, 2007, p. 46). Sur ce même principe de

⁷⁰ Voir aussi *Les stratégies de compréhension*, (Men, Éduscol, 2016).

https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/comprendre_différents_types_de_textes.pdf

cloisonnement, le *Bulletin officiel spécial* du 05 avril 2018 consacré à la « *lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome* » (BO spécial n°03 MEN, 2018)⁷¹ présente un enseignement de la lecture, de la maternelle à la classe de 3^e, centré sur la compréhension comme en témoigne l'absence de l'interprétation dans les quatre titres du texte. Ces choix rédactionnels montrent donc que l'interprétation, mentionnée seulement à deux reprises⁷² dans le texte (contre onze occurrences pour le mot compréhension), n'est pas ici une finalité. De leur côté, Belhadjin et Bishop (2022) montrent que l'absence d'exemplarisation didactique ne peut être que source d'égarement pour les enseignants, alors que la mobilisation d'outils tels que les « *bulles de personnages* » de Bishop (2018) aurait l'avantage de saisir par exemple certaines modalités de l'implicite dans le processus de compréhension. Sans ces outils d'exemplarisation pourtant diffusés par les chercheurs (Ahr, 2018 ; Bishop, 2018, Cèbe & Goigoux, 2019), l'implicite est difficilement transférable en dispositif d'enseignement alors la didactique invite à « *éclaircir en amont [de la lecture] les lieux où « joue » le texte, [et] d'anticiper les ressources à apporter aux jeunes lecteurs (...)* » (Belhadjin & Bishop, 2022, p. 10).

1.4.2 La lecture littéraire dans les programmes soumise à la labilité notionnelle

La lecture littéraire est peu mentionnée dans les programmes, les textes lui préférant le syntagme de « *lecture analytique* ». En effet, en 2015, on ne trouve que deux occurrences de la « *lecture littéraire* » mentionnées dans le bulletin officiel national consacré au cycle 3 (BO n°11 MEN, 2015). Elle est convoquée en premier lieu au sein d'une énumération au côté de « *lecture fonctionnelle, lecture documentaire, lecture cursive* » dans une rubrique intitulée « *Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome* » ; dans la suite du document, on la retrouve mobilisée par le biais de l'articulation écriture /lecture : « *L'écriture est aussi un moyen d'entrer dans la lecture littéraire et de mieux percevoir les effets d'une œuvre* ». La démarche de lecture littéraire est alors associée au dispositif de « *cahier ou carnet de lecture* » afin de « *garder des traces de sa réception* » en parallèle d'écrits visant à « *écrire en réponse à une consigne dans un genre déterminé pour chercher ensuite dans la lecture des réponses à des problèmes d'écriture, [à] écrire dans les blancs d'un texte ou en s'inspirant du*

⁷¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>

⁷² On relève le mot interprétation dans le point-4 du texte « *partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre* » : « *La lecture régulière d'un texte devant un auditoire, la récitation ou l'interprétation en public d'un texte littéraire mémorisé permet de partager une œuvre avec les autres* » ; dans le point-2 « *comprendre le sens explicite et les implicites des textes* » : « *Puis le questionnement des textes, guidé par l'enseignant, conduit peu à peu les élèves à dépasser le sens littéral, à saisir l'implicite, à s'interroger sur les intentions sous-jacentes, à formuler des hypothèses et à proposer des interprétations* ».

modèle qu'il fournit » (BO n°11 MEN, 2015)⁷³. En 2016, le document d'accompagnement sur la « *culture littéraire et artistique* » au cycle 3 (MEN, Éduscol, 2016) se distingue de tous les textes officiels par le traitement qui est fait alors de la « *lecture littéraire* ». En effet, le texte est remarquable par ses efforts d'explicitation :

Conduire les élèves vers une **lecture littéraire**, c'est les conduire vers une **lecture impliquée, participative**, une lecture grâce à laquelle il ne s'agit pas seulement de comprendre des actions, les relations entre les personnages, ou leurs motivations. Dans la **lecture littéraire**, le lecteur se sent concerné par ce qu'il lit : d'une façon ou d'une autre, il voit que « ça parle de lui » Pour le dire autrement, le lecteur perçoit la portée symbolique ou universelle du texte qu'il est en train de lire (ce qui ne veut pas dire qu'il y adhère). Comment conduire les jeunes lecteurs vers une **lecture symbolique ou interprétative** (puisque c'est de cela qu'il s'agit) ? D'abord en faisant confiance à la **lecture subjective** de chacun, en enrichissant la lecture des uns par la lecture des autres (la **lecture interprétative** se nourrit des perceptions différentes) et en se gardant d'imposer une seule lecture — celle de l'enseignant — puisque tout texte littéraire demeure ouvert. (MEN, Éduscol, 2016, p. 2)

Ainsi, d'une part les expansions nominales à valeur descriptive rendent compte des différents paradigmes associés à la lecture littéraires (« *impliquée* », « *participative* », « *symbolique* », « *interprétative* », « *subjective* »). D'autre part, le recours aux tours présentatifs (« *c'est* », « *ce qui ne veut pas dire* »), à la communication orale (« *ça parle de lui* »), à l'interrogation rhétorique (« *comment conduire ?* »), à de nombreuses circonstances (« *parce que* », « *en enrichissant* », « *puisque* ») témoignent des efforts d'explicitation des différentes postures lectorales. À ce niveau, cet extrait de 2016 se distingue des autres occurrences des textes officiels. En effet, il témoigne de la recherche du compromis entre le « faire savoir » et le « faire comprendre » à l'œuvre dans les textes curriculaires (Reboul-Touré, 1999) en présentant la pluralité des postures lectorales, celles relevant de la participation (« *impliquée* », « *participative* », « *interprétative* », « *subjective* ») et celles relevant de la distanciation (« *la lecture symbolique (...) interprétative* »).

Or, depuis 2018, le concept tend à disparaître des programmes. Dans ceux du collège (BO n°30 MEN, cycle 4, annexe 2018) et sa version augmentée de 2020 (BO n° 31 MEN, cycle 4, 2020), la lecture littéraire est en effet *gommée* du discours (Louichon & Perrin-Doucey, 2020). Ne sont mobilisés que les groupes « *lecture analytique* » et « *lecture cursive* »⁷⁴. Au lycée, le lissage des textes officiels à l'œuvre en 2018 produit une notion globalisante à partir du groupe nominal « *la lecture* », employé sans expansion, au risque par ce gommage d'entretenir une labilité notionnelle préjudiciable à la compréhension de concept de lecture littéraire par les enseignants. Ainsi, hormis le document annexe pour la classe de seconde (MEN, Annexe 1,

⁷³ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe2.htm>

⁷⁴ « lire et comprendre, pour chaque niveau du cycle, au moins trois œuvres complètes du patrimoine étudiées en classe, trois œuvres complètes, notamment de littérature de jeunesse, en lecture cursive, et trois groupements de textes (lecture analytique ou cursive) ».

https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

seconde générale et technologique, 2019) qui mentionne, dans une moindre mesure, « *la lecture littéraire* », les récents programmes l'excluent et privilégient le substantif « *lecture* » à valeur générique.

En tant que « *discours second* » (Reboul-Touré, 1999), le discours officiel est tenu de préserver le lecteur de la complexité du propos scientifique auquel il prétend s'adosser. Objet d'étude complexe, les instructions officielles portent des traces formelles de didacticité (Reboul-Touré 1999) dont le flou des sémantismes vient brouiller leur lisibilité. Ainsi, le champ notionnel de la lecture littéraire, par ses formes générique et globale, se recouvre d'un halo sémantique aux frontières du man's land théorique. En ce sens, la totalité issue du lissage-gommage peut nuire à la diffusion d'un concept car, selon Morin (1990/1992), « *toujours la totalité n'a été qu'un sac de plastique enveloppant n'importe quoi, n'importe comment et enveloppant trop bien : plus la totalité devenait pleine, plus elle devenait vide* » (p. 72).

2 Les usages que font les enseignants du secondaire du concept didactique de la lecture littéraire dans les classes

Plusieurs récentes recherches descriptives⁷⁵ s'accordent sur le fait que l'irrigation des savoirs didactiques dans les discours et les pratiques des enseignants ne s'établit que lentement. Plus précisément, les travaux des chercheurs en didactique éclairent les tensions vécues par les enseignants quand il s'agit d'explicitier et de transposer dans les classes l'enseignement de la lecture littéraire et l'articulation des compétences de lecture.

2.1 Des difficultés à expliciter les situations d'enseignement de la lecture littéraire

2.1.1 L'articulation des compétences de lecture, objet de tension

⁷⁵ Nous convoquons notamment les travaux des groupes de chercheurs nationaux et francophones réunis depuis 2015 autour de projets tels que ceux « Du Texte A La Classe » (TALC), du projet international GARY comparant les pratiques d'enseignement de professeurs en France et dans quatre pays francophones, ainsi que le projet « Pratiques Effectives de la Lecture Analytique dans le Secondaire » (PELAS).

⁷⁵ Voir ci-dessus.

Des entretiens d'autoconfrontation menés auprès d'enseignants de collège mettent en évidence des dissonances sur la lecture littéraire et son principe articulatoire. L'étude de Bazile et al. (2018) du projet TALC⁷⁶ témoigne ainsi de cette réalité. En effet, alors qu'une enseignante promeut, en paraphrasant les programmes, la formation des élèves de 6^e à la diversité des œuvres littéraires⁷⁷, son discours rend compte d'un point de vue « classique » sur la mobilisation des valeurs esthétiques en classe (Dufays, 2019a). Ainsi, l'intérêt de mobiliser l'appréciation des élèves sur le rapport de l'œuvre aux normes formelles n'est pas perçu par l'enseignante. Au contraire, les marques esthétiques singulières du texte viennent selon elle perturber son enseignement. Pour les chercheurs, un tel discours peut traduire l'effet de *la déstructuration perçue comme provocatrice des formes classiques du personnage de théâtre jeunesse qui clivent la culture théâtrale littéraire académique de l'enseignante de collège* » (Bazile et al., 2018, p. 19). D'autres entretiens rapportent (Ahr & Peretti, 2020) les difficultés à alterner les modes de lecture, analytique et subjectif en stimulant par exemple les élèves sur l'hypertextualité du texte théâtral. A ce niveau, Bazile et al. (2018) montrent que l'adhésion à des prescriptions (la mobilisation des valeurs axiologiques dans les textes de 2015) est à dissocier de leur entendement par l'enseignant.

Plusieurs recherches corroborent le vécu de ces tensions. Ahr & Boutevin (2020) rapportent ainsi que les enseignants déclarent être en peine avec le principe dialectique de la lecture littéraire bien qu'ils déclarent y adhérer sans réserve. Leur étude s'appuie sur des témoignages de formateurs en charge de modules de formation auprès d'enseignants expérimentés. Ces derniers rapportent que « *les professeurs en formation continue ne voient pas comment articuler les verbalisations de lecture singulière et les analyses de texte, souvent envisagées uniquement comme le développement du commentaire professoral* » (Ahr & Boutevin, 2020, p. 2). Par ailleurs, alors que les programmes de cycle 3 de 2015 préconisent, comme le faisaient déjà ceux de 2002, de mobiliser des « *activités de lecture mêl[ant] de manière indissociable compréhension et interprétation* » (BO n°11 MEN, cycle3, 2015), Ahr (2019) montrent que les deux compétences relèvent dans le discours des enseignants d'une logique de hiérarchisation, réservant l'interprétation à l'enseignement de la lecture au lycée : « *certaines enseignantes estiment que l'on ne peut guère demander aux élèves d'interpréter un texte dans les premières années du collège* » (Ahr, 2019, p. 92).

⁷⁶ Voir note 18.

⁷⁷ Il s'agit de l'œuvre théâtrale jeunesse, le *Petit Chaperon Uf* de Grimberg (2005) mobilisée entre autres dans le projet TALC.

Par conséquent, bien que les enseignants chevronnés déclarent comprendre l'intérêt d'une meilleure prise en compte de la lecture subjective dans les approches analytiques des textes, ils expriment leur difficulté à articuler ces différentes postures et compétences lectorales dans la classe (Ahr & Peretti, 2020). Dans ces discours, les enseignants ne saisissent pas les explicitations des activités de lecture fournies par les programmes auxquelles pourtant ils se réfèrent. Pour Bazile et al. (2018), « *les soubassements théoriques composites des programmes de 2015, en bonne partie implicite et dont la cohérence demeure souvent peu lisible pour les enseignants* » (p. 22) seraient l'une des causes de ces obstacles.

2.1.2 Une mésinterprétation des compétences de lecture et de leur logique d'enseignement

De surcroît, la recherche met en avant les mésinterprétations des enseignants du secondaire à l'égard des concepts liés à la lecture des textes littéraires. Ainsi, au sein du projet PELAS⁷⁸, Ahr (2019) rend compte des difficultés des enseignants à « *expliquer clairement [l]es deux processus de lecture, [que sont “comprendre” et “interpréter”]* » (p. 90). En effet, il ressort de ces échanges des définitions conceptuelles et notionnelles confuses, et erronées qui réduisent considérablement les champs d'intervention des deux concepts : « *interpréter revient à travailler sur l'implicite du texte ; comprendre, sur l'explicite. Raison pour laquelle il y aurait un ordre de priorité à respecter* » (Ahr, 2019, p. 92). Cette vision réductrice des concepts converge avec les conclusions de Bishop (2018) sur l'enseignement de la compréhension en primaire présentées en mai 2018 à l'Institut français de l'éducation (Ifé)⁷⁹. Par ailleurs, Daumay (2020) pointe des conflits d'objectifs didactiques chez les enseignants qui cherchent à mobiliser compréhension et interprétation dans une même séance. En effet, à partir des discours des enseignants de cycle 3, son analyse rend compte des dissonances cognitives qui émergent de leurs préoccupations exprimées en amont et post-séance. Les entretiens, menés cette fois-ci dans le cadre du projet TALC, portent respectivement sur les lectures des *Rêves amers* de Condé et du *Petit Chaperon Uf* de Grimberg. Les enseignants vivent la mobilisation des deux compétences de lecture comme un dilemme, source de frustration : soit l'interprétation est mise de côté au nom de la compréhension soit enseignée dans une pratique contrariée car perçue

⁷⁸ Voir note 18.

⁷⁹ Sur la page de présentation du site de l'Ifé, l'institut est présenté comme « *se situ[ant]e à l'interface entre les recherches l'action et la décision en éducation [, avec pour] mission (...) de favoriser la circulation des savoirs et l'articulation des pratiques entre ces sphères en appui à l'amélioration et la transformation et du système éducatif. Parmi ses trois axes d'activité, on trouve la « médiation scientifique » ainsi que « la formation ».* <https://ife.ens-lyon.fr/presentation/projet-scientifique-de-life>

comme trop complexe. De plus, même si l'enjeu de la formation éthique du lecteur est mis en avant, ce dernier ne parvient pas à trouver sa place dans un enseignement centralisé sur l'enseignement de notions littéraires. À travers ces dissonances, la pratique de la lecture littéraire est vécue comme une situation d'empêchements : « *les objectifs éthiques et littéraires semblent s'empêcher mutuellement, qu'il s'agisse d'une trop grande complexité des objectifs linguistiques préalables au questionnement éthique ou du surgissement imprévu des enjeux éthiques dans la lecture littéraire* » (Daumay, 2020, p. 175).

À ce niveau, cette étude fait écho aux constats établis par Ahr (2019) sur l'approche analytique du texte littéraire par les enseignants. Dans son étude, la majorité des professeurs de lettres associent « *travail d'interprétation et travail d'analyse* » (p. 91) allant jusqu'à comparer cette activité à celle d'un « *chirurgien* » muni d'un scalpel ou d'un « *biologiste* », la métaphore incluant alors le « *métalangage* » en guise d'outils d'analyse. Ces différents discours traduisent chez l'enseignant la difficulté à se départir d'une certaine vision canonique, « *méthodique* », de la lecture héritée de prescriptions passées (Petitjean, 2014). En outre, et à une moindre échelle, l'espace de la formation fait montre de difficultés notionnelles similaires. En effet, l'enquête menée par Louichon et Perrin-Doucey (2020) auprès de 69 formateurs du premier et second degrés témoigne de semblables raccourcis cognitifs. Si l'échantillonnage ne peut rendre compte de l'ensemble de la profession des formateurs d'enseignants, les résultats du sondage démontrent que ces derniers, à l'instar du lissage opéré par les programmes officiels, adoptent en formation d'enseignants un discours globalisant sur la lecture et ses concepts. Ainsi, la conclusion des chercheuses vient assombrir cet état des lieux sur la réception des travaux de la recherche et leur diffusion sur le terrain. Car, en dépit des ouvrages cités en référence par les sondés, les notions (« *réception* », « *débat* » « *interprétation* ») sont mobilisées dans des ensembles composites qui ne permettent pas d'en saisir la spécificité. En outre, d'autres comme « *la subjectivité* » et le « *débat interprétatif* » ne sont pas mobilisées. Il ressort de cette enquête que « *le sujet lecteur en formation est devenu un concept "glouton" qui tend à subsumer une large part de ce qui relève de la didactique de la lecture littéraire, voire de la didactique de la littérature, alors qu'historiquement il en est le produit* » (Louichon & Perrin-Doucey, 2020, p. 13).

Enfin, outre la méconnaissance des concepts compréhension et interprétation, les enseignants interrogés par Ahr (2019) mésinterprètent l'adjectif « *explicite* ». Or, cet emploi adjectival du mot « *explicite* » dans les textes officiels est mobilisé dans le cadre de « *l'enseignement de la lecture* » à des fins d'expansion du substantif « *enseignement* » (BO

n°11 MEN, cycle 3, 2015). Il vise à encourager chez l'enseignant le recours à des stratégies d'enseignement rendant visibles auprès des élèves et pendant la lecture les moyens d'élucidation du processus de compréhension (que mobilise-t-on pour comprendre ?). À ce niveau, il s'agit donc de développer chez l'élève une posture métacognitive leur permettant de se doter de stratégies efficaces pour lire de manière autonome (Cèbe et Goigoux, 2019). Les enseignants confondent alors, par des opérations de raccourcis, stratégies de lecture explicite et réception/compréhension par le lecteur du texte dans ses éléments explicites et implicites (compréhension inférentielle).

Par conséquent, les recherches descriptives ont pu montrer que, lors des entretiens, les enseignants manifestaient dans leur discours des signes de mésinterprétations tant sur les concepts liés à la lecture que dans la logique d'enseignement à appliquer dans les classes du secondaire. À ce stade, leur appui sur les textes officiels peut parfois occasionner le renfort de ces difficultés, ou ne pas véritablement apporter de réponses à leurs difficultés.

2.2 Des difficultés à mettre en pratique l'articulation des compétences de lecture dans la classe

2.2.1 L'accueil empêché de la lecture subjective dans la séance de lecture

Tout d'abord, force est de constater que dix ans après les travaux de Brunel (2013) menés à partir de déclarations d'enseignants vacataires, le constat d'une « *pratique de la lecture subjective (...) exceptionnelle, liée à un projet spécifique* » (Brunel, 2013, p. 129) peut s'appliquer également aux enseignants titulaires.

En effet, alors que l'étude de Brunel (2013) s'appuie sur une centaine de dossiers de candidature au CAPES interne de lettres, les travaux de la recherche PELAS dirigés par S. Arh et I. de Peretti (2023), et portant sur des enseignants titulaires de collège et lycée, aboutissent à des résultats similaires. Ainsi, même si elles s'appuient sur un très faible échantillon⁸⁰ et ne prétendent à aucune généralisation, De Croix et Waszak (2023) mettent en évidence des pratiques limitant les activités de réception subjective des élèves lors des temps de découverte du texte littéraire. En effet, les gestes mobilisés en début de lecture analytique s'inscrivent majoritairement dans un « *cadre serré, peu compatible avec l'irruption de lectures subjectives diverses* » (De Croix & Waszak, 2023, p. 164). Notamment, l'analyse comparée des

⁸⁰ Le corpus analysé : 14 enseignants du second degré observés pour 22 séances dont 18 menées en France.

dix premières minutes de cours dans ces séances de « *lecture analytique* » montre que l’enseignant « *cherch[e] davantage à faire émerger le sens commun du texte, contextualiser et “discipliner” (...) que construire et négocier des interprétations* » (De Croix & Waszak, 2023, p. 173). Ce constat rejoint aussi celui établi par Bazile (2020) puis Couteaux (2023) quant au déficit de dispositif d’enrôlement des élèves dans la lecture des textes littéraires. Les dispositifs d’immersion comme ceux de l’empathie fictionnelle, qui invitent le lecteur à réagir de manière psycho-affective, ne sont pas mobilisés. La lecture axiologique du personnage, particulièrement féconde en termes d’investissement personnel, n’est pas pratiquée. Ces situations de classe font que « *l’articulation entre l’accueil des lectures singulières que les élèves réalisent (...) au début de la séance, et l’étude du texte que le professeur a programmé est très rarement assurée* » (Arh & Peretti, 2023, p. 411).

D’autres études menées cette fois-ci dans le cadre des projets Gary et TALC viennent corroborer ces résultats. Du côté de la recherche Gary, la comparaison de pratiques entre enseignants français et ceux de pays francophones⁸¹ montre pour les classes de primaire et collège des habitudes de travail qui font la part belle au « *questionnaire* » (Brunel & Dufays, 2017). Le questionnaire mobilisé en amont des séances, dans des interactions menées en majorité à l’oral, est présenté par les enseignants comme un dispositif de compréhension facilitateur (Brunel & Dufays, 2017). Plus précisément, dans cette pratique de l’oral se distingue un « *cours dialogué* » en fin de cycle 3 (55% avec des élèves de 12 ans), et en première année de lycée (50 % avec les élèves de 15 ans) (Brunel et al., 2017, p. 148). Brunel et Dufays (2017) observent aussi dans les classes françaises de fin de cycle 3 un encadrement de la lecture plus soutenu. Les chercheurs relèvent par ailleurs que le cadrage intellectuel opéré par le questionnaire « *ne manque pas d’orienter très fortement les élèves* » (Brunel & Dufays, 2017, p. 130).

Du côté du projet TALC, Dupuy et Genre (2020) voient dans la préoccupation des enseignants soucieux de pallier le « *manque de vocabulaire des élèves* » un autre frein à la mobilisation de la lecture subjective. En effet, leurs travaux montrent que la focalisation des enseignants de cycle 3 sur le « *défrichage de mots difficiles* » et l’« *explication de mots* » (...) *empêchent toute entrée en littérature* » (Dupuy & Genre, 2020, p. 145). Car, selon les chercheuses, le travail sémiotique sur le « *sens en langue* » et le « *sens en emploi* », privilégié

⁸¹ Le projet Gary présente, à partir de l’observation des pratiques d’enseignement et de l’apprentissage de la lecture par des élèves de 9, 12 et 15 ans, des comparaisons internationales entre quatre pays francophones : la France, Belgique, la Suisse et le Canada avec le Québec.

au cycle 3 et, qui plus est, en ouverture de cours, fait majoritairement⁸² abstraction du « *sens en soi* » « *alors qu'il est un indicateur de l'activité du sujet lecteur qui réagit aux mots du texte avec ses propres mots dans le commentaire de l'œuvre* » (Dupuy & Genre, 2020, p. 145). Aussi, Le Goff (2023), voit dans « *l'enquête textuelle* » qui invite l'élève à « *valider une observation liminaire, à sélectionner des indices qui consolident un fait textuel isolé* » un enseignement qui place l'élève lecteur en périphérie du texte, réduit à « *un lecteur qui joue les utilités, à qui l'on demande de formuler une impression de lecture, une hypothèse de lecture, de procéder à une série de relevés, mais qui ne trouve pas de place pour intervenir* » (Le Goff, 2023, p. 396). Enfin, quand bien même la réception du texte par les élèves est mobilisée en ouverture de séance, les analyses quantitatives de la recherche TALC montrent que pour la majorité d'entre elles (54 séances sur les 68 observées) « *le questionnaire professoral vise prioritairement à vérifier la compréhension globale du texte, notamment en classe de 3e, et à faire repérer le sens scolairement admis ainsi que l'étude des procédés d'écriture à la source des effets de sens produit* » (Ahr et Peretti, 2023, 411).

2.2.2 Une logique d'enseignement qui révèle des difficultés à articuler dans la séance les compétences de lecture

Les récents résultats de la recherche Gary (Brunel et al., 2024) montrent que les temps de présentification font de la compréhension la compétence privilégiée à l'entrée du secondaire. Ces résultats sont d'autant plus remarquables qu'ils concernent 26 classes de niveau 7 (12 ans), observées entre 2015 et 2021. Ces observations font preuve respectivement de 42% du temps d'enseignement consacré à la compréhension contre 22% consacré à l'interprétation (Brunel et al., 2024, p. 167, 224). Et, même si cet équilibre tend au lycée à s'inverser, leur étude montre aussi que face à des élèves en difficulté, les enseignants privilégient des « *pratiques jugées plus simples et plus fondamentales* » mobilisant « *des activités principalement tournées vers la compréhension* » (Brunel et al., 2024, p.262).

Or, dans ces logiques d'enseignement, les enseignants peinent à mobiliser les autres compétences de lecture. Les tentatives d'articulation entre lecture participative de l'ordre du « *sensible* » et lecture objective, distanciée de l'élève, relèvent par exemple des maladresses en matière de scénarisation didactique. Ahr (2023) met ainsi en évidence certains questionnements

⁸² Une seule occurrence nous précise les chercheuses sur l'ensemble du corpus analysé, à savoir 19 classes de cycles 3 observées.

contre-productifs de l'enseignant. Elle montre que les questions de l'enseignant, telles que « *qu'est-ce que tu as compris là-dedans et du coup ça te fait penser à quoi ?* » (Ahr, 2023, p. 376), sollicitent pêle-mêle objectivité et subjectivité, conduisant à la confusion de deux compétences de lecture sollicitées, la compréhension et l'appréciation. La formulation freine finalement l'investissement de l'élève. Ainsi, l'étude de Gennaï (2020) montre que, dans la pratique maîtrisée de la « *fabri[que] du texte pour la classe* »⁸³, comparée alors à une expertise de l'art culinaire, le « *dressage* » du texte peut évincer l'exploration par les élèves de sa dimension éthique. En effet, dans l'opération menée en pré-séance et au début du cours, où « *il s'agit à la fois de domestiquer le texte, de le rendre docile et « bon pour le service* » (p. 73), l'enseignant veille à écarter des passages qu'il juge trop difficiles pour les élèves. À ce titre, au nom de cet apprêt rendant « *consomma[ble]* » le texte auprès du lecteur (Gennaï, 2020, p. 73), l'enseignant fait le choix de censurer⁸⁴ la chute du texte qui expose la solitude du personnage enfant naufragé. Il est question alors de neutraliser tous les « *éléments fauteurs de troubles interprétatifs* » (p. 91) alors même que le choix de l'extrait par l'équipe TALC était motivé, chute comprise, par ces espaces narratifs « *propice à l'engagement et à la créativité du lecteur, qui pourra peut-être tisser des liens entre cette œuvre et d'autres* » (Louichon, 2020, 35). Cet évitement de l'interprétation ressort de nombreux entretiens avec des enseignants (Ahr & Peretti, 2023 ; Ronveaux & Schneuwly, 2018). Par ailleurs, l'analyse comparative des pratiques francophones d'enseignement de la lecture des textes littéraires souligne ces mêmes écueils. Corroborant les constats établis par le GRAFElect⁸⁵, notamment les conclusions de Gabathuler (2016) sur le peu d'interactions entre pairs au niveau du collège et la difficulté à mobiliser le jugement de valeur chez les élèves, Capt et al. (2018) montrent que finalement « *les séances envisageant l'intersubjectivité comme levier d'enseignement sont encore plus rares* » (p. 118) que celles mobilisant le sujet lecteur. Capt et al. (2018) constatent en effet que « *les enseignants choisissent de prendre la main sur la conduite du cours plutôt que de prévoir des activités amenant les élèves à résoudre des conflits interprétatifs entre pairs* » (p. 118).

Dans toutes ces pratiques de classe du secondaire, émerge enfin une difficulté commune : la place à accorder à la parole de l'élève dans la classe, que celle-ci soit de l'ordre de la réaction subjective et sensible ou de la prise de distance interprétative. En effet, Raux et Soulé (2020)

⁸³ Le titre de l'article de Gennaï (2020), de l'équipe du projet TALC, est « *Fabriquer du texte pour la classe* ».

⁸⁴ Gennaï (2020) cite en exemple un enseignant de collège qui censure la dernière phrase du texte imposé par l'équipe TALC. Il s'agit d'un extrait du *Royaume de Kenzuke* de Morpurgo. L'enseignant juge la situation de la solitude soudaine de l'enfant trop angoissante.

⁸⁵ Le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, consacré dès 2010 à l'enseignement de la discipline en Suisse et plus précisément aux pratiques de la lecture des textes littéraires, a bénéficié du Fonds national Suisse de la recherche scientifique.

montrent combien, face aux paroles imprévues de l'élève, l'enseignant peut être déstabilisé. Les deux postures déviantes archétypales observées sont soit celle de la validation de la parole de l'élève « *quelle qu'elle soit* » (2020, p. 287), soit celle d'une posture surplombante qui « *consiste pour l'enseignant à reconfigurer l'interaction d'une part en empêchant la parole (...), de l'autre en [la] confisquant* » (Roux et Soulé, 2020, p. 287). C'est notamment cette seconde forme de posture que relève Moinard (2023) dans son étude. En montrant comment l'enseignante confisque et réoriente les réactions spontanées des élèves, il met alors en évidence qu'« *un formalisme se déplace du texte vers le lecteur, auquel on décrit ou suggère des reconfigurations subjectives attendues* » (Moinard, 2023, p. 359). Cette même difficulté était déjà reconnue par Dias-Chiariuttini en 2010 dans ses observations de pratiques du débat en primaire : « *L'espace de la parole des élèves et celui de leurs interprétations sont des espaces sous tension. Les enseignants déclarent à la fois vouloir favoriser cette parole singulière des élèves et par ailleurs ils se confrontent à la gestion de celle-ci* » (Dias-Chiariuttini, 2010, p. 442). Du côté de la lecture interprétative actualisante, Ahr (2018) montre que cette dernière pâtit de la contextualisation du texte, prise en charge le plus souvent par le professeur lui-même. Dans cet espace limité, « *on ôte aux élèves la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées* ». Brunel (2023) rend compte de ces manquements à travers l'observation de séances de lecture au lycée. Elle montre notamment le malaise enseignant face à des réceptions contemporaines d'élèves sur *L'École des femmes* de Molière : quand ceux-ci produisent spontanément une lecture actualisante sur les personnages d'Arnolphe et d'Agnès, l'enseignant de lycée ne parvient pas véritablement à se détacher de l'étude des trois comiques de la scène, qu'il avait initialement prévue. Aussi, à l'instar de Dias-Chiaruttini (2007), qui invite à traiter ces « *parcours erratiques* » comme autant de « *dysfonctionnements didactiques à valeur didactique* » (Reuter, 2005, cité par Dias-Chiaruttini, 2007, p. 444), Brunel (2023) propose d'accueillir ces réceptions problématiques tout en mettant en évidence leur caractère contemporain non superposable au projet du dramaturge.

Ces différents travaux convergent quant aux difficultés des enseignants à appréhender et à enseigner la lecture littéraire dans les classes du secondaire. À ce niveau, les pratiques effectives de classe témoignent des difficultés pour les enseignants à sortir d'une étanchéisation des compétences, contraire au principe dialectique de la lecture littéraire.

Face à ces différents constats, de la moindre et partielle appréhension de la lecture littéraire dans les programmes et surtout des difficultés que rencontrent les enseignants à mettre

en œuvre son enseignement dans les classes, l'investigation d'un dispositif alternatif de formation inexploré dans le champ de la didactique des disciplines semble opportune. Ainsi, au terme de ce chapitre 2, il convient de se demander en quoi un dispositif tel que le reverse mentoring constituerait un levier pour « lever les flous notionnels » et « ajuster les pratiques professorales » (Ahr & Peretti, 2023, p. 415-416). Pour ce faire, la revue de littérature du chapitre 3 a pour objectif d'interroger les différentes études parues ces vingt dernières années sur un dispositif de formation, le *reverse mentoring*, à la lumière des enjeux actuels de la formation des enseignants de lettres et d'en relever si possible son caractère heuristique.

Chapitre III

REVUE DE LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE⁸⁶ SUR UN DISPOSITIF DE TUTORAT

Ce chapitre a pour objectif d'interroger les différentes études parues ces vingt dernières années sur un dispositif de tutorat, le *reverse mentoring*, à la lumière des enjeux actuels de la formation des enseignants et d'en relever si possible son caractère heuristique.

Alors que le tutorat des enseignants en formation initiale est désormais confié, dans les établissements d'exercice, aux tuteurs chevronnés dits « de terrain », censés favoriser *in situ* le développement professionnel des étudiants stagiaires alternants, non lauréats du concours (M2Meef), il nous apparaît pertinent de nous interroger sur un dispositif de mentorat, le *reverse mentoring*, présenté sur la scène internationale comme innovant.

Dans la littérature consultée, le *reverse mentoring* est en effet décrit comme un dispositif de mentorat propice à un développement bidirectionnel, de type gagnant-gagnant (*win-win*), à fort impact motivationnel chez le novice devenu mentor (*mentor*) comme chez le chevronné mis en situation de mentoré (*mentee*). Cette revue de littérature se propose de présenter les recherches menées depuis ces vingt dernières années sur le RM en formation professionnelle pour adultes en intégrant une centaine de publications issues des domaines de l'éducation et de la formation, de l'économie et de la gestion en entreprise, de la médecine et de la santé. L'état des lieux vise à comprendre comment la formation pour adultes, et plus précisément la formation des enseignants, s'empare de ce concept de RM en tant que dispositif de formation. Les résultats permettent de mettre en lumière la genèse conceptuelle du *reverse mentoring* et les enjeux sociétaux qui y sont liés. Outre la flexibilité des objets de formation ciblés, ils permettent de saisir les conditions de mise en œuvre du *reverse mentoring*, ses intérêts et ses limites. Enfin, en raison des zones d'ombre analysées, nous soumettons à la réflexion deux pistes en matière de travaux à engager sur ce type de mentorat dans le domaine de la formation des enseignants.

⁸⁶ Cette revue de littérature a donné lieu à une version réduite soumise à *Journal of Education for Teaching* en août 2023.

1 Pré-délimitation de l'objet de la revue de littérature

La dernière enquête du Céreq (Merlin & Wierup, 2022) sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de la « Génération 2017 » et le rapport sur « l'état de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2022) font apparaître pour cette génération une corrélation significative entre le taux d'insertion à l'emploi et la formation initiale par alternance. Ce système de formation, censé permettre à des étudiants de développer progressivement leur capacité d'agir en milieu professionnel tout en poursuivant en parallèle leurs études, fait de l'articulation entre pratique et théorie la clef de voute de l'intégration professionnelle. Or, dans ses réalisations et ses aspects, l'alternance s'avère complexe et multiforme. C'est sans doute ce qui fait dire à Oudet (2010) qu'« *il n'y aurait (...) pas de modèle unique de l'alternance mais des alternances* » (p. 85). Héritière de l'*alterna loqui* horacien, l'alternance se manifeste entre deux espaces géographiques, le centre de formation et l'espace de travail. Au sein de ce dernier, la formation donne lieu à un mentorat qui s'organise lui-même selon une double temporalité : un temps d'observation de l'un des deux acteurs (mentor - mentoré) en situation de travail suivi d'un temps d'entretien-conseil.

Dans le domaine de la formation des enseignants, l'alternance, qui tend à opérer une médiation intégrative (Vanhulle et al., 2007) s'opère entre l'établissement scolaire d'exercice et le centre de formation universitaire. En établissement scolaire, le « modèle traditionnel de mentorat » (Baudrit, 2011 ; Paris & Gespass, 2001) s'organise usuellement sur la base d'échanges discursifs entre mentor et mentoré (De Simone, 2021 ; Edwards-Groves, 2014) lors des temps de feedback asymétriques, initiés par le mentor après la visite de classe du mentoré (Bjørndal, 2020). Il s'agit alors, au moyen d'une formation réflexive (Altet et al., 2013 ; Collin et al., 2013), d'encourager le novice mentoré à analyser par rétrospection l'action professionnelle observée par le mentor (Chaliès & Saujat, 2013 ; Nesje & Lejonberg, 2022) dans le but de favoriser *a posteriori* une révision des gestes professionnels, pédagogiques (Bucheton, 2021) et didactiques (De Croix & Ledur, 2019), engagés dans la pratique d'enseignement effective de classe.

Si, sur le principe, l'alternance fait l'unanimité comme principe structurant les dispositifs de formation, dans la réalité ses modalités d'organisation et ses résultats sont plus contrastés

(Couppié et al., 2022). La formation initiale des enseignants, dont les dernières réformes en France valorisent et intensifient le rapprochement avec la réalité du métier⁸⁷, n'échappe pas à ce constat⁸⁸. Plusieurs travaux ont déjà montré les dysfonctionnements associés au principe de formation par alternance. Ainsi, la formation alternative entre l'établissement scolaire, lieu d'exercice du métier, et le lieu universitaire de formation apparaissent encore aujourd'hui plus juxtapositive (Malglaive, 1994) qu'intégrative (Escalié & Magendie, 2019). Par ailleurs, l'interrogation quant à l'impact du mentorat classique sur le développement professionnel du mentoré (Chaliès, 2016a, 2016b ; Chaliès et al., 2009) persiste. Ainsi, les modes d'accompagnement proposés sur le terrain (Gremion, 2022 ; Mkrtchyan & Gurin, 2022 ; Orland-Barak, 2014 ; Orland-Barak & Wang, 2021) et la relation mentorale au sein de la dyade instaurant un mode de dépendance voire de subordination (Blaya & Baudrit, 2006 ; Sewell et al., 2009) invitent à réfléchir à la révision des modèles classiques de mentorat. En outre, les résistances du mentor aux avancées de la recherche provoquant des écarts de pratiques (Jaspers et al., 2014) ainsi que l'influence du mentorat sur le bien-être au travail du mentoré (Amathieu et al., 2018 ; Richter et al., 2013) interrogent les retombées du mentorat sur la formation.

La question du *mentorat (mentoring)* recouvre de multiples aspects selon les pays et les systèmes éducatifs mis en place. Le concept lui-même, depuis les travaux de Kram (1985), s'est révélé particulièrement protéiforme. Pour notre part, nous nous référerons à la définition générique proposée par Hopp *et al.* (2020) :

Le mentorat est communément défini comme une relation dyadique relativement stable entre un mentor expérimenté et son mentoré moins expérimenté. Elle est caractérisée par une confiance et une bonne volonté mutuelles, et vise à promouvoir l'apprentissage et le développement ainsi que les progrès du mentoré. (Ziegler, 2009, cité par Hopp et al., 2020, p. 2)⁸⁹

Cette définition, qui semble encore faire autorité par son caractère consensuel, s'ouvre toutefois à d'autres configurations. Les études en formation d'enseignants, relayées par les différents rapports institutionnels (OECD, 2019), questionnent autant la collaboration en formation initiale (Aderibigbe et al., 2016 ; Chaliès et al., 2008 ; Michel, 2018 ; Turhan & Kirkgöz, 2021) qu'en formation continue (Baker & Bitto, 2021 ; Nizet & Monod Ansaldi, 2017 ; Talérien et al., 2019). Elles ouvrent qui plus est la voie à des formes renouvelées de

⁸⁷ Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». JORF n° 0156 du 7 juillet 2019.

⁸⁸ À la date du dépôt de ce manuscrit, plusieurs hypothèses de réforme de la formation initiale des enseignants sont en cours de discussion au gouvernement. Des annonces ministérielles et décisions législatives sont prévues à l'automne 2024.

⁸⁹ Traduction des auteurs de l'article. Sauf mention contraire, les citations des articles en anglais sont traduites par les auteurs.

mentorat, déjà préconisées par Baudrit (2011), porteuses de davantage de collaboration entre mentors et mentorés. Expérimentées dans des dispositifs comme le *peer group mentoring* (Mullen et al., 2020 ; Pennanen et al., 2020) ou le *peer coaching* (Ambrosetti et al., 2017 ; Bowman & McCormick, 2000 ; Britton & Anderson, 2010 ; Goker, 2006 ; Vaughan et al., 2016), ces formes de tutorat collaboratif en viennent à bouleverser le statut et la relation asymétrique établie par le mentor. Parallèlement, la professionnalisation du mentor engagé dans la formation initiale du mentoré a fait l'objet de travaux de recherche en formation au point d'interroger le développement même des compétences du mentor et l'effet de son expertise de formation sur les pratiques de classe du mentoré (Achinstein & Athanases, 2005; Chaliès, 2016 ; Gagnon, 2017, 2020 ; Mackie, 2020 ; Phang, Sani & Azmin, 2020 ; Ria & Coste, 2016). Serres et Moussay (2016) préconisent ainsi, par exemple, une situation formative « *par la mise en synergie des lieux de formation et des missions propres aux différents formateurs (de terrain et de l'université)* » (p. 153).

C'est dans cette dynamique que s'inscrit notre recherche sur le *reverse mentoring* (RM) traduit en France – dans les rares travaux scientifiques de langue française qui s'y réfèrent - par « tutorat inversé » ou « mentorat inversé ». Présenté comme un mentorat innovant dans de nombreux domaines de recherche, alimentant des travaux récents en sciences sociales et en sciences de l'éducation et de la formation, il nous apparaît heuristique d'interroger où en est la recherche scientifique sur le RM et sa mise en œuvre. Permettrait-il finalement de résoudre les tensions observées à l'échelle de la juxtaposition entre les deux espaces de l'alternance et celles repérées sur les terrains d'apprentissage entre mentor et mentoré ?

La pré-délimitation de l'objet d'étude a donc pour but d'interroger le RM à la lumière des enjeux actuels de la formation initiale des enseignants et d'en relever son caractère heuristique. Pour ce faire, cette revue de littérature est structurée en trois parties. La première expose la méthodologie adoptée pour trouver les ressources, les analyser et construire les résultats structurant la revue de la littérature. La deuxième partie détaille ces résultats. Enfin, la troisième partie discute ces résultats et ouvre de nouvelles perspectives de recherche. En effet, en raison des zones d'ombres soulevées, les perspectives de recherche méritent une attention particulière notamment celles relatives au développement des compétences des mentors mais aussi des mentorés engagés dans un dispositif de formation par RM.

2 Éléments de la méthode utilisée pour réaliser la revue de la littérature

Clarification terminologique

La grande majorité des articles recensés et analysés étant anglophones, le concept de *reverse mentoring* (RM) a été conservé dans sa terminologie et langue originelles. Pour le terme *mentoring*, la traduction a été celle de *mentorat*. La revue de littérature fait aussi uniformément appel au substantif *mentor*, convoqué dans le RM, pour désigner le membre de la dyade institutionnellement et communément désigné en France par le *tuteur de terrain*⁹⁰. En outre, le terme de *mentor* dans sa nuance scientifique semble plus approprié pour désigner l'acte de tutorer un novice sur le terrain d'apprentissage. En effet, Baudrit (2011) distingue dans la formation initiale le « mentor », alias le *tuteur de terrain*, d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) missionné par les instances rectorales du premier et du second degrés, du tuteur universitaire – missionné par l'instance universitaire⁹¹ et ce, bien que les textes institutionnels utilisent indifféremment le terme générique de tuteur⁹². Œuvrant pour le partage de connaissances pédagogiques - « *les trucs du métier* » (Baudrit, 2011, p. 31) - au détriment des apports réflexifs, plus à l'aise dans le conseil, la socialisation et l'écoute que dans l'évaluation des compétences, désigné par l'inspection sur recommandation du chef d'établissement et nommé annuellement, le tuteur EPLE dit « de terrain » relèverait selon Baudrit (2011) de la catégorie des mentors praticiens et non finalement des tuteurs, appellation plus adaptée aux formateurs universitaires. Dans la littérature francophone, on peut trouver les termes de « *superviseur* », « *professeur maître de stage* », « *professeur formateur* », « *mentor* » ou encore « *conseiller pédagogique* » pour désigner le *tuteur de terrain – mentor* qui est un enseignant chevronné en poste depuis plusieurs années – *in-service teacher* (IST) - auquel est

⁹⁰ L'arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » réaffirme cette mission de tutorat auprès du professeur étudiant stagiaire en l'intensifiant dans l'établissement scolaire considérant « le tuteur de terrain au plus près de l'alternant pour le guider dans sa pratique ».

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html>

⁹¹ L'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) en France depuis 2019.

⁹² Voir aussi pour BO n°14 du 08 avril 2021 chapitre « accompagnement ». Professeurs contractuels alternants inscrits en master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo14/MENF2103707N.htm> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html>

confié l'intégration et l'accompagnement professionnel de l'enseignant étudiant stagiaire sur le terrain d'exercice. Dans la littérature anglophone et internationale, le *mentor* est désigné tout à tour par les termes de *supervisor*, *counselor* voir *co-operating teacher* alors que le tutoré, l'enseignant novice par *mentee*, *pre-service teacher* (PST), *student teacher* ou encore le *pre-service teacher candidate* (PSTC).

Procédure adoptée

La méthode adoptée pour effectuer la revue de la littérature était constituée de trois étapes. Ce sont ces étapes qui sont détaillées ci-après.

Étape 1 : le choix de certains moteurs de recherche nationaux et internationaux via les serveurs universitaires et le recours au travail progressif sur les mots-clefs

Pour ne pas circonscrire le concept de RM aux sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'à ses traductions en français repérées « mentorat inversé » ou « tutorat inversé », nous avons procédé à l'extension lexicale et consulté différents moteurs de recherche. Ainsi, en plus des moteurs ERIC, FRANCIS, Science Direct, JSTOR et Cairn info, nous avons interrogé SocIndex, PubMed (Medline) et Springer Link. La recherche par mots-clefs (*keywords*), point de départ de la revue de littérature (Dumez, 2011), a permis de passer du concept *stricto sensu* aux réseaux synonymiques et analogiques ouvrant ainsi le champ de recherche aux autres domaines (management, santé, etc) et aux autres travaux de mentorat collaboratif innovant. Lors de cette première étape de la recherche, l'objectif était de suivre les conseils de Dumez (2011) quant à la nécessité de varier son angle de vue : « *Pour isoler les mots-clefs pertinents, il faut faire l'effort de regarder le sujet de diverses manières et d'abstraire les différentes dimensions qui les constituent* » (p. 19).

Ce travail a fait apparaître une utilisation croissante du concept et une diffusion plus large à partir de 2010 dans la littérature anglophone notamment dans les domaines du management, des sciences économiques et de gestion, de la médecine et de la santé au point de trouver sa place dans des programmes managériaux de grands groupes industriels et financiers français. Dans le champ de la recherche relevant des sciences de l'éducation et de la formation, les publications semblent avoir, dans un premier temps, privilégié le RM entre étudiants et professionnels, étudiants et professeurs d'université voire entre étudiants de différents cycles universitaires. Toutefois, apparaissent aussi une dizaine d'expérimentations internationales menées dans le champ de la formation initiale des enseignants. Il nous a donc fallu investiguer

la question du mentorat en formation professionnelle des adultes et ses déclinaisons alternatives contemporaines. Pour élargir le champ de nos recherches, nous nous sommes efforcés de repérer des terminologies exploitées se rapprochant du reverse mentoring (« *reciprocal mentoring* », « *bidirectional mentoring* », « *benefit + interactions + mentoring* ») ainsi que celles concernant le transfert intergénérationnel de connaissances (*intergenerational learning, relationship*). Notre objectif était alors de cibler plus spécifiquement la formation initiale et continue des enseignants (*pre-service teacher* et *in-service teacher*), au sein des recherches consacrées à la formation des enseignants de manière globale (*teacher training*) tout en étendant le concept de « reverse mentoring » aux concepts ayant trait au travail collaboratif dans et hors de la classe (*coteaching OR co-enseignement ; peer mentoring OR mentorat entre pairs*). L'utilisation de l'ensemble de ces mots-clefs a finalement permis d'inventorier 2803 sources scientifiques (**Tableau 1**)

	Publications anglophones	Publications francophones
Moteurs de recherche	Keys words : "reverse mentoring" OR/AND "bidirectional mentoring" OR/AND "reciprocal mentoring" OR/AND "benefits interaction"OR/AND "Intergenerational learning"OR/OU Coteaching OR/OU peer mentoring AND "teacher training" OR "Pre-service teacher" OR/AND "ins-ervice teacher"	Mots clefs : mentorat inversé OU tutorat inversé ET/OU reverse mentoring ET/OU mentorat alternatif ET/OU mentorat réciproque OU/ET mentorat entre pairs ET/OU formation enseignant ET/OU Formation initiale ET enseignants ER/OU Formation continue ET enseignants ET/OU transfert intergénérationnel ET/OU mentorat bidirectionnel ET/OU formation partagée ET/OU Co-enseignement ET/OU co-teaching
ERIC	1792	171
FRANCIS	40	85
Sciences Direct	330	83
Cairn info	21	180
PubMed (Medline)	14	

Springer Link	29	
JSTOR	28	
Total	2254	549

Tableau 1 : Inventaire des publications scientifiques recueillies à partir des moteurs de recherche sélectionnés

Étape 2 : Définition des critères d'inclusion et d'exclusion pour sélectionner les publications scientifiques significatives

La deuxième étape a consisté à établir des critères sélectifs (Tableau 2) en lien avec l'objet de notre revue de littérature afin de les appliquer lors de la lecture des résumés et mots clefs. Cette approche a également permis d'éliminer les doublons.

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les publications scientifiques depuis 1998 ayant pour sujet le <i>reverse mentoring</i> OU <i>tutorat-mentorat inversé</i> dans la formation pour adultes et ce, quel que soit le domaine de recherches à l'étude. - Les publications traitant des formes de mentorat / tutorat alternatives dont le <i>reverse mentoring</i> ou <i>tutorat inversé</i> auprès du public d'adultes dans le champ de l'éducation et dans la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Publications consacrées <u>exclusivement</u> au tutorat entre élèves ou à la relation de mentorat entre enseignants et élèves dans le secondaire - Publications consacrées au travail collaboratif et partage de connaissances entre l'enseignant et l'élève. - Publications relatives aux apports et influences des partenaires extérieures et aux parents d'élèves

Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion pour sélectionner les publications

Ce travail de sélection a permis d'isoler 78 publications. Le RM est assez peu exploité et étudié en France. 80 % du corpus est donc composé de publications anglophones. Une large partie de ces publications renvoient à la formation professionnelle dont les domaines les plus représentés sont l'économie et la gestion (*management or Human Resource Development HRD*) suivis de l'éducation et de la formation des enseignants puis de la médecine (santé, nutrition). Les études menées sur la formation professionnelle des enseignants en milieu scolaire sont en comparaison peu nombreuses, les premières prospections pour l'école n'apparaissant qu'en 2005 (Leh, 2005). À l'exception de quelques travaux comme ceux de Porras *et al.* (2018), la grande majorité des publications consultées sur le RM dans le domaine de la formation des

enseignants sont réalisées à l'appui de méthodologies qualitatives (entretiens semi-directifs, journaux de bord, rapports d'activité, échanges dyadiques et questionnaires). En outre, parmi les 19 articles qui traitent du RM dans la formation des enseignants, 12 ciblent la formation initiale des enseignants (Tableau 3) en milieu scolaire du premier et/ou second degré auprès des étudiants enseignants (pre-service teachers) et des enseignants chevronnés (in-service teachers).

Enfin, la sélection a permis de mettre en évidence deux thèses qui traitent spécifiquement du RM (Vallestreros, 2019 ; Gubler, 2019) ainsi que 11 articles répertoriés en tant que revues de littérature (*review*), approches conceptuelles et notes de synthèse sur le RM. Ces dernières relèvent d'études menées dans les domaines universitaires d'économie, de gestion et d'administration des services (*administrative sciences*) (Brinzea, 2018; Chaudhuri, 2019 ; Chaudhuri & Ghosh, 2012 ; Chaudhuri et al., 2021; Garg & Singh, 2019; Harvey et al., 2009 ; Murphy, 2012 ; Naja & Asli, 2022) à l'exception de la recension de Clarke *et al.* (2019) relevant du domaine de la médecine et de la santé.

Typologie des domaines d'étude consultés	Domaine sciences économiques et gestion <i>management or Human Resource Development HRD</i>	Domaine santé (formation en médecine)	Domaine éducation et formation des enseignants
Articles et ouvrages	40	6	19 dont 12 consacrées spécifiquement au RM dans la formation initiale des enseignants en milieu scolaire
Revue de littérature / note de synthèse / approche conceptuelle	9	1	1
Thèse (Phd)	3		
Localisation des universités d'origine	Angleterre ; Canada ; Etats-Unis d'Amérique (E-U) ; France ; Inde ; Indonésie ; Malaisie ; Maroc ; Pologne ; Roumanie ; Slovanie ; Taïwan	Angleterre ; Australie ; Belgique ; E-U	Autriche ; Canada ; Colombie ; E-U ; Irlande ; Lituanie ; Taïwan ; Turquie -

Tableau 3 : Synthèse de la sélection des publications scientifiques les plus significatives sur le RM

Étape 3 : construction des résultats à partir de l'analyse des lectures scientifiques sélectionnées

Pour construire nos résultats, nous avons opté pour une approche qualitative fondée sur une démarche abductive (Joannidès & Berland, 2008) inspirée des travaux de Strauss et Corbin (1998). Valorisant l'observation, cette démarche permet au chercheur d'investiguer progressivement au sein des travaux retenus des catégories par comparaisons successives. Ainsi, la catégorisation semblable au codage décrit par Joannidès et Berland (2008) « *se fait de manière abductive par itérations successives et regroupements progressifs* » (p. 145). Établi selon les principales caractéristiques associées au RM par les auteurs, le processus de catégorisation a produit des résultats fruits de l'analyse des publications recensées. Outre les catégories produites à partir des caractéristiques relevées de manière récurrente dans les publications analysées, de nouvelles catégories ou sous-catégories ont ensuite été instituées lorsque l'analyse de chaque nouvelle publication faisait apparaître une caractéristique singulière ne relevant pas des catégories déjà existantes.

Au terme de cette analyse, plusieurs résultats significatifs émergent. Ils sont relatifs (1) aux origines et principaux enjeux du RM, (2) à sa flexibilité au regard des objets de formation visés (3) à ses conditions de mise en œuvre ainsi (4) qu'à ses intérêts et ses limites.

3 RÉSULTATS

3.1 Origine des travaux menés sur le RM et enjeux

3.1.1 Un dispositif né d'une expérimentation universitaire américaine

Le RM est, pour ainsi dire, né d'une expérimentation universitaire aux États-Unis d'Amérique. Partant du postulat que le mentor « *ne doit pas nécessairement être défini par son âge mais peut aussi être identifié par son expérience* » (Cotugna & Vickery, 1998, p. 1166), deux enseignantes chercheuses du département de nutrition et de diététique de l'université de Delaware décident de jumeler pendant un semestre vingt-huit étudiants, férus de technologie, à des diététiciens professionnels volontaires pour être mentorés. Ces professionnels issus des milieux hospitalier ou scolaire, ou plus largement des établissements locaux polyvalents de la santé et du soin (*community setting*), s'engagent alors à suivre, sous la houlette des étudiants

devenus mentors, des heures en atelier collaboratif pour se former aux usages du web (workshops NEON « *nutrition education on the net* »). L'enquête de satisfaction menée auprès des professionnels tutorés conclura aux bénéfices ressentis. Il faudra, en revanche, attendre sept ans après cette publication pour retrouver le RM au centre de deux travaux universitaires : Alvarez *et al.* (2005) et Leh (2005) l'expérimentent à leur tour à l'université auprès d'enseignants formés à la technologie d'enseignements en ligne par leurs propres étudiants. Les deux travaux mettent en avant les intérêts du dispositif pour vaincre les résistances du corps professoral au changement de pratiques (Alvarez *et al.*, 2005) et développer l'estime de soi des étudiants mentors (Leh, 2005).

3.1.2 Un nouveau dispositif pour répondre à de nouveaux enjeux

Dans l'entreprise, le RM se décline très vite en dispositif de formation, facilitateur de la construction des compétences numériques. L'engouement est tel que, à l'instar du premier programme de formation lancé en 1999 par Jack Welch, PDG de General Electric, auprès d'une cohorte de 500 cadres (*top managers*) (Murphy, 2012), les services de formation des grandes entreprises françaises telles que Michelin, Danone ou encore Mazar communiquent désormais sur le RM. La recherche en formation dans le domaine du management et de la gestion des entreprises (Chaudhuri, 2019 ; Chaudhuri & Ghosh, 2012 ; Chaudhuri *et al.*, 2021 ; Y-C. Chen, 2013 ; Dutot & Safraou, 2012 ; Frey *et al.*, 2021 ; Gadomska-Lila, 2020 ; Murphy, 2012) s'empare alors de cet objet d'étude. L'enjeu des travaux menés dans le cadre de la gestion des ressources humaines est capital puisqu'il s'agit de répondre à deux problématiques inhérentes au monde du travail du XXI^e siècle : l'acculturation des professionnels aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (*information and communication technologies, ICT*) et le transfert des connaissances acquises aux jeunes diplômés par les cadres baby-boomers et générations X des entreprises privées comme publiques en âge de partir à la retraite (Bozac, 2021 ; Browne, 2021 ; Chaudhuri & Gosh, 2012 ; Gubler, 2019 ; Ouédraogo, 2021).

3.1.3 Un type de mentorat alternatif à double effet

En considérant que les deux formes de mentoring, *reverse mentoring* et *reciprocal mentoring*, déclinées par Harvey *et al.* (2009) ne font qu'un, Murphy (2012) décide de ne plus

réduire le RM à une relation unilatérale inversée entre de juniors « geeks » et seniors. Le RM constitue en effet, selon la chercheuse, un terrain fertile pour le développement professionnel du cadre expérimenté mais aussi du novice nouvellement recruté et placé en position inédite de mentor. D'un côté, les seniors mentorés bénéficient sur certaines problématiques managériales et sociétales du regard des juniors mentors, aux faits des dernières avancées technologiques et des récentes thématiques professionnelles. D'un autre côté, les juniors tirent profit de l'expérience et des connaissances des collègues seniors mentorés sur le fonctionnement d'une structure, sur les procédures à suivre, les distributions et répartitions des responsabilités ainsi que les stratégies d'exécution et d'organisation (Raymond et al., 2021). C'est cet apprentissage mutuel qui fait dire à Zauchner-Studnicka (2017) que le RM constitue un dispositif de formation opportun pour l'école. Mieux, en référence à Murphy (2012), elle en propose une définition étendue :

Le reverse-mentoring, qui est une forme spécifique de mentorat, se réfère à un partenariat de développement réciproque et stable entre un ou plusieurs mentors moins expérimentés fournissant une expertise spécifique à un ou plusieurs mentorés expérimentés qui veulent acquérir ces connaissances. Le partenariat est caractérisé par la réciprocité et le respect mutuel et il vise au développement de part et d'autre des mentors et des mentorés. (Zauchner-Studnicka, 2017, p. 550)

Zauchner-Studnicka (2017) voit dans le RM le moyen d'œuvrer au développement professionnel des deux partenaires reconnus chacun pour leur « expertise spécifique » et leurs expériences propres à partager. Browne (2021) met aussi en évidence ce principe du « gagnant-gagnant » (*win-win*) dans une enquête exploratoire menée en entreprise auprès de six juniors mentors et quatre seniors mentorés. Il réfute alors à son tour l'image simpliste voire dépréciative d'un mentorat à sens unique au sein duquel un collègue aux pratiques caduques aurait tout à apprendre d'un jeune nouvellement diplômé⁹³. En étudiant les bénéfices obtenus par chaque acteur, mentor et mentoré, il montre que ce type de mentorat alternatif est tout particulièrement intéressant pour des services de ressources humaines puisqu'il est en mesure de stimuler dans la durée à la fois la créativité chez le senior mentoré et le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) chez le junior mentor. Dans leur revue de littérature, Chaudhuri *et al.* (2021) proposent de rendre compte de l'essor du RM au regard notamment de ces nouvelles fonctions qui lui sont reconnues. Établie à partir de 54 études publiées en anglais, leur recherche témoigne non seulement de l'évolution des approches tout domaine confondu mais aussi de la vitalité du concept. Bien plus, cette recension montre combien les domaines de l'éducation et des sciences sociales se sont emparés en une décennie de ce sujet au point de produire des publications sur

⁹³ « This image of younger workers donating their knowledge to “teach old dogs new tricks” is self-limiting, over- simplistic and denies organisations significantly more valuable gains » (Browne, 2021, p. 256).

tous les continents, même si la majorité d'entre elles sont d'origines américaine (48%) et européenne (34%).

3.2 Les objets de formation en jeu dans le RM : le numérique et ses variations

3.2.1 Le RM facilitateur d'acculturation numérique

Les objets de formation les plus répandus dans les publications sur le RM relèvent du numérique. Tributaire de l'adaptation de la société à l'évolution des moyens de communication et à la multiplication des applications technologiques, cet attrait pour le domaine du numérique vise autant la connaissance du numérique et de ses enjeux que l'usage de ses outils et leurs fonctionnalités. Professionnellement, dans les différents secteurs privés et publics, on y recourt en vue de l'acculturation des seniors aux applications innovantes (Burdett, 2014 ; Chaudhuri & Ghosh, 2012 ; Ouédraogo, 2021 ; Vallesteros, 2019). Répondant ainsi aux besoins en innovation et de développement de l'entreprise, le RM trouve notamment sa place dans le secteur de la santé avec l'informatisation des cabinets médicaux. Ainsi, au début du siècle à Londres, du personnel de gestion et de secrétariat ainsi que trente-trois cliniciens sont formés à l'utilisation des ordinateurs par des étudiants en informatique (Murphy & Adams, 2005). Des chercheurs australiens vont encore plus loin en plaidant pour l'introduction du RM dans la formation alternante en médecine. Des internes pourraient ainsi, selon ces auteurs, accompagner leurs aînés pour une meilleure utilisation du matériel technologique au sein des hôpitaux d'exercice (Clarke et al., 2019). De surcroît, davantage sensibilisés à la collaboration entre pairs sur le lieu de travail, au suivi et au partage des informations numérisées, ces internes seraient en mesure de favoriser au sein du service une meilleure prise en charge des patients (Boysen et al., 2016).

À plus grande échelle, le RM est aussi exploité dans les secteurs technologiques de pointe à Taïwan à partir de 2010 (Y-C. Chen, 2013, 2014) ainsi que dans le secteur bancaire en Inde (Gard & Singh, 2019) et en Turquie (Keles Taysir & Ülgen, 2017). Les notes de synthèse de Chaudhuri (2019) et, plus modestement de Naja et Asli (2022), permettent de constater l'étendue des champs d'application du RM en entreprise.

3.2.2 Le RM propice au développement de la culture numérique dans la formation des enseignants

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'acculturation numérique par transfert *des IT – skills of the today's digital natives* (Zauchner-Studnicka, 2017, p. 552), initiée par Cotugna et Vickery (1998), constitue aussi la première cible privilégiée. L'éducation au numérique par le RM trouve en effet sa place à l'université où les étudiants s'exercent au rôle de mentors pour former leurs professeurs à la manipulation technologique (Beane-Katner, 2014 ; Morris, 2017). Après les initiations aux web et réseaux de communication du début de siècle (Alvarez et al., 2005 ; Leh, 2005), les enseignants novices expérimentent leurs compétences numériques auprès de leurs collègues en poste, *habituellement* mentors, pour encourager l'utilisation des ordinateurs dans les pratiques de classe mais aussi les former à l'utilisation des tableaux blancs interactifs (TBI) et autres applications pédagogiques (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013 ; W-C. Chen, 2012). En Lituanie, Augustiniene et Ciuciulkiene (2013) s'intéressent par exemple à la relation duale et aux effets sur la motivation et l'autonomisation des enseignants débutants. Leurs travaux montrent que les enseignants débutants peuvent être personnes ressources auprès de leurs collègues chevronnés. En effet, en encourageant leurs collègues chevronnés à utiliser l'ordinateur en classe ou encore à solliciter la culture des élèves, les enseignants débutants sont à l'origine de nouvelles pratiques d'enseignement dans la classe. En retour, les collègues expérimentés répondent aux attentes pédagogiques des néophytes en termes de contenus ou encore de gestion de classe. On comprend dès lors qu'Aydin (2017) voit dans le RM une opportunité pour jumeler formation initiale et formation continue sur le terrain d'exercice. Son étude vise plus précisément à dynamiser les pratiques d'enseignement de l'anglais de collègues chevronnés grâce à l'introduction par les novices de certains outils numériques. Récemment, en Irlande, Farrell *et al.* (2022) ont expérimenté l'utilisation de programmes de réalité virtuelle par le biais d'étudiants stagiaires auprès de plusieurs communautés d'enseignants. Portant sur six disciplines de l'école élémentaire, ce programme de recherche visait à interroger la mission de « *learning leaders* » promue par le ministère irlandais (Department of Education Northern Ireland, [DENI], 2016) à la lumière de la formation alternante intégrative entre espace universitaire de formation et terrain d'exercice.

3.2.3 Des expérimentations qui dépassent l'acculturation au numérique

Certaines expérimentations se distinguent par leur singularité. D'un point de vue social, la recherche quantitative descriptive de Kaše *et al.* (2018) rend compte, par exemple, d'une initiative gouvernementale slovène de vaste ampleur en faveur de l'inclusion numérique. Menée auprès de plus de huit mille volontaires, l'étude regroupe des individus mentorés dont la moyenne d'âge est de 64 ans, retraités en majorité, avec des jeunes mentors de 23 ans, tous volontaires pour être suivis dans des centres de formation. L'analyse d'un échantillon d'un millier de sondés a permis d'identifier les motivations à l'œuvre dans le RM. Chez les jeunes mentors en début de carrière professionnelle, qui perçoivent le RM comme un moyen de développer une posture professionnelle, les motivations se révèlent extrinsèques alors qu'elles sont plus de l'ordre intrinsèque chez les apprenants âgés plus sensibles à la relation intergénérationnelle privilégiée ainsi créée. Kaše *et al.* (2018) montrent aussi que les mécanismes psychologiques à l'œuvre, tels que l'auto-efficacité ou le gain de confiance chez le mentor, l'enthousiasme et la curiosité chez l'apprenant mentoré, influencent directement le développement des compétences visées. Dans le domaine éducatif, d'autres recherches récentes, menées cette fois-ci en Colombie sortent des objets de formation ayant trait au numérique. Il s'agit alors d'agir sur les représentations qu'ont les enseignants sur l'enseignement d'une discipline, l'anglais à l'école primaire, en les acculturant à de nouvelles pratiques d'enseignement (Valle *et al.*, 2022). Le but est en effet de passer d'un enseignement uniquement centré sur l'écrit et la grammaire à des interactions orales valorisant la parole de l'élève en cours de langue. Les étudiants enseignants mentors, en formation initiale, expérimentent dans la classe des enseignants en poste des stratégies d'enseignement faisant tout à tour appel aux gestes de tissage et d'étayage. Leur objectif est double : inciter les élèves à rendre compte oralement des notions précédemment vues et réinvestir ainsi les habiletés acquises. Les étudiants mentors montrent, par exemple, à leurs collègues qu'on peut utiliser le dessin comme support incitateur et évaluer de ce fait à l'oral la compréhension du vocabulaire. Dans le même ordre d'idées, Porras *et al.* (2018) démontrent que le recours au coaching entre pairs, entre expérimentés d'un côté et novices de l'autre, accroît la confiance au sein du binôme mentor-mentoré et favorise ainsi l'adhésion au RM en tant que dispositif de formation. En organisant des temps de partage entre les étudiants enseignants mentors et entre les enseignants expérimentés mentorés, chaque groupe est invité à échanger et à produire une analyse sur les expériences vécues en visite de classe et lors des entretiens conseils. Les résultats des

chercheuses colombiennes sont sans réserve. Les participants à l'étude s'accordent sur le fait que le dispositif du RM et le coaching entre pairs ont permis de s'approprier des stratégies d'enseignement de l'anglais à l'école primaire : les dix étudiants enseignants mentors ont fait découvrir des stratégies d'enseignement dynamiques relevant de la didactique de l'anglais, langue seconde ; les dix enseignants expérimentés mentorés ont facilité leur mise en œuvre au sein de la classe. Enfin, les chercheurs Pizzolato et Dierickx (2022) du Centre d'éthique biomédicale de Louvain, en Belgique, plaident pour le recours de doctorants et de chercheurs juniors dans la formation à la science ouverte auprès des universitaires confirmés. Un tel partenariat au sein des laboratoires permettrait, selon eux, non seulement de parfaire les connaissances sur la diffusion des travaux de recherche en accès libre mais aussi d'œuvrer au climat d'intégrité scientifique en ciblant les notions de transparence et d'accessibilité. Finalement, quel que soit l'objet de formation, il apparaît des travaux recensés que le RM participe à l'évolution des pratiques des mentors et mentorés ainsi qu'à leur réflexivité, notamment en termes de résolution de problèmes (Chaudhuri et al., 2021).

3.3 Les conditions de mise en œuvre du RM

3.3.1 La collaboration entre mentor et mentoré : un juste équilibre à trouver

Comme dans tout mentorat (Kram, 1985), les valeurs de réciprocité et de respect conditionnent la réussite du RM (Murphy, 2012). Or, Y-C. Chen (2013, 2016) montre que le RM, en renversant les codes du mentorat traditionnel, oblige à reconsidérer ces valeurs. En ce sens, le travail mené par Chaudhuri (2019) est particulièrement éclairant sur le bouleversement créé par le RM sur les participants. Tandis que la posture du senior expert est remise en cause, le mentor novice, lui, se retrouve devoir répondre aux attentes somme toute exigeantes d'un collègue expérimenté. Y-C. Chen (2016) montre ainsi que le RM influe sur la protection et l'approbation traditionnellement rencontrées dans le mentorat classique. Aussi, la volonté et l'engagement des acteurs à s'investir ensemble au nom d'un développement professionnel bidirectionnel conditionnent la réussite du projet. Cette recherche souligne de fait le rôle en amont de toute forme de contractualisation entre les acteurs. Cette dernière requiert un accord sur des clauses de respect mutuel, de confiance et de bienveillance. C'est du moins ce que démontrent l'étude de W-C. Chen (2012) menée dans le cadre de la formation des enseignants et celle de Browne (2021) menée en entreprise avec son principe du gagnant-gagnant. Les travaux analysés s'accordent en effet sur ces clauses, que ce soit dans la formation en entreprise

(Chaudhuri et al., 2021 ; Murphy, 2012) ou en médecine (Clark et al., 2019). Pour Chaudhuri (2019), les clauses constituent la pierre angulaire du dispositif puisqu'elles visent à se prémunir contre les risques de déstabilisation susceptible de toucher autant le junior mentor que le senior mentoré :

Pour les mentorés les plus âgés, se rendre vulnérable face à un junior mentor peut être intimidant. Les juniors mentors doivent respecter la confidentialité de la relation et être respectueux des expérimentations des seniors mentorés invités à acquérir des compétences non maîtrisées. De même, les mentorés expérimentés doivent essayer de surmonter toute idée de barrières hiérarchiques en faisant part aux juniors mentors de leurs besoins de formation. (2019, p. 69)

Valle *et al.* (2022) et Porras *et al.* (2018) établissent de leur côté qu'une collaboration de qualité repose sur la confiance des enseignants mentorés envers leurs mentors pour leurs savoirs spécifiques mais aussi, réciproquement, sur la reconnaissance par les étudiants enseignants mentors des qualités d'experts de terrain chez leurs collègues mentorés. La collaboration obtenue dans la dyade se rapprocherait donc du co-mentorat au sein duquel il existerait une possibilité d'entraide et de conseil mutuel nourrie par l'alternance des rôles de mentor et de mentoré (Baudrit, 2011). Pour autant, à la différence du co-mentorat, l'appariement n'est pas égal (Tremblay, 2010) au sens où l'un est apprenti - bien que placé en situation de mentor - et l'autre reconnu expert par l'institution qui l'emploie. Égalité et équilibre sont alors à différencier. La collaboration relèverait davantage de la *transmission intergénérationnelle* définie par Delay (2006) :

La transmission ne se réduit pas, dans l'idéal, à des échanges unidirectionnels et descendants des anciens vers les plus jeunes, de *ceux qui savent vers ceux qui ne savent pas*. Elle renvoie davantage à un enrichissement réciproque entre des salariés dont la formation initiale, l'expérience de travail et le rapport aux nouvelles technologies diffèrent à bien des égards (p. 68).

La définition de Delay (2006), qui met en exergue le *co-apprentissage* fondé « sur la complémentarité des savoirs respectifs détenus par les différents groupes d'âge qui cohabitent dans l'espace salarial » (p. 68) permet de saisir l'équilibre en jeu dans le RM. Ce dispositif suppose, en effet, que dans la dyade, chacun reconnaît l'autre en tant que vecteur de savoirs ou d'expertise (Chaudhuri, 2019 ; Chaudhuri & Ghosh, 2012).

3.3.2 Une collaboration tripartite au service de l'encadrement et de la supervision du RM

Si un engagement dual, reposant sur la confiance et le respect mutuels, conditionne le bon déroulement du RM, il n'en reste pas moins difficile à établir et nécessite de ce fait un accompagnement par l'établissement qui l'instaure. A l'instar du mentorat classique qui nécessite de présenter en amont à la dyade les conditions de jumelage et d'accompagner sa réalisation (Allen et al., 2006), le RM se conforme à ces règles tout en y apportant quelques ajustements. Ainsi, en accord avec Murphy (2012) et Chaudhuri (2019), qui communiquent sur les « bonnes pratiques » de formation à adopter en contexte de RM, Y-C. Chen (2013, 2016) conditionne la réussite du dispositif à sa supervision par des formateurs. Plus en avant, nombreuses sont les études qui mentionnent un temps de réunion et de formation pour informer explicitement la dyade des objectifs, des effets du RM et des activités à mener (Bozac, 2021 ; Breck et al., 2018 ; Chaudhuri, 2019 ; Murphy, 2012). Cette formation inaugurale au RM permettrait de clarifier le rôle de chacun des participants ainsi que les attentes et les responsabilités en jeu au sein du programme établi. Zauchner-Studnicka (2017) va pour ainsi dire plus loin en préconisant de soumettre à la dyade une contractualisation précisant les modalités d'engagement dans la durée. Murphy (2012) et Chaudhuri (2019) insistent sur la formation à apporter au junior mentor, démunie en termes d'expériences pédagogiques, tout en mettant en garde les superviseurs sur l'accompagnement externe du mentoré qui doit pouvoir en toute confiance faire part de ses lacunes dans certains domaines technologiques et notions théoriques émergentes. Pour Chaudhuri (2019), les cibles de la formation peuvent autant et indifféremment concerner le développement de compétences en communication efficiente qu'en réflexivité, leadership, confiance en soi et pédagogie. Quoi qu'il en soit, le soutien par la direction, en entreprise comme à l'université, est indispensable (Alemdag et al., 2017). Chaudhuri (2019) recommande ainsi à l'employeur d'instaurer un climat général de confort et l'encouragement à communiquer sur les valeurs de l'apprentissage et de la prise de risque auprès de ses employés candidats au mentorat. Elle propose, toutefois, de procéder à une sélection des mentors parmi de jeunes employés « *à haut potentiel, reconnus pour leurs compétences techniques, leur aptitude à communiquer et à utiliser les réseaux sociaux* » (p. 68).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation mais aussi dans le domaine de la santé, l'accompagnement du mentor est confié à l'université, responsable des savoirs à transmettre sur le terrain. En étant garante de l'expertise « théorique » (Aydin, 2017 ; Clark et al., 2019 ; Farrell et al., 2022 ; Valle et al., 2022), la formation initiale à l'université participe ainsi de l'élaboration du dispositif, de son suivi et de son évaluation. Précédant les recherches de Porras *et al.* (2018) et Valle *et al.* (2022) menées en Colombie, l'étude théorique d'Aydin (2017) propose de cibler les expériences d'enseignement innovantes de l'anglais enseignées à

l'université dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Ces pratiques de classe, qui incluent des supports numériques, sont en Turquie encore inconnues des enseignants en poste. Dans les établissements, les nouveaux objets d'apprentissage travaillés au sein des ateliers de formation initiale à l'université sont destinés à être mis en œuvre dans les classes des chevronnés par les stagiaires. Aydin (2017) montre que l'observation de ces nouvelles pratiques alimente les analyses réflexives des enseignants expérimentés mentorés. Ainsi, dans ces interactions menées entre étudiants enseignants mentors et enseignants expérimentés mentorés, les savoirs universitaires nécessaires au développement des compétences pour enseigner l'anglais dans l'enseignement secondaire turc sont transmis sur le terrain par les étudiants enseignants. Le modèle de formation proposé par Aydin (2017) décrit donc les modalités du va-et-vient entre les deux espaces, établissement scolaire et université, propices au développement des deux acteurs, étudiants enseignants mentors et enseignants expérimentés mentorés, auquel s'ajoute la création de ressources numériques pour la communauté. Or, pour « faire d'une pierre trois coups » (*three birds with a stone*), l'objet de formation ciblé par Aydin (2017) au sein du dispositif exposé nécessite la supervision et l'encadrement par les enseignants de l'université. Plus récemment, l'étude irlandaise de Farrell *et al.* (2022) met en œuvre cette circulation effective de savoirs entre des temps d'exercice dans des classes et des temps universitaires de formation d'enseignants aux usages du numérique éducatif. En s'exerçant sur le lieu de stage à la pratique de supports pédagogiques immersifs conçus en formation, les enseignants stagiaires mentors testent avec leurs mentorés ces supports numériques inédits qui incluent des systèmes de réalité virtuelle. Les chercheurs démontrent alors que les retours constants entre formateurs universitaires pilotes, enseignants expérimentés mentorés (*habituellement mentors*) et étudiants enseignants mentors, permettent de mettre en place un apprentissage professionnel de qualité, y compris sur des outils numériques tels que ceux relevant du métavers. Leur recherche plaide ainsi pour une « approche cyclique collaborative » (*a collaborative cyclical approach*) du RM qui est alors présenté comme un vecteur de formation aux pédagogies innovantes. La collaboration tripartite collaborative suivie par l'équipe irlandaise répond alors aux objectifs de la formation, initiale et continue, des enseignants et dans cette collaboration le rôle de l'université, espace de savoirs et de formation, ne peut pas être ignoré.

3.3.3 Une collaboration conditionnée par l'aménagement de temps et d'espaces de partage

Outre la question de l'encadrement et de la supervision, le dispositif du RM doit intégrer des espaces d'échanges collaboratifs. Ces espaces se veulent flexibles, c'est-à-dire physiques ou virtuels, en fonction des intentions recherchées. Ainsi, lorsque le RM est utilisé comme frein à l'isolement social et à la fracture numérique (Breck et al., 2018 ; Kaše et al., 2018 ; Leedhal et al., 2020), les interactions de la dyade se limitent à des rencontres en présentiel, dans les centres de formation (Kaše et al., 2018) ou les centres de soin, sur les horaires adaptés à l'emploi du temps des étudiants (Breck et al., 2018). Dans le cas des formations à la culture numérique assurées par des étudiants en informatique, des ateliers sont organisés sur les campus avec des temps de rencontres individuelles et des temps d'échanges en collectif, y compris pour les mentorés de l'extérieur (Cotugna & Vickery, 1998). En entreprise, les échanges dyadiques se font intramuros et gagnent, selon Browne (2021), Chaudhuri (2019) et Murphy (2012), à respecter des codes de confidentialité afin de maximiser la relation de confiance.

Dans les établissements scolaires, la collaboration, comme pour le mentorat classique, prend forme en présentiel hors et dans la classe. Les entretiens post-leçon permettent de revenir sur des temps de classes partagés. Ces derniers permettent de rapatrier sur le terrain d'exercice des savoirs et stratégies d'enseignement étudiés en formation donnant ainsi à la classe une fonction de laboratoire et d'observation pour les deux acteurs en développement (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013 ; Aydin, 2017 ; W-C. Chen, 2012 ; Farrell et al., 2022 ; Valle et al., 2022). Porras *et al.* (2018), en convoquant la théorie du *peer coaching* de Goker (2005), ajoutent aux deux temps collaboratifs entre pairs, le temps de conception pré- et post-leçon. En ce sens, l'étude de Porras *et al.* (2018) est celle qui par son design se rapproche le plus de celle d'Aydin (2017), même si la théorie d'appui convoquée par la chercheuse turque pour traiter de la collaboration va plus loin que l'observation d'une pratique par un tiers. Aydin (2017) expérimente le RM au moyen de la triple temporalité du coteaching (Cook & Friend, 1998 ; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016), à savoir une phase de négociation-co-planification en amont une phase de co-enseignement en classe suivie d'une phase de co-analyse de la séance vécue.

De surcroît, loin de se limiter à ces configurations mentoriales déjà rencontrées, le RM renvoie aussi à des espaces virtuels, synchrones et asynchrones, en vue d'activer les échanges et le partage (W-C. Chen, 2012). Les usages les plus courants sont ceux des réseaux sociaux. Parmi ces derniers, on relèvera la plateforme *Yammer* adaptée par Microsoft pour l'entreprise. Cette interface numérique, particulièrement propice au RM pour ses fonctionnalités de partage et de protection (Clark et al., 2019), a été étudiée par Permoser (2017) pour un projet de RM entre des lycéennes et leurs professeurs. Zauchner-Studnicka (2017) présente l'utilisation qui

en est faite entre les participants d'un établissement connectés avec d'autres dyades d'établissements éloignés. En outre, et sans doute de façon plus singulière, le RM peut se prêter à des espaces virtuels cocréés et/ou coorganisés par les étudiants lors des temps de formation universitaires. L'expérimentation de Farrell *et al.* (2022) témoigne, en effet, d'un travail collaboratif de conception, d'évaluation et de mise en œuvre d'artefacts numériques destinés à modéliser des supports didactiques de réalité virtuelle pour plusieurs disciplines. L'étude met en exergue que la création et l'évaluation de ces technologies innovantes participent de la formation alternante entre terrain d'exercice et espace de formation. Aydin (2017) détaille pour sa part comment la plateforme *Moodle*, en accueillant les descriptifs des séances et les supports numériques utilisés, pourrait contribuer au développement des compétences. Cette étape de formation par pool numérique collaboratif permettrait à chaque étudiant de réviser et améliorer son matériau avant de le tester sur le terrain d'exercice en co-enseignement avec son mentoré. À la fin du dispositif RM, la plateforme numérique est ainsi censée constituer pour Aydin (2017) une banque de supports « prêts à l'emploi » collectés et mis à disposition de toute la communauté scolaire. Elle permet également pour les différents intervenants de garder une trace mémorielle des connaissances acquises.

Concernant le rythme et la fréquence des rencontres entre mentor et mentoré qui conditionnent les modalités de travail collaboratif, le dispositif de RM doit pouvoir proposer des moments de concertation réguliers et rapprochés des temps de pratique. D'abord hebdomadaires, ils pourront ensuite progressivement s'espacer (Aydin, 2017 ; Browne, 2021 ; Chaudhuri, 2019 ; Clark *et al.*, 2019 ; Cotugna & Vickety, 1998 ; Leh, 2005 ; Murphy, 2012). Pour la durée du RM, Chaudhuri (2019) et Zauchner-Studnicka (2017) s'entendent sur le temps d'une année, civile ou scolaire. En revanche, sur la prise en charge de la planification, les avis des deux chercheurs divergent. Zauchner-Studnicka (2017) plaide pour confier à la dyade la gestion des temps de concertation, des contenus et des modalités, en présentiel ou en distanciel, sous réserve de pouvoir disposer à tout moment et selon leurs besoins exprimés d'échanges avec le directeur de l'établissement et le formateur superviseur de l'université. Chaudhuri (2019), de son côté, conditionne la réussite du dispositif à la consultation régulière d'une tierce personne responsable. La chercheuse préconise la tenue de réunions mensuelles et bimestrielles spécifiques au sein desquelles dyades et coordonnateurs superviseurs de la formation s'accordent sur la planification et les critères des évaluations formatives menées à intervalle régulier. En entreprise, les coordonnateurs superviseurs sont des professionnels des ressources humaines (Chaudhuri, 2019) missionnés par la direction pour veiller au respect des clauses du RM ainsi qu'à la faisabilité des activités mises en œuvre entre chaque étape.

3.4 Intérêt du RM pour les deux membres de la dyade

3.4.1 Un dispositif de formation gagnant-gagnant

Se référant aux devises du *everyone leads, everyone learns in faculty* (Satterly et al., 2018) ou encore du *tous apprenants* de Freire (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013), les publications recensées et analysées mettent en exergue la réciprocité constitutive du RM en le qualifiant usuellement par deux adjectifs : *bidirectional* (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013 ; Bozak, 2021) et *reciprocal* (Beane et katner, 2014 ; Bishop et Webster, 2021 ; Burdett, 2014 ; W-C. Chen, 2012 ; Y-C. Chen, 2013 ; Clark et al., 2019 ; Kato, 2018 ; Murphy, 2012 ; Porras et al., 2018 ; Zauchner-Studnicka, 2017). Nombreuses sont d'ailleurs les expressions métaphoriques associées au RM : *two-way professional development*, *two-way street* (Burdett, 2014 ; Certo, 2005), *two-way flow of learning effect* (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013), *two-way interaction* (Bozac, 2021), *win-win* (Browne, 2021 ; Chaudhuri & Gosh, 2012) ou encore *boomerang effect* (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013). De surcroît, susceptible d'abolir les frontières entre différentes générations de professionnels, le RM se voit aussi représenté par l'image du « pont » intergénérationnel dans plusieurs publications (Browne, 2021 ; Cismaru & Iunius, 2020 ; Cotugna & Vikery, 1998 ; Hechl, 2017 ; Murphy, 2012). L'expérimentation pionnière de W-C. Chen (2012) dans le domaine de la formation, continue et initiale, des enseignants témoigne de ce développement bidirectionnel en mettant en avant l'effet miroir ainsi obtenu : « *Les enseignants stagiaires et les enseignants expérimentés ont appris les uns des autres, en se découvrant à travers le regard que l'autre porte sur soi* »⁹⁴ (p. 226). Les résultats montrent que les regards partagés via les moyens de communication numériques (tchat, courriels, journaux de bord numériques) ont bénéficié aux deux membres de la dyade.

3.4.2 Un dispositif vecteur d'intégration et d'engagement professionnels

⁹⁴ « *Pre-service teachers and in-service teachers learned from each other, seeing themselves through the eyes of others* » (W-C. Chen, 2012, p. 226)

L'intégration et l'engagement professionnels s'expriment, pour ainsi dire, différemment au sein du RM étant donné les différences de postures professionnelles des acteurs, l'un novice et l'autre expert dans le métier ou l'entreprise. Les mesures opérées sur la motivation à l'apprentissage par Y-C. Chen (2016) aboutissent à la conclusion suivante : un public diplômé, ou ayant vécu antérieurement une expérience de formation, bénéficie davantage du processus motivationnel en jeu dans le RM, facilitant de ce fait l'engagement dans la formation. Browne (2021), de son côté, sonde la relation entre le mentor et le mentoré pour comprendre les motivations et leur impact sur le développement dyadique. Les résultats de son étude montrent ainsi que le RM facilite les relations intergénérationnelles offrant aux cadres mentorés en entreprise un espace privé facilitateur de développement et d'acquisition de nouvelles pratiques, loin de toute pression hiérarchique. Pour les novices placés dans la situation de mentor, la RM stimule leur curiosité et les aide à saisir la complexité d'une organisation. Dans les deux cas, le cadre mentoré parvient à atteindre ses objectifs de formation professionnelle pendant que le novice mentor gagne en assurance et en leadership (Brinzea, 2018 ; Y-C. Chen, 2014 ; Vallesteros, 2019). On comprend dès lors que les différents travaux menés en management d'entreprise présentent le RM comme levier d'intégration au monde du travail (Brillet et al., 2016).

Dans le monde de l'éducation, les travaux de Farrell *et al.* (2022) font aussi apparaître cette notion de leadership en l'associant à la posture de *learning leader* acquise par le novice enseignant dans sa fonction de mentor auprès d'une communauté d'enseignants en milieu scolaire. Pour Morris (2017), l'université a tout à gagner en se saisissant du RM. À l'instar des expériences menées en entreprise, ce type de mentorat en milieu universitaire entre professeurs et étudiants s'avèrerait bénéfique pour les deux acteurs. En sollicitant concrètement et régulièrement les savoirs acquis, il soutiendrait, d'une part, l'engagement des étudiants dans leur parcours académique. Il contribuerait, d'autre part, à promouvoir auprès du corps professoral de nouvelles pratiques d'enseignement incluant des supports numériques pour la plupart inconnus.

De façon connexe, certains travaux s'interrogent sur la manière de valoriser l'engagement des acteurs (Alemdag & Erdem, 2017 ; Chaudhuri, 2019 ; Murphy, 2012). Une gratification en fin d'année pourrait être ainsi accordée aux étudiants mentors (Alvarez et al., 2005) en plus d'une prime remise aux professeurs mentorés (Leh, 2005). Zauchner-Studnicka (2017) préconise, quant à elle, une certification qui permette aux enseignants en poste bénéficiaires de témoigner des compétences acquises lors du dispositif.

3.4.3 Un dispositif permettant de lutter contre les croyances et les discriminations

De surcroît, le RM peut aider à lutter contre les croyances voire contre les formes sous-jacentes de discrimination (Chaudhuri et al., 2021). Dans le domaine de l'éducation, les croyances sont définies comme « *des idées préconçues et des théories implicites accumulées au fil du temps et issues d'expériences diverses* » (Gaussel, 2020, p. 14). Or, contrairement au mentorat traditionnel qui confie aux enseignants expérimentés la mission de modérateurs auprès des étudiants enseignants stagiaires pour les aider à surmonter les tensions entre leurs croyances et la réalité du métier (Orland-Barak & Wang, 2021), le RM est présenté comme un dispositif au sein duquel les professionnels les plus expérimentés sont aussi conviés à interroger leurs croyances sur le développement des apprentissages ou la façon d'enseigner une matière. Des travaux témoignent ainsi chez les enseignants en poste de représentations erronées en matière de culture numérique (Augustiene & Ciuciulkiene, 2013 ; Aydin, 2017 ; W-C. Chen, 2012 ; Farrell et al., 2022) ou sur les pratiques d'enseignement d'une discipline (W-C. Chen, 2012 ; Porras et al., 2018 ; Valle et al., 2022). Ces recherches sont particulièrement significatives car elles mettent en évidence une formation de type RM à visée transformative sur la conception que se font des enseignants expérimentés de l'enseignement de l'anglais en école primaire. Le RM permet alors à ces enseignants expérimentés, taiwanais et colombiens, d'agir sur leurs propres croyances. W-C. Chen (2012) observe la transformation des pratiques à partir des échanges virtuels entre treize dyades. Porras *et al.* (2018) ainsi que Valle *et al.* (2022) s'intéressent de leur côté aux observations dyadiques des temps de classe et d'entretiens-conseils partagés. Ces moments d'interaction en présentiel permettent d'interroger les croyances ou doxas⁹⁵ sur la discipline. Valle *et al.* (2022) réfléchissent à l'articulation entre l'assentiment des enseignants mentorés engagés dans le RM et la mise en pratique des savoirs didactiques. Plus l'adhésion aux méthodes observées chez les étudiants enseignants mentors est manifeste, plus les pratiques de classe des mentorés évoluent. Ainsi, avec les temps, des rituels de classe assurés en anglais ou encore des enseignements du vocabulaire en contexte viennent remplacer des séances en espagnol centrées sur l'écrit et la mémorisation de listes de vocabulaire décontextualisé. Des stratégies de communication et de stimulation ont non seulement été mises en œuvre dans la classe mais ont aussi été reconnues comme particulièrement bénéfiques pour les élèves. Dans les deux cas, ces échanges mutuels donnent

⁹⁵ Gaussel (2020) rend compte de ces « doxas » comme « des certitudes partagées parmi une majorité d'enseignant·e·s dont le bien-fondé n'est jamais remis en question » (p. 16)

lieu *a posteriori* à des transactions et des modifications sur les manières d'enseigner l'anglais dans les classes des enseignants mentorés. Les analyses des journaux de bord et des entretiens post-leçons - auxquelles Porras *et al.* (2018) ajoutent les temps de débriefing entre pairs - rendent compte à leur tour de l'adhésion des enseignants expérimentés mentorés à de nouvelles pratiques, ignorées ou considérées à l'origine comme impossibles à mettre en œuvre dans la classe.

Dans les domaines des sciences humaines et sociales, mais aussi dans celui de la santé, le RM est par ailleurs mobilisé pour contrer différentes formes de discrimination. Ainsi, l'étude menée en gérontologie par Breck *et al.* (2018), jumelant des septuagénaires à des étudiants du campus inscrits dans les départements de parcours santé et sciences sociales, a pu mesurer l'impact du RM sur la fracture numérique et sur l'âgisme. Les résultats de l'étude valident le changement du regard des étudiants sur leurs aînés. Une autre étude menée dans une université canadienne entre étudiants autochtones et professeurs témoigne quant à elle de l'appropriation d'une culture encore méconnue (Bishop & Webster, 2021). Une étude de cas sur les effets des interactions culturelles par RM au sein d'une université vietnamienne entre professeurs confirme ces résultats. Il s'agit alors de travailler sur les représentations que se font les employés expatriés sur un pays émergent, portant encore les stigmates du passé, en les jumelant à des collègues locaux mentors (Napier, 2006). Enfin, Permoser (2017) observe les retombées du RM sur les représentations genrées à l'école en attribuant le rôle de mentors en informatique à de jeunes collégiennes.

L'ensemble des éléments issus de cette note de synthèse atteste donc du caractère heuristique du RM en tant que mentorat alternatif. Les limites mises en avant dans certains travaux sont finalement assez peu nombreuses et, quand elles le sont, sont d'ordre scientifique. Outre les observations des chercheurs sur les biais possibles dus aux démarches interventionnistes (W-C. Chen, 2012 ; Kato, 2018 ; Valle et al., 2022) ou sur le nombre réduit des échantillons analysés (Augustiene & Ciuciulkiene, 2013 ; Breck et al., 2018), deux études méritent d'être citées : d'une part, Zauchner-Studnicka (2017) plaide, dans le domaine de l'éducation, pour l'adoption d'une recherche design longitudinale et des analyses qualitatives rendant compte également des effets du RM sur les mentorés ; d'autre part, la note de synthèse de Chaudhuri *et al.* (2021) interroge les échelles de mesure utilisées dans les analyses quantitatives. Leur étude distingue 7% d'analyses quantitatives dont la plupart sont descriptives, reposant sur des sondages, ou présentant des designs expérimentaux. Selon ces chercheurs, aucun consensus ne permet pour l'instant d'opter pour une échelle de mesure.

Aussi, aucune étude comparative entre les divers échantillons récoltés en entreprise ne peut être pour l'instant entreprise. Ainsi l'enquête d'envergure menée par Y-C. Chen (2014), en entreprise taiwanaise auprès de plus de 150 mentorés, utilise des critères qui s'avèrent être limités à un contexte sectoriel, la motivation des juniors mentors auprès des seniors mentorés dans le monde des entreprises taiwanaises spécialisées dans les TIC. Enfin, Chaudhuri (2019) met en garde sur l'emploi de la terminologie même du RM. En effet, le premier segment lexical du *reverse mentoring*, en occultant de prime abord le développement réciproque du mentor et du mentoré, peut avoir un effet dissuasif sur l'engagement du mentoré.

4 ZONES D'OMBRES RELEVÉES DANS LA LITTÉRATURE DU DOMAINE

Le quatrième point de ce chapitre présente les zones d'ombre émergeant de cette revue de littérature. En effet, en dépit d'un consensus qui ressort de ces divers travaux sur les bénéfices possibles ou mesurés du RM, certains points nécessitent des éclaircissements. En effet, il en ressort que les recherches en entreprise mesurent davantage la motivation, extrinsèque et intrinsèque, des apprenants que les effets du RM sur les pratiques professionnelles. En comparaison, les recherches empiriques relevant du domaine de l'éducation, quoique récentes, permettent d'évaluer le RM comme un dispositif de formation agissant sur le développement personnel et professionnel. Mais, alors que ces études mobilisent essentiellement le cadre théorique du courant socio-constructiviste vygostkien (Zauchner-Studnicka, 2017), postulant l'acquisition de nouvelles connaissances dans l'interaction avec autrui plus compétent que soi (W-C. Chen, 2012), la majorité des études passe sous silence certains traits relatifs aux effets de la transformation des professionnels.

4.1 L'identité du mentoré : Des zones d'ombres sur les facteurs de résistances au changement

Quelques travaux, tels que ceux de Zauchner-Zudnicka (2017), Clarke *et al.* (2019) ou encore Chaudhuri *et al.* (2021), mettent en avant le faible nombre d'études menées sur les effets du RM sur les mentorés. Et quand bien même les études récentes en éducation tendent à investiguer un peu plus cet aspect (Aydin, 2017 ; Y-C. Chen, 2016, 2018 ; Farrell *et al.*, 2022 ; Kato, 2018 ; Porras *et al.*, 2018), l'expérimentation de Valle *et al.* (2022) reste finalement la seule à les cibler spécifiquement. Or, étudier les facteurs et variables qui agissent sur

l'engagement voire le désengagement des enseignants expérimentés semble nécessaire dans ce type de mentorat. En effet, de manière générale Lahouze-Humbert (2013), cité par Delaye et Enrègle (2014), alerte sur les freins psychiques manifestes dans tout processus de transmission intergénérationnelle : « *la peur, la résistance face au jeune qui en sait plus, constituent les plus gros obstacles* » (2014, p. 324). En ce sens, les mentorés qui s'engagent dans le RM se soumettent à un processus « *qui nécessite d'[eux] (...) une remise en cause permanente, une déconstruction de leurs préconstruits en quelque sorte* » (Delaye et Enrègle, 2014, p. 325). Et cet état de fait est forcément déstabilisant chez des enseignants chevronnés puisqu'il exige d'eux qu'ils remplacent des routines maîtrisées (Lantheaume & Hérou, 2008) dans les classes par des pratiques jusque-là inconnues. Certes, des facteurs motivationnels propres aux mentorés ont déjà été recensés, tels que le cursus académique (Y-C. Chen, 2016) ou encore la posture respectueuse adoptée par le novice mentor dans la relation duale (W-C. Chen, 2012). Toutefois, ces facteurs mériteraient d'être éprouvés au regard de différentes variables autres que le nombre d'années d'ancienneté ou l'âge généralement pris en compte dans la littérature. On ne peut en effet présumer que tous les enseignants expérimentés connaissent, indifféremment de leurs représentations sur le genre et la compétence, ou encore de leur adhésion à l'objet de formation proposé par l'université ou leur confiance en l'institution, le même degré d'adhésion ou de résistance au changement. En outre, les enseignants en poste, ayant vécu au préalable différentes expériences professionnelles, pourraient être de fait plus résistants ou au contraire plus réceptifs au RM.

4.2 L'identité du mentor : des zones d'ombre sur les compétences nécessaires pour mentorer

Du côté des novices, si la littérature insiste sur les connaissances nécessaires pour être recrutés comme mentors, démontrant de ce fait la nécessité d'un accompagnement simultané par l'université (Aydin, 2017 ; Farrell et al., 2022 ; Valle et al., 2022), rien n'est pour autant précisé sur les compétences spécifiques à leur fonction d'apprentis-formateurs et encore moins sur les conditions de leur acquisition. Haggard *et al.* (2011), ou encore plus récemment Bozac (2021), précisent que les « protégés »⁹⁶, censés venir en aide aux professionnels mentorés et auxquels sont confiés « *l'utilisation de la technologie et/ou le partage d'informations et de connaissances* » (Haggard et al., 2011, p. 299), doivent être plus experts en la matière que leurs

⁹⁶ C'est nous qui soulignons. En français et au singulier dans le texte.

supérieurs hiérarchiques. Murphy (2012) et Chaudhuri (2019) alertent sur les compétences pédagogiques à repérer en amont chez les apprentis-mentors. Mais de quelles compétences, de quelles expertise et maîtrise parlons-nous ici ? Dans la plupart des travaux en gestion des entreprises, le silence sur l'évaluation des compétences des novices à enseigner la technologie semble induire que ces milléniaux, nés avec l'ère numérique et communément désignés génération Y, tiennent leur expertise de l'usage qu'ils font au quotidien des médias numériques. Or, si les études sur les pratiques numériques de certains étudiants à l'université témoignent d'aptitudes (Leh, 2005 ; Morris, 2017), elles ne permettent pas d'affirmer qu'ils disposent d'une expertise en la matière et encore moins de compétences spécifiques pour les enseigner. Cette nuance, absente de la recherche en entreprise (Burdett, 2014 ; Chaudhuri, 2019 ; Brinzea, 2018 ; Garg et Sing, 2019 ; Vallesteros, 2019), mérite pourtant qu'on s'y attarde. Le rapport de Gallardo-Echenique *et al.* (2015) mettait pourtant en garde sur les représentations relatives aux « *digital natives* » : « *en dépit de leur confiance et de leurs connaissances numériques, les compétences numériques [des individus nés entre 1989 et 1994] - à savoir la capacité à évaluer les ressources et à en tirer des enseignements - peuvent être beaucoup plus faibles que celles de leurs enseignants* » (p. 174). Plus récemment, Petit et Seurrat (2022), dans leur étude concernant la mission d'« *ambassadeurs du numérique* » confiée aux enseignants stagiaires de seconde année de master MEEF dans certaines académies françaises⁹⁷ à l'instar de celle de Paris, montrent que « *ces nouveaux arrivants – de quelque origine qu'ils soient – ne sont a priori pas dénués d'aptitudes à la créativité mais certainement pas experts (que ce soit dans la pédagogie ou dans l'usage raisonné des outils et médias numériques)* » (Petit & Seurrat, 2022, paragr. 30). Or, ce sont bien ces expertises que tentent de développer les deux chercheuses lituaniennes, Augustiene et Ciuciulkiene (2013) auprès de 62 enseignants débutants en établissement scolaire. Les mentors informels (*informal mentors*) sont en effet invités à faire l'inventaire, au sein d'un écrit libre et réflexif, des initiatives pédagogiques qui ont suscité l'intérêt des enseignants expérimentés au point d'être testées dans leurs classes. L'étude de ces écrits met en évidence trois principales compétences auto-identifiées par les étudiants enseignants : des compétences en termes de communication avec les élèves, de littératie numérique et de réflexivité sur la pratique. Cependant, l'étude menée sur une période limitée, de novembre 2012 et janvier 2013, passe sous silence l'encadrement reçu en parallèle à l'université. Face à ces constats, la recherche sur le RM gagnerait à explorer plus précisément

⁹⁷ <https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum>

et sur une période plus étendue les moyens mis en œuvre à l'université pour favoriser la posture du *mentor informel* identifiée par Augustiene et Ciuciulkiene (2013).

5 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

La singularité du RM, et l'intérêt qu'il suscite pour la recherche internationale en formation pour adultes, motivent cette recherche. En effet, au-delà de la genèse conceptuelle et de son évolution dans plusieurs domaines, cette revue de littérature témoigne des enjeux du RM en tant que dispositif de formation. En effet, la flexibilité qu'il autorise en matière d'objets de formation et la mise en œuvre qui en est faite dans les différents domaines consultés tendent à faire de ce type de mentorat un dispositif particulièrement heuristique. Toutefois, le développement des compétences et ses conséquences chez le mentoré expérimenté tout comme chez le novice placé en posture de mentor sont sujets à des questions non élucidées. La littérature révèle en effet des zones d'ombres quant à la construction du sujet en formation, tant sur l'identité professionnelle du mentoré expérimenté que sur l'adoption d'une posture de mentor pour le novice.

Le contexte actuel du recrutement au métier d'enseignant en France et les problématiques qui lui sont liées rendent nécessaires les mesures encourageant le soutien et l'intégration des étudiants enseignants dans les établissements d'accueil. Le RM, en soutenant l'alternance et en valorisant le leadership des entrants, pourrait sans doute y contribuer. De surcroît, en donnant la possibilité « aux berceaux d'accueil »⁹⁸ de croiser les deux formations, continue et initiale, le RM serait en mesure de soutenir la professionnalisation des enseignants chevronnés auxquels est confié l'accueil des étudiants ou des professeurs novices tout en encourageant le développement des *collectifs apprenants* porté par les nouvelles Écoles Académiques de la Formation Continue (EAFC). Enfin, au niveau de la recherche, en soutenant l'alternance intégrative, ce dispositif permettrait de faire travailler ensemble tous les acteurs sur des préoccupations communes et de mobiliser ainsi des ressources efficaces (Lussi Borer & Muller, 2021) permettant de diffuser au sein d'une communauté d'apprentissage (Baudrit, 2011 ; Cristol, 2017) des objets didactiques issus des dernières avancées scientifiques.

⁹⁸ *Vade-mecum* sur la réforme de la formation initiale des professeurs et CPE transmis par la DGRH des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation le 26 mars 2021
https://services.dgesip.fr/fichiers/2021_vademecum_formation_CPE_professeurs.pdf

Chapitre IV DÉLIMITATION DE NOTRE OBJET D'ÉTUDE

Étant donné l'état des lieux de la formation continue des enseignants en France et l'intégration des travaux de la recherche sur la lecture dans le discours officiel et dans les pratiques des enseignants de lettres ; étant donné le caractère heuristique du RM comme dispositif de formation des enseignants chevronnés missionnés, nous sommes en mesure d'établir le raisonnement suivant :

Tout d'abord, les récentes réformes relatives à la formation par alternance des enseignants stagiaires intensifient les besoins de recrutement des tuteurs, formateurs de terrain dans les établissements, or le déficit de formation continue et ses retombées sur le tutorat traditionnel ne permet pas répondre aux enjeux de l'alternance intégrative.

Ensuite, les avancées de la recherche en didactique irriguent davantage les contenus de formation initiale à l'université que les pratiques d'enseignement des enseignants chevronnés de lettres pour lesquelles les offres de formation continue actuelles s'avèrent inefficaces.

Enfin, les recherches sur un dispositif de formation alternatif tel que le RM encouragent à penser différemment la complémentarité et la jonction entre l'espace de formation des enseignants stagiaires alternants et le terrain d'exercice.

Ces trois constats légitiment, nous semble-t-il, l'objet d'étude circonscrit de la manière suivante :

Cette recherche à visée transformative a pour objectif d'apprécier les retombées du RM, et les circonstances à l'œuvre dans l'interaction tutorale sur le développement professionnel des tuteurs de lettres engagés dans un dispositif de tutorat. Elle donne lieu à une scénarisation d'activités d'enseignement de la lecture littéraire au secondaire mobilisant l'articulation de deux cadres théoriques extraits de la didactique disciplinaire et de la formation professionnelle des adultes. Cette recherche se demande donc si un dispositif de formation inspiré du RM peut profiter d'un dispositif de formation initiale pour engendrer de la formation continue. Précisément, la recherche vise à étudier si la mise en place d'un dispositif de tutorat à l'adresse d'enseignants novices peut contribuer au développement professionnel d'enseignants expérimentés sur des dimensions didactiques nouvelles.

Partie II CADRE THÉORIQUE

Cette recherche mobilise un cadre théorique hybride. Elle fait en effet appel à la didactique de la littérature et convoque la lecture littéraire et sa modélisation (Dufays, 2016a), objet de transfert au sein de la relation tuteur/tutoré. Elle s'appuie aussi sur le cadre conceptuel de l'analyse de l'activité depuis une anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021a). Seuls les concepts et postulats de ces deux cadres exploités au sein de l'étude sont ci-après détaillés à l'occasion de trois chapitres.

Le Chapitre 1 rend compte des postulats théoriques empruntés à l'anthropologie culturaliste. Dans une première section, il détaille et définit les concepts mobilisés comme ceux de « *capacité* », « *de subjectivation* », de « *règles* » ou encore de « *raison d'agir* » et de « *raisonnement pratique* ». La seconde section précise comment ces concepts peuvent être mobilisés pour interroger le développement professionnel des enseignants.

Le Chapitre 2 rend compte de la didactisation de la lecture littéraire. Pour ce faire, la première section définit le champ conceptuel de la lecture littéraire (Dufays, 2016a), son principe d'articulation entre lecture participative et distanciée, les concepts de compréhension et d'interprétation ainsi que les concepts mobilisés par la lecture littéraire tels celui de « *sujet lecteur* ». La seconde section se centre sur certains dispositifs et gestes didactiques.

Le Chapitre 3 présente la construction de la question théorique. Il détaille l'articulation qui est proposée des deux cadres théoriques. Celle-ci vient étoffer l'amorce de la réflexion présentée en introduction à la Partie 2. Elle a donc pour but de préciser les enjeux de l'articulation des deux cadres théoriques à la lumière des postulats théoriques retenus et présentés.

Soulignons dès à présent que le choix de recourir à deux appuis théoriques au sein de notre étude est atypique d'autant que ces deux cadres sont souvent positionnés comme divergents, tant d'un point de vue épistémologique que méthodologique. Nous sommes conscients de la prudence que nécessite l'exploration d'un tel dialogue. Notre étude a par exemple mobilisé deux types d'analyse, l'une en tant qu'analyse de l'activité est intrinsèque tandis que l'autre, didactique, est extrinsèque (Goigoux, 2007). Toutefois, pour tenter de saisir les différentes marques d'appropriation de l'objet d'enseignement ciblé sous l'effet du RM, il

nous a semblé heuristique de pouvoir mobiliser le programme de recherche technologique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021a), inspiré de l'action collective de Wittgenstein (2004). En effet, l'anthropologie culturaliste s'intéresse à la transformation du sujet par l'émancipation à des « règles » initialement enseignées puis apprises. Celles-ci sont ancrées dans une communauté professionnelle. De même que le cours d'action permet d'accéder au point de vue de l'acteur et de comprendre sa façon d'agir (Theureau, 2010), l'anthropologie culturaliste s'attache à objectiver les éléments de signification attribués par l'acteur à son activité pour rendre compte *a posteriori* de sa pratique et mettre ainsi en évidence la construction de sa subjectivité.

Ainsi, en dépassant « *le morcellement scientifique* » entre deux disciplines qui s'intéressent au travail de l'enseignant (Goigoux, 2007, p. 49), l'une centrée sur l'activité, l'autre sur l'objet enseigné, notre cadre théorique « hybride » vise à *comprendre*, au sens étymologique, comment les enseignants s'emparent d'un objet didactique modélisé dans leur manière de le décrire, de faire et de l'explicitier.

Chapitre I

L'anthropologie culturaliste

1 Principaux postulats théoriques constitutifs de l'anthropologie culturaliste

La première section du Chapitre 2 vise à présenter certains postulats de l'anthropologie culturaliste (Pour plus de détails : Bertone & Chaliès, 2012 ; Chaliès, 2016 ; Chaliès & Bertone, 2021a). Ces postulats relèvent notamment de la philosophie de l'action collective de Wittgenstein (2004) et des travaux qui, s'en inspirant, ont veillé à en proposer une analyse contemporaine. En raison de notre objet d'étude, le choix s'est principalement porté sur certains concepts comme ceux de « *capacité* », de « *règles* », de « *subjectivisation* », de « *compréhension* », de « *raison d'agir* » et de « *raisonnement pratique* ».

1.1 La capacité pour traduire le processus dynamique de la compétence actionnelle

1.1.1 La compétence est indissociable de l'agir

Pour sortir du « *marasme définitoire* » (Bulea & Brockart, 2005, p. 197) dans lequel se trouvait la notion de « *compétence* » depuis son émergence dans l'histoire des référentiels professionnels (Balas & Ulmann, 2022), des travaux ont été engagés dans des domaines divers dont celui, par exemple, des théories de l'activité (Chaliès & Lussi Borer, 2021). Depuis une didactique professionnelle, Lefeuvre (2022) précise, par exemple, dans son article sur les « *compétences professionnelles* » du *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Jorro, 2022) que la compétence est indissociable de l'action. Il rapporte, plus en détails, que « *le développement des compétences professionnelles passe par l'expérience (dans et par les pratiques mises en œuvre) et par la formation* » (p. 108). La compétence ne peut donc pas être « *assimil[ée] à un état* » (Chaliès, 2016, p. 43). De fait, les chercheurs du domaine de l'analyse du travail et de la formation récuse une définition de la compétence qui serait le produit de la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire) considérées comme déjà là. Ce

consensus se nourrit entre autres des travaux de Le Boterf (1994) pour qui : « *la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à savoir ni à savoir-faire (...). Elle se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas (...). Il n'y a de compétence que de compétences en acte* » (p. 14-16). Ainsi, la compétence ne peut relever que d'une « *réalité dynamique* » (Le Boterf, 1994, p. 15). Plus récemment, Le Boterf (2018) réaffirme d'ailleurs l'approche actionnelle de la compétence en rappelant les tensions de l'approche dualiste traduite par les deux syntagmes, « *avoir des compétences* » et « *être compétent* » (p. 57). La première approche (la compétence comme état) ne peut pas entrer dans le champ de la professionnalisation. En effet, le premier syntagme « *avoir des compétences* » renvoie la compétence à un ensemble de ressources préexistantes à l'action alors que le seconde, « *être compétent* », renvoie à un développement dynamique du professionnel dans un cadre situé de travail ou de formation. Ainsi, le fait d'« *être compétent* » requiert le fait de « *savoir agir* » (p. 57) au sein d'un environnement. Le Boterf (2018) associe ce processus à la mobilisation d'une « *combinatoire appropriée de ressources internes personnelles (connaissances, savoir-faire ou habileté, aptitudes, émotions etc) et externes (ressources de l'environnement) et en faisant appel à l'usage de fonctions de guidage* » (p. 57).

De surcroît, Bulea et Bronckart (2005) vont, pour ainsi dire, plus loin dans la description du lien potentiel entre la compétence et l'agir. L'agir est présenté comme intégrant la compétence dans le sens où le professionnel en « *situation d'agir* » mobilise sans cesse des ressources par ailleurs réévaluables et/ou reconstruites à la suite d'activités antérieures remobilisables. Ces dernières constituent ainsi autant de « *traces* » de l'activité qui, par (re)construction, viennent continuellement alimenter l'agir. Ces auteurs assimilent ce développement dynamique au concept de « *compétentiel* » pouvant être considéré comme un processus de construction et transformation des ressources (savoir, savoir-faire, schèmes d'action etc) dont l'agir même en permet leur « *réactualisation* » (p. 218). Chaliès et Bertone (2021a) adhèrent à « *cette conception processuelle dynamique de la compétence* » (p. 124). Aussi, dans le prolongement des travaux de Muller et Plazaola Giger (2014), qui recourent à la « *disposition à agir* » pour rendre compte des processus de transformation en jeu dans la compétence, Chaliès et Bertone (2021a) proposent de mobiliser le concept de « *capacité* ». Certes, le recours à la « *capacité* » pour cibler la composante actionnelle de la compétence n'est pas nouveau (Chauvigné & Coulet, 2010). Toutefois, la spécificité de l'approche culturaliste proposée par Chaliès et Bertone (2021a) est de l'inscrire dans la philosophie de l'action de Wittgenstein (2004) et, en ce sens de lier la compétence à la pratique, y compris langagière. Ainsi, comme « *comprendre un langage veut dire maîtriser une technique* » (§ 199, p. 126)

« toute capacité renvoie donc à la maîtrise d'une certaine technique ou d'un savoir-faire qui se déploie avec une durée déterminée dans la pratique » (Chaliès & Bertone, 2021a, p. 124). En effet, cette capacité, « à la différence d'un acte mental supposé comme la compréhension-éclair, (...) a une durée : c'est ce que nous révèle la grammaire du mot "capacité". On peut dire que pour Wittgenstein les capacités sont le principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2002, paragr. 18). Outre la condition de la durée, pour Chaliès et Bertone (2021a) la capacité en tant que processus dynamique actionnelle repose sur plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, la capacité est une pratique mise à l'épreuve d'expériences holistiques (« intellectuelles-symboliques et / ou motrices ») dans une durée déterminée. Ensuite, cette capacité s'établit dans un rapport normatif d'étalonnage à un langage appris. Enfin, « grammaticale » (Bulea & Bronckart, 2005), cette capacité renvoie une capacité à pouvoir juger l'action réalisée ou souhaitée réaliser.

Le premier postulat pose donc la capacité comme développement actionnelle de la compétence dans un processus pluriel. La capacité est ici « normative », « pratique » et « grammaticale » (Chaliès & Bertone, 2021a).

1.1.2 Toute capacité est normative

Le premier postulat est que tout acteur engagé dans l'action vit des expériences au travail réactualisées à partir de celles déjà vécues dans des actions antérieures. Ces expériences s'expriment à travers des capacités. Ces dernières sont de deux catégories : les capacités anthropologiques et les capacités normatives (Wittgenstein, 2004). Les premières relèvent d'un langage naturel que tout individu mobilise et sont par définition de nature anthropologique (Chauviré, 2009). Les exemples conformément admis pour illustrer ces capacités anthropologies sont ceux du mimétisme, de l'empathie ou encore de l'association des liens de « ressemblances » (Wittgenstein, 2004, p. 297) entre expériences vécues (Chauviré, 2009). Appliqué au champ de la formation professionnelle, le mimétisme se manifeste quand le formé reproduit une activité qu'il aura antérieurement observée. Toutefois, imiter les gestes produits par autrui ne présage pas de leur compréhension par l'acteur. Parmi les capacités anthropologiques, il est aussi possible de mettre en avant celle consistant à établir des ressemblances entre expériences vécues, c'est-à-dire à agréger un « air de famille » entre ces différentes expériences (Williams, 2002 ; Wittgenstein, 2004, § 67, p. 64) ou à y voir un « lien de parenté » (§ 67, p. 64-65).

L'ensemble de ces capacités anthropologiques constitue, pour Chauviré (2004), « *un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain* » (p. 43) sur lesquelles se construit l'apprentissage des capacités normatives. Le langage appris est donc « *naturel, et conventionnel à la fois* » (Laugier, 2022, p. 88). Cet aphorisme renvoie aussi à l'idée d'une « *immanence du sujet aux et par les expériences de langage conventionnelle (culturel) et naturel (anthropologique)* » (Chaliès, 2012). En effet, la subjectivité du sujet est « *prise en étai* » entre ces deux formes de langage (Chaliès, 2012 ; Taylor, 2021[1964]).

Par conventionnel, il faut entendre un langage socialement appris. Pour Chauviré (2004), s'engager dans des capacités apprises au sein de la communauté relève du « *principe d'intelligibilité de l'action* ». En effet, il faut distinguer le fait de pouvoir désigner un « *air de famille* » (Wittgenstein, 2004) du fait d'en convenir avec autrui. Le fait de pouvoir s'accorder avec autrui sur ce qui fait la conformité d'une action mobilise d'autres capacités linguistiques : « *par l'expression « elle convient », on ne se contente pas de décrire cette image. On ne se contente pas de décrire cette situation* » (Wittgenstein, 2004, § 216, p. 131). À ce niveau du langage, il est possible sur la situation vécue de « *lever le rideau de brume qui en rend impossible une claire vision* » (§ 5, p. 29). Les « *capacités normatives* » sont alors associées aux raisons de l'action de l'acteur. Précisément, pour Chaliès et Bertone (2021a), « *la capacité implique théoriquement une référence à la réussite ou à l'échec, à la correction ou à l'incorrection de son déploiement par l'acteur dans les circonstances considérées. C'est en ce sens qu'elle est qualifiée de normative* » (p 124).

À l'issue de ce premier point, nous pouvons établir que la compétence dans son approche actionnelle peut être assimilée à une capacité. Dans la philosophie du langage de Wittgenstein (2004), la capacité est de deux ordres : naturel (les capacités anthropologiques) et conventionnel (les capacités normatives). Ces capacités entremêlées dans la pratique permettent à la subjectivité d'émerger et de se développer. Aussi, pour comprendre les raisons des actions d'un acteur, il est nécessaire de connaître les capacités normatives mobilisées dans une situation considérée, c'est-à-dire d'être en mesure de pouvoir les discerner dans leur intelligibilité, en référence aux règles constitutives d'un langage socialement convenu (Ogien, 2007). Ce premier postulat nous renvoie à la question des règles ainsi qu'à la construction du sujet par l'engagement des capacités pratiques normatives.

1.2 La subjectivisation par l'engagement de capacités pratiques normatives

1.2.1 La construction du sujet s'effectue dans et par le suivi de règles

Dans le prolongement de l'analyse du langage, naturel et conventionnel à la fois, le langage privé n'a pas lieu d'être. La philosophie de l'action collective considère en effet « *qu'on ne peut pas suivre la règle "privatim"* » (Wittgenstein, § 202, p. 127) ». Ainsi, « *il n'est pas de compréhension qui ne soit socialement organisée* » (Ogien, 2018, p. 138). Ce sont aussi à ces cadres sociaux nécessaires auxquels fait référence Ricoeur (1986) lorsqu'il rapporte qu'attribuer un sens à notre action « *revêt un caractère public* » (p. 265). L'apprentissage du langage conventionnel ne peut se faire que dans un ancrage social, c'est-à-dire à partir de règles appartenant à une communauté puisque « *c'est dans le "langage" que les hommes s'accordent* » (Wittgenstein, 2004, § 241, p. 135). Laugier (2011) revient sur l'emploi de la préposition « *dans* ». Elle précise que l'accord ne peut se faire que « *dans* » et non « *sur* » le langage. En ce sens, « *cela signifie que nous ne sommes pas acteurs de l'accord, que le langage précède autant cet accord qu'il est produit par eux* » (p. 107). À partir de ce postulat, il est établi que le langage participe à la construction de la subjectivité du sujet. Il élabore la pensée du sujet qu'il façonne sans cesse. En outre, toute compréhension d'une situation, liée à un domaine social considéré (l'enseignement des Lettres par exemple), s'élabore en fonction de règles plus ou moins explicites mais communes à la communauté professionnelle. Pour Wittgenstein (2004), « *suivre une règle, transmettre une information, donner un ordre, faire une partie d'échecs sont des coutumes (des usages, des institutions). Comprendre une phrase veut dire comprendre un langage. Comprendre un langage veut dire maîtriser une technique* » (§ 199, p. 126). Il est donc convenu que dans cet apprentissage du langage conventionnel, régi par des « *règles* », le sujet se construit (Laugier, 2010).

À ce niveau, il est nécessaire de préciser que dans tout espace professionnel, travailler consiste à « *mener des actions gouvernées par des règles et/ou à réaliser des actions de suivi de règles* » (Chaliès et al., 2013, p. 312). On y distingue ainsi la capacité de l'acteur à conscientiser ou à rendre conscientisables les règles mobilisées. En effet, au travail, tout acteur s'engage dans un double régime de réflexivité par rapport aux règles (Ogien, 2007). Dans le premier cas, « *être gouverné par des règles* », revient à dire que l'acteur signifie les faits de façon immédiate et pré-réflexive (Legrand, 2007). Selon Taylor (1997), l'acteur parvient dans

cette situation à une « *compréhension non formulée* » du monde dans lequel il agit. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « *l'inhérence* » (Ogien, 2007), ou de l'immanence des règles à l'action et à la signification. Chaliès et Bertone (2021a) précisent que, dans ce régime, la réalisation des actions par l'acteur s'établit par un apprentissage implicite (Lave & Wenger, 1991), qui s'est fait « *par l'intermédiaire d'interactions non verbales et / ou d'alignements informels avec les activités professionnelles des autres membres de la communauté considérée (Rogoff, Matusov & White, 1998). Et ce, le plus souvent à l'occasion de participations effectives aux situations de travail* » (p. 126). Dans ces conditions, l'acteur n'est pas en mesure de rendre compte des raisons de son action ni de les objectiver : il est « *gouverné par des règles* ». Autrement dit, « *la signification de la situation et des faits perçus lui est alors, pour ainsi dire, transparente* » (p. 126). A contrario, dans le second régime relevant de « *l'appréhension de l'inhérence* » (Ogien, 2007), l'acteur est en mesure de signifier les faits de façon consciente dans la mesure où, engagé dans la situation de travail ou de formation, l'acteur bénéficie d'un enseignement intentionnel. Il est alors dans le « *suivi des règles* » enseignées par les pairs ou les formateurs. Il est alors potentiellement capable de mobiliser ces dernières pour signifier et juger de la conformité de sa pratique avec celle partagée par la communauté professionnelle. Étant donné la situation de la formation de cette étude, c'est ce second régime qui est privilégiée dans ce cadre théorique.

L'apprentissage d'un langage se réalise *dans* l'apprentissage de règles et *par* leur suivi en situation de travail. Soulignons que l'assujétissement n'a pas ici de sens négatif absolu (Le Blanc, 2007). Il s'agit ici plus précisément pour l'acteur de faire preuve d'une capacité de « *normativité* » (Laugier & Chauviré, 2006), autrement dit de pouvoir exister en tant que sujet dans le suivi des règles convenues au sein de la communauté considérée (Searle, 1998). Tel que le souligne Laugier (2018), apprendre un langage consiste à « *apprendre une grammaire, non au sens d'une intégration de règles applicables mécaniquement, mais au sens de l'apprentissage de comportements et de pratiques intégrés à une vie* » (pp. 192-193). Cela permet à l'acteur de progressivement attribuer de nouvelles significations à ce qu'il est en train de réaliser voire de réaliser différemment son action. Par conséquent, tout étalonnage à une règle s'effectue dans un environnement situé, c'est-à-dire enclin à des actions circonstanciées (celles d'une classe de français par exemple) et non au « *respect mécanique de règles* » [« *mechanical rule-following* »] (Lähteenmäki, 2003, p. 47]. À ce niveau, « *il s'ensuit que l'action humaine ne peut être considérée comme quelque chose de déterminé ou de causé par des règles* » [« *In this view, the action which manifests itself in a particular situation is caused or determined by rules* »] (p. 48). Ce postulat permet, selon Lähteenmäki (2003), de ne pas tomber « *dans le piège de la*

métaphysique essentialiste » [« *into the trap of the essentialist metaphysics* »] (p. 47). Ainsi, la communauté de recherche en anthropologie culturaliste engage à entreprendre « *une démarche compréhensive par les raisons, c'est-à-dire par les règles suivies par les acteurs pour rendre compte de leurs activités* » (Escalié et al., 2017, p. 166) et non à considérer que les explications humaines seraient le fruit d'un mécanisme mental antérieur aux actions. À ce niveau, la capacité normative intègre donc la règle comme raison de l'action.

1.2.2 Le suivi des règles : être capable de signifier, décrire et juger une réalité professionnelle

Suivre des règles s'inscrit dans un processus d'apprentissage. En premier lieu, l'acteur doit pouvoir s'engager dans la signification de ses actions. En effet, lorsqu'elles ont fait l'objet d'un enseignement ostensif en situation de formation, chacune des règles est l'équivalent d'un « *mètre étalon* » servant au jugement de l'activité menée (Wittgenstein, 2004, § 50, p. 55). C'est pourquoi, le jugement est conditionné à l'enseignement des règles. Cet apprentissage permet, dans le cas d'un tutorat, de pouvoir évoquer une situation d'enseignement dans la classe en se référant à des normes préalablement établies. Il s'agit par exemple, dans le cadre d'un cours de français, de pouvoir « *s'accorder* » lors d'un entretien conseil sur les actions dans la classe relevant de la « *présentification du texte littéraire aux élèves* ».

Pour apprendre les règles, l'acteur est invité à s'engager dans la signification, la description et le jugement (de satisfaction) de sa pratique ou de celle d'autrui, puis dans des activités de simulation puis de réalisation. Quand on apprend un langage, on apprend donc un langage donnant accès à une « *grammaire* » (Wittgenstein, 2004, § 373, p. 171). L'enseignement des règles est initialement ostensif (Wittgenstein, 2004). Par cette expression, il est convenu que les règles s'apparentent à une grammaire expérientielle. Les expériences s'apparentant, par « *air de famille* » (Wittgenstein, 2004) à des expériences déjà vécues, le sujet instruit dans un premier temps dans le suivi des règles est en mesure d'abord de décrire (signifier). Cet apprentissage lui permet de saisir les éléments de signification exemplaires d'une activité. Dénommer revient donc pour le sujet à assigner une « *étiquette* » ou à établir un lien de signification (description) à la chose identifiée (& 15, p. 34) puisque « *l'enseignement ostensif des mots établit une relation d'association entre le mot et la chose* » (§6, p. 30).

Enfin, apprendre une grammaire, c'est apprendre un certain nombre de réactions et de comportements appropriés ou pas. En effet, l'apprentissage de la grammaire ne consiste pas à intégrer de règles applicables mécaniquement (Laugier, 2018). Aussi, dans l'anthropologie culturaliste, l'apprentissage des règles s'inscrit dans un processus dynamique permettant au sujet de successivement suivre les règles pour signifier une pratique, pour la juger, pour la simuler en situation aménagée et enfin la réaliser en situation ordinaire (Chaliès et Bertone, 2021b). À l'instar de Wittgenstein (2004), Lähtenmäki (2003) situe les règles dans la praxis. Ces règles, nourries par la régularité de la pratique, sont considérées comme des « *expériences normatives situées* » (Lähtenmäki, 2003). La subjectivisation dans et par les « *expériences normatives situées* » offre au sujet le moyen de mobiliser les capacités normatives dans la pratique. En effet, il convoque alors « *certaines techniques acquises par apprentissage, voire par dressage, et qui se déploie dans la pratique* » (3, 2003, p. 105). Le prochain point détaille plus avant le développement du sujet par l'interprétation des règles apprises.

1.3 Le développement du sujet professionnel : la capacité à interpréter les règles apprises

1.3.1 Assujettissement et émancipation

La capacité normative présuppose des expériences normatives situées qui servent d'étalonnage à l'action menée par le sujet. Butler (2022[1997]) et Le Blanc (2009) mettent tous deux en avant que la subordination du sujet à des règles socialement convenues dans une communauté participe du développement de sa subjectivité. En outre, « *nous devons être conscients du fait que les règles wittgensteiniennes guident plutôt qu'elles ne contraignent* » [« *we must be aware that Wittgensteinian rules guide rather than coerce* »] (Berducci, 2004, p. 340). Une fois les règles apprises, le sujet peut tout à fait s'y conformer comme s'en écarter (Chaliès, 2012 ; Descombes, 2004), du moins dans la limite d'écarts convenables, c'est-à-dire « *sans pour autant être hors d'elle[s]* » (Chaliès, 2016, p. 36). Ainsi, « *la règle telle que la conçoit Wittgenstein tolère un certain « jeu dans les pratiques », pour reprendre l'expression de Bourdieu, elle ne détermine pas de façon rigide les actes individuels, elle ne fait que les orienter* » (Chauviré, 2002, paragr. 31). Ricoeur (1986) précise, quant à lui, que ces « *règles* » sont distinctes de la « *contrainte* » (p. 271) car « *avant de contraindre, les (règles) normes ordonnent l'action, en ce sens qu'elles la configurent, lui donnent forme et sens* » (p. 272). Dans

ces conditions, étant donné que « *suivre une règle est une pratique* » (Wittgenstein, 2004, § 202, p. 127) et que cette dernière est normative, il est admis que la construction de la subjectivité s'effectue dans une activité pratique normative régie par des règles. Ces dernières ne préexistent pas à une pratique, elles sont ce que la pratique en fait. Elles s'expriment à travers la pratique (Berducci, 2004, p. 340).

En effet, aussi paradoxal que cela puisse paraître, dans la lecture ici proposée et portée par l'anthropologie culturaliste, la subordination du sujet aux règles de la communauté ouvre la voie à son émancipation. Pour Butler (2022[2002]) « *Le "Je" émerge à la condition de dénier sa formation dans la dépendance, condition de sa propre possibilité* » (p. 32-33). Ce paradoxe permet en effet au sujet qui s'est plié momentanément aux règles, de devenir lui, autrement dit de gagner en autonomie dans sa pratique. Le Blanc (2004) montre que chez Butler (2022[1997]), cette « *ambivalence fondamentale* » du « *Je* » s'inscrit dans un questionnement du concept d'« *assujettissement* » (p. 49). En réinterrogeant ce concept dans ce rapport de l'individu aux règles, Butler (2022[2002]) met en évidence la « *capacité d'agir* » pour le sujet. Pour Le Blanc (2007), la vie psychique est « *plus vaste que les (règles) normes* » (p. 143). Elle dispose d'une plasticité qui permet au sujet de se détourner des règles par « *catachrèse* », c'est-à-dire par un processus de « *détournement [des] (règles) normes, non pour s'opposer à elle mais en vue de leur réalisation même. C'est à cette condition seulement que l'on peut parler d'un style de l'action. Le style n'est pas une échappatoire aux (règles) normes. Il est la modulation même des (règles) normes qui rend possible leur réalisation* » (Le Blanc, 2007, p. 45). Le style, auquel Le Blanc (2007) fait référence, est le « *style* » professionnel qui permet au sujet de s'affranchir du « *genre* » (Clot & Faïta, 2000). Cela nécessite en amont un apprentissage du genre professionnel considéré. En effet, « *prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ces derniers* » (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

Aussi, Chaliès (2016) précise que l'« *assujettissement* » à la règle c'est-à-dire aux « *expériences normatives situées* », n'a pas de « *sens négatif absolu* » (p. 36). Le suivi des « *expériences normatives situées* » et leur écart, qui appellent une explication, permet à l'acteur de s'engager dans « *l'acte de subjectivisation par excellence* » (Le Blanc, 2008). Ainsi, une fois les règles enseignées de manière ostensive, c'est-à-dire « *dressées* » (Wittgenstein, 2004), elles sont en mesure d'être « *suivies* » et évaluées en situation de travail. Après l'étape de subordination en situation de travail aménagé (le sujet s'exerce au « *jeu de langage* »), le sujet sera donc invité à être gouverné ou à suivre les règles dans des situations de travail ordinaires. Dans ces conditions, il sera invité à justifier son activité, voire invité à y proposer des

ajustements potentiels. À ce dernier niveau, le sujet est alors en mesure de s'émanciper (Chaliès, 2012) du cadre du fac-similé des règles pour en proposer des variations. Il s'engage *de facto* dans un « *usage extensif* » (Chaliès & Bertone, 2021a) de celles-ci.

Cette émancipation témoigne des capacités de compréhension et d'interprétation du sujet. En procédant à un « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2021a) de la règle préalablement apprise, le sujet prouve qu'il est capable de comprendre la transformation de la règle dans ses ajustements réussis. À ce niveau, il est nécessaire de préciser l'emploi du sémantisme verbal « *comprendre* » tel qu'il est mobilisé dans des lectures dites « collectivistes ». Outre la lecture proposée par Wittgenstein (2004), il faut se tourner vers ses relecteurs pour saisir les nuances du verbe « *comprendre* » au regard du concept de développement du sujet (Bertone & al., 2009), parmi ceux-ci, notamment Ricoeur (1986), Von Wright (1979) et Williams (2002).

1.3.2 Le développement de la capacité à "comprendre" la pratique

Dans la grammaire de l'expérience et le suivi des règles, il faut entendre de deux « *façons* » l'emploi sémantique du verbe « *comprendre* » (Wittgenstein, 2004, § 532-533, p. 206). Ces « *façons d'employer "comprendre"* » (§ 532, p. 306) permettent de saisir depuis une lecture collectiviste les étapes du développement du sujet.

Tout d'abord, la compréhension s'opère dans la capacité de l'acteur à évaluer l'(in)adéquation de sa pratique aux règles convenues dans la communauté de langage, une fois ces règles apprises. En effet, « *pour évaluer une action, il faut d'abord la comprendre* » (Von Wright, 1991, p. 102). À ce niveau, les règles apprises constituent des « raisons dicibles » (Chaliès, 2012). Elles peuvent être mobilisées par l'acteur pour indiquer les raisons de ses actions lorsqu'il est en situation de réflexivité sur sa pratique. Cette capacité suppose donc chez l'acteur, d'une part, la connaissance des règles enseignées et d'autre part, la capacité à les mobiliser de façon opportune, être en mesure de les décrire et d'en faire un usage adapté à la situation à évaluer. En effet, dans l'évaluation de l'activité, « *Le premier pas n'est pas d'examiner comment vous pouvez savoir ce que vous prétendez savoir, il est de dire ce que vous savez quand vous le savez ou quand vous dites le savoir (...). Cette opération discursive suppose que nous puissions l'énoncer dans un langage intelligible* » (Descombes, 2008, p. 192). Ainsi, à ce niveau de la compréhension, l'acteur est en mesure de pouvoir se saisir d'une certaine technique apprise par le langage conventionnel pour expliquer sa pratique (au sens de la décrire) de manière intelligible.

Ensuite, il est nécessaire de rappeler que les raisons qui ont poussé le sujet à agir sont toutes potentiellement dicibles étant donné qu'elles ont été apprises en formation. Elles relèvent du langage de la communauté professionnelle. Toutefois, si l'acteur est en mesure de se justifier en mobilisant des savoirs acquis par l'enseignement intentionnel, il n'est pas forcément capable de fournir les causes de ses actions. En effet, les raisons diffèrent des causes. Les premières, les raisons, sont dicibles car apprises dans et par les règles alors que les secondes, les « causes », externes aux règles relèvent « *d'une interprétation mentale du sujet* » (Laugier, 2009). Selon Chaliès (2012), l'explication par les causes est infinie (Chaliès, 2012) tandis que, dans le cadre des règles apprises, les raisons à mobiliser - telles les stratégies et « coups » dans un jeu d'échec - se situent dans le champ du langage appris. Comprendre équivaut à ce stade à indiquer les raisons qui sont, dans le langage, en mesure d'être mobilisées pour pouvoir se justifier. Aussi, en situation de formation, dans le cas de l'erreur « *pratique* » (Olszewska & Quéré, 2009, paragr. 24), le sujet sera invité à s'engager dans une exploration et une spéculation des écarts aux règles apprises. Olszewska et Quéré (2009) nomment cela la « *formulation du jugement d'erreur* » (paragr. 24).

Cette capacité d'explication par les raisons ou par les causes est complexe dans la théorie collectiviste. Aussi convient-il de prendre en compte le verbe *comprendre* à un double niveau d'explication. En effet, comprendre une action renvoie à l'acte de justification en expliquant ses intentions - équivaut à décrire une activité et les intentions visées - mais aussi en explicitant les causes de son action - capacité à interpréter les « *motifs* » qui nous ont poussé à agir. Pour Von Wright (1979), « *l'explication d'une action* » est une « *compréhension explicitée* » (p. 10). Ainsi, mobiliser la raison d'agir (*faire ceci pour cela/ dans l'intention de cela*) équivaut à fournir une explication intentionnelle à l'action.

Ricoeur (1986) présente la justification par les raisons et par les causes comme deux formes de langages distinctes. Pouvoir expliquer en verbalisant les « *raisons d'agir* » (p. 266) permet au sujet de préciser les « *intentions* » / « *dispositions* » (*faire ceci de sorte que cela / pour obtenir cela, faire ceci*) qui ont motivé l'action (explication intentionnelle) alors qu'expliquer en recourant à la « *raison pratique* » ou « *raisonnement pratique* » (« *explication causale* », p. 267) fournit la stratégie opérée par l'acteur dans l'entreprise de son action par le recours au « *parce que* » (p. 264). Ricoeur (1986) attribue à cette dernière capacité d'analyse « *le concept de l'interprétation objective* ».

Enfin, dans le cadre d'un dialogue avec l'acteur sur son expérience vécue au travail, suivre la logique de Ricoeur (1986) revient à formaliser la rationalité de l'acteur et l'explication

téléologique des actions réalisées dans des rapports de relation avec les « *raisonnements pratiques* » de l'acteur. Les « *raisonnements pratiques* » constituent pour Ricoeur (1986) des unités d'analyse de rang supérieur de la signification de l'expérience et de l'action de l'acteur. À ce niveau, l'enseignement de la règle – le « *dressage* » (Wittgenstein, 2004) n'est pas étranger au raisonnement pratique. Chaliès (2012) a soulevé ce paradoxe. En se référant à Chauviré (2004) qui considère que « *toute explication repose sur le dressage* » (p. 114), Chaliès (2012) précise que la règle apprise peut-être substrat à l'explication causale de l'action.

La capacité normative de compréhension est donc intrinsèquement complexe. Rendant compte du développement du sujet professionnel (Chaliès, 2012), elle s'établit à double niveau : dans la capacité à expliquer par les finalités visées (*explication intentionnelle : faire ceci pour cela / pour obtenir cela faire ceci*) et dans la capacité à expliquer par les causes (*explication causale : faire cela parce que*). À ce niveau, le sujet a tiré profit de l'apprentissage des règles suivies. Dans et par le langage socialement ancré, il a pu *se développer professionnellement* c'est-à-dire qu'il est parvenu à construire la compétence visée.

À l'issue de l'apprentissage, le sujet est en mesure d'analyser son activité, autrement dit de comprendre mais aussi d'interpréter objectivement (*explication par compréhension*), la transformation de son activité. Tel est le postulat de l'anthropologie culturaliste sur lequel s'appuie cette étude. La section suivante met en évidence la mobilisation de ces postulats dans la formation des enseignants.

2 L'anthropologie culturaliste au service du développement des capacités des enseignants : une lecture théorique singulière de la formation

Comme précisé en amont de la Partie 2 - Cadre théorique, notre étude s'appuie sur les postulats de l'anthropologie culturaliste présentés précédemment pour saisir les circonstances, en situation de travail comme de formation, qui favorisent le développement professionnel du sujet. Plus précisément, elle convoque des travaux qui ont veillé à actualiser ces appuis théoriques en formation professionnelle des enseignants (Bertone et al., 2009 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2012 ; Chaliès et al., 2013 ; Chaliès & Bertone, 2021b ; Dastugue & Chaliès, 2019), notamment en formation continue des enseignants et enseignants formateurs (Berterreix & Chaliès, 2021 ; Chaliès, 2012, 2016 ; Chaliès & Bertone, 2021a ; Gaudin & Chaliès, 2023 ; Talérien et al., 2019 ; Tribet & Chaliès, 2015). Toutes ces recherches ont été menées ces quinze dernières années sous l'impulsion des travaux de S. Bertone (2011) et S. Chaliès (2012).

Ces travaux s'intéressent au développement du sujet en situation de travail et/ou de formation, et plus précisément sur la construction de la compétence pour l'enseignant chevronné, y compris dans son rôle de formateur (Chaliès, 2013, 2016 ; Chaliès & Bertone, 2021a ; Gaudin & Chaliès, 2023 ; Gaudin et al., 2018 ; Talérien et al., 2019 ; Tribet & Chaliès, 2015, 2017). Parmi les avancées au sein de ce programme de recherche, celle posant comme hypothèse de recherche que le développement professionnel du sujet nécessite l'engagement de plusieurs de ses capacités anthropo-culturelles - signifier, comprendre et réaliser une action selon les règles de la communauté - retient notre intérêt. En effet, certaines circonstances de formation apparaissent comme heuristiques pour soutenir le développement professionnel (Chaliès & Bertone, 2021a).

Ces circonstances permettent chez le sujet d'engager plusieurs capacités. Il s'agit :

- d'une part, en formation et en situation de travail, aménagée et ordinaire, d'accompagner le suivi des règles, par l'évaluation et le jugement des actions données à analyser afin d'en favoriser par la suite leur usage extensif ;
- d'autre part, d'accompagner l'interprétation des actions professionnelles par la compréhension des mésinterprétations et des réussites ainsi que l'explication des intentions et des causes des actions entreprises dans la classe.

La section vise à expliciter ces activités de formation et de travail ainsi conceptualisées. Leur mobilisation permet de préciser le contexte situationnel de notre étude et sa particularité. En effet, dans le cadre théorique hybride qui est le nôtre, il s'agit pour le sujet, enseignant chevronné, de se construire professionnellement par l'appropriation d'un nouvel objet d'enseignement en étant capable de signifier l'objet (appréhender et décrire) puis de le comprendre en situation de travail, d'abord aménagée (simulation) puis ordinaire (réalisation). Ces différentes situations permettent à l'acteur de s'engager dans le suivi de la règle conditionnant l'enseignement de l'objet en s'y contraignant puis en s'émancipant (usage extensif). Signalons que l'interprétation par émancipation est plurielle. Elle n'est pas que réflexive, elle est aussi pratique dans la classe. À ce niveau du développement, la compétence est présente.

Autrement dit, le développement professionnel du sujet, c'est l'engagement de plusieurs capacités normatives dans des situations de formation singulières : comprendre notamment en situation d'analyse, d'entretien et de vidéoformation (Gaudin et al., 2018) ; simuler par l'aménagement de temps de travail facilitant le suivi ; réaliser, en contexte de travail ordinaire permettant une émancipation (variation) à la règle enseignée. Les points suivants présentent ces différentes étapes à la lumière de travaux et de dispositifs éprouvés par la communauté.

2.1 Faire apprendre une règle propre à l'enseignement d'un nouvel objet d'enseignement

Agir de façon satisfaisante dans un contexte professionnel déterminé, par exemple celui de l'enseignement, nécessite du point de vue de l'anthropologie culturaliste d'agir selon les règles de la communauté. Pour tout novice souhaitant entrer dans cette dernière, il convient dans un premier temps d'apprendre les règles à suivre. Cet apprentissage s'établit à partir d'un

enseignement « ostensif » (Wittgenstein, 2004) qui ouvre à la fois à des moments d'analyse prolongés par des moments de pratique (subordination et tâtonnement). Dans le cas de la signification professionnelle en situation de tutorat, les tuteurs sont censés établir pour chaque règle le lien de signification entre les trois composantes de l'expérience vécue observée : (a) celle visant à énoncer / nommer la règle (lui attribuer une « étiquette ») ; (b) celle visant à décrire ou montrer les différentes manifestations exemplaires de la règle ; (c) les résultats attendus en cas de « bon » suivi de la règle. Enseigner ainsi les règles permet d'établir leur étalonnage. En effet, à partir du moment où les règles permettent d'ordonner les « *expériences normatives situées* » selon les trois composantes – d'étiquetage, d'exemplarisation et d'intention (les résultats attendus) – elles rendent possible l'étalonnage de l'activité – selon la fonction du « *mètre étalon* » (Wittgenstein, 2004, § 50, p. 55) - lors des prochaines et nouvelles situations de formation et/ou de travail. Ainsi peut-on considérer que l'enseignement ostensif contribue à établir une grammaire expérientielle de la signification que le formé tutoré pourra à nouveau mobiliser dans les autres circonstances.

Ainsi, l'apprentissage ne se limite pas à la formalisation ostensive de la règle (Chaliès, 2016). Il convient ensuite pour le formateur d'accompagner les premiers suivis des règles préalablement enseignées lors de situations de formation puis de travail aménagées ou ordinaires (Chaliès, 2012, 2016, 2019). L'objectif est alors de permettre au formé de s'appuyer sur les « *expériences normatives situées* » associées aux règles enseignées pour s'engager progressivement dans de nouvelles activités. Plus précisément, il convient qu'il puisse successivement signifier / décrire l'expérience en cours à partir des règles enseignées ; juger de son caractère satisfaisant ou non, de « simuler » la pratique sous-jacente aux règles dans des contextes aménagés pour finalement réaliser ces pratiques en contexte ordinaire de travail (Chaliès, 2016 ; Escalié & Chaliès, 2009).

Lors de ces premiers suivis des règles, le formateur accompagne et contrôle l'activité du formé (Nelson, 2009). Il est nécessaire en effet qu'il soit en mesure d'accompagner ce dernier pour lever ses possibles mésinterprétations et incompréhensions. Lorsque celles-ci sont apparentes, le formateur s'engage alors dans une activité d'« *explication ostensive* » consistant à exemplariser autrement la règle enseignée. Ce n'est en effet qu'à partir de la conformité à la règle que le formé peut y rattacher l'intention professionnelle (Escalié & Chaliès, 2009). Berducci (2004) voit dans cet accord du constat action - intention l'étape pour le formé de la construction du « sujet intentionnel ». La syntaxe de la règle alors mobilisable pour rendre

compte de cette capacité normative est de type [Étiquette (ceci) *vaut pour* Exemple (faire cela) *ce qui permet d'obtenir comme* Résultats (cela)] (Chaliès & Bertone, 2021a).

À ce niveau, il est important de souligner que l'enseignement ostensif de certaines règles peut être difficile pour certains enseignants chevronnés. Pour certains d'entre eux, certaines pratiques, « *techniques* » pratiquées, ont été « *appries implicitement par l'intermédiaire d'interaction non verbale et, ou d'alignement informel avec les actions professionnelles des autres membres de la Communauté considérée* » (Chaliès & Bertone, 2021a, p. 126). Ils ne sont donc pas en situation de pouvoir aisément les expliciter pour les partager avec des enseignants novices. Par-delà, dans le cas de la formation à un nouvel objet d'enseignement, les enseignants chevronnés tuteurs, qui n'ont pas bénéficié au préalable d'un enseignement ostensif sur cet objet à enseigner, ne sont pas en mesure de l'enseigner aux enseignants novices dont ils ont la responsabilité. Ce présupposé est central dans notre étude. Car pour les tuteurs qui mobilisent un apprentissage informel de certaines règles (Talérien, 2018), voire certaines mésinterprétations ou incompréhensions sur un objet spécifique à enseigner, il est nécessaire de favoriser des situations de travail et d'interaction avec autrui qui permettront à l'acteur de développer ses capacités à évaluer le suivi des règles et à juger de la conformité de ses actions au regard de ces dernières.

2.2 Accompagner le développement professionnel par l'interprétation des règles préalablement apprises

L'interprétation est plurielle. Elle se manifeste dans le développement de la réflexivité du sujet-formé lorsqu'il est invité à « pratiquer » la règle en situation de travail et à juger de ses actions.

Soutenir le développement des actions professionnelles du formé, c'est en effet lui permettre progressivement d'engager, une fois les règles apprises, des capacités successives de compréhension, de simulation et de réalisation dont les étapes nécessitent d'être plus avant présentées :

Il s'agit d'abord d'identifier un problème et de favoriser des situations qui permettront au formé de proposer des solutions originales adaptées. Ce développement capacitant se fait tout d'abord en formation par l'analyse en communauté professionnelle d'activités au regard de règles enseignées. Ces temps d'évaluation et de jugement peuvent se faire à l'aide de captations vidéo de situations de classe (Chaliès & Bertone, 2021a ; Gaudin & Chaliès, 2018 ; Moussay et al., 2018). Ces analyses permettent de mobiliser l'une ou l'autre des règles apprises pour « *comprendre* » (décrire et évaluer) une nouvelle situation proposée comme objet de réflexivité (De Lara, 2005). À partir des « *airs de famille* » (Wittgenstein, 2004), c'est-à-dire des liens de signification établis, les capacités normatives mobilisées permettent d'identifier des problèmes (William, 2002), de les objectiver en évaluant le caractère in(adéquat) de l'action menée en conformité avec la règle (Olszewska, 2002) et, enfin, à y associer des solutions adaptées.

Ensuite, il s'agit de créer des situations de travail propices, d'une part, au suivi des règles (phase de tâtonnement) et à la « révision » des écarts à la règle apprise et, d'autre part, d'accompagner leur usage extensif en contexte ordinaire. Le formé est alors dans l'interprétation des règles préalablement apprises. Il est capable de justifier le choix d'actions et de « *construire un usage extensif dans de nouvelles circonstances de travail tout en restant en conformité avec les attentes de la communauté professionnelle d'appartenance* » (Chaliès & Bertone, 2021a, p. 128). Dans cette dernière phase de développement professionnel, les règles sont venues pour ainsi dire « *irriguer* » successivement les capacités normatives de compréhension, de simulation et enfin de réalisation de l'acteur (Chaliès & Bertone, 2021a).

En outre, la compréhension étant la première capacité normative engagée pour se développer et donc pour procéder précisément à un « *usage extensif* » (Chaliès & Bertone, 2021a) de la règle apprise, le sujet témoigne de sa capacité à comprendre la règle d'une autre « *façon* » (Wittgenstein, 2004), dans la mesure où il s'engage dans une interprétation (Laugier, 2010), c'est-à-dire en proposant une variation (usage extensif). Dit autrement, en formation, le formé qui a atteint son développement professionnel est celui qui est en mesure de s'émanciper de la règle en proposant des ajustements. Cette nuance sémantique de l'interprétation est également soulignée par Wittgenstein (2004). Selon le philosophe, il serait préférable de mobiliser l'interprétation pour désigner « *la substitution d'une expression de la règle à une autre* » (§ 201, p. 127). Cette dernière capacité d'émancipation à la règle enseignée (Tribet & Chaliès, 2022) nécessite de pouvoir suivre la règle dans des contextes de moins en moins aménagés (Chaliès & Bertone, 2021a).

Ainsi, en formation continue, la théorie de l'anthropologie culturaliste considère que le développement, c'est l'engagement de plusieurs capacités normatives dans des situations de formation singulières : comprendre en situation d'analyse, simuler en situation de travail aménagée et réaliser en contexte ordinaire de travail. Enfin, dans cette théorie, il est important de souligner que l'aboutissement du travail du sujet *sur* et *dans* les règles situées fait de l'activité une « *revendication réussie* », source de satisfaction (Chaliès et al., 2013). Par conséquent, « *l'acteur compétent présente en situation de travail, une forme de vie harmonieuse et satisfaisante (Ferrarese & Laugier, 2018) car directement nourrie par la « justesse de son activité située »* (Chaliès & Bertone, 2021a, p. 130).

Finalement, pour concevoir le développement d'un enseignement chevronné de lettres, il conviendrait donc théoriquement d'étayer son cours d'activités (Chaliès, 2019). Cette formation suppose l'élaboration d'un dispositif de formation transformatif, permettant au formé d'engager à partir d'un nouvel objet d'enseignement plusieurs capacités. Tout d'abord, il s'agirait de lui permettre de signifier, puis de comprendre les problèmes professionnels liés à son enseignement dans la classe pour, ensuite, qu'il puisse s'engager dans l'interprétation de la pratique de l'objet. Cette dernière serait alors soutenue par la réalisation de solutions et la variations d'activités porteuses d'un développement professionnel, dans un contexte de pratique aménagé puis ordinaire de travail.

Le Chapitre 2 vise à présenter conceptuellement l'objet d'enseignement visé et les dispositifs éprouvés par la recherche pour l'enseigner. Ce chapitre permettra *in fine* de pouvoir

explorer plus avant la question théorique (Chapitre 3) ouvrant à la question de recherche et ses hypothèses placés en introduction de la Partie 3 – Méthodologie.

Chapitre II

La lecture littéraire : objet didactique, objet d'enseignement

1 La lecture : un objet de théorisation d'une activité complexe

La lecture constitue pour le lecteur une activité plurielle. Acte pluridimensionnel (Dufays et al., 2015[1996] ; Simard et al., 2019), elle se fonde sur une interaction entre le texte, le contexte et le lecteur (Giasson, 1990). Elle se déploie au sein d'activités institutionnelle, sociale, culturelle et cognitive (Dufays et al., 2024, p. 41). La première section de ce Chapitre 2, dans son approche générale, regroupe quelques appuis théoriques liés à l'objet de la lecture.

1.1 Une activité institutionnelle, sociale et culturelle

Dans le cadre d'une lecture, objet d'enseignement, l'activité dépend du contexte institutionnel dans lequel elle s'effectue. Ainsi, la lecture et son enseignement sont tributaires dans l'espace scolaire des pratiques ainsi que des supports mobilisés. Plus largement, « *on constate que chaque époque constitue les lecteurs scolaires selon les attentes de la société, mais aussi selon les fonctions assignées à lecture* » (Bishop, 2007, p. 17). En effet, lire constitue une activité culturelle et sociale. C'est pourquoi, à la lumière des travaux de Bourdieu (1978, 1979), Privat et Vinson (1986) voient dans l'« *habitus lectural* » des élèves autant de marqueurs sociaux qui se manifestent dans une salle de classe. De même Renard (2011) constate qu'« *au-delà des méthodes d'apprentissage, on voit apparaître les conditions sociales susceptibles d'éclairer l'inégale acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires en matière de lecture* » (p. 78). Toutefois, se référant aux autobiographies de lecteur, Shawky-Milcent (2016) nous invite à prendre en compte d'autres influences, qui peuvent modifier le rapport à la lecture et les pratiques des élèves. Si Jarlégan et al. (2016) mesurent au cours préparatoire (135 classes de CP) les effets du contexte de classe sur l'apprentissage en matière d'efficacité et d'équité, Bressoux (1994) a aussi montré « *que tout ne se joue pas dans le milieu familial et que l'École joue un rôle autonome sur les acquis des élèves. Les effets maîtres ont été prouvés, et il a été*

montré que leur impact est plus puissant que celui des écoles » (p. 127). Notamment, au secondaire « *le fait qu'un unique enseignant prend en charge en général plusieurs classes* » a pu démontrer un « *effet-propre des pratiques enseignantes* » sur l'ensemble des apprentissages de leurs élèves (2012, p. 210) : indépendamment de l'effet de composition de la classe, les pratiques efficaces de l'enseignant du secondaire, transposées d'une classe à l'autre, ont une incidence positive sur les résultats des élèves (Felouzis, 1997). A ce titre, les recherches montrent que les enseignants peuvent faire évoluer l'approche des œuvres classiques (Shawky-Milcent, 2016) ou encore, plus largement le rapport à la culture de leurs élèves (Falardeau et al., 2009). De plus, Aquatias (2012) montre que l'influence de l'enseignant est encore importante chez les lecteurs occasionnels, « *non-lecteurs et petits lecteurs* » (p. 96), plus fréquemment associés à des environnements eux-mêmes dépourvus d'habitus lectural. A contrario, « *plus on lit et moins on recourt aux conseils de l'enseignant* » (p. 96).

Par ailleurs, outre les pratiques enseignantes, les échanges et la coopération entre pairs ont aussi leur rôle dans l'acculturation à la lecture et au savoir-lire (Reverdy, 2016). Les études d'Aquatias (2012) ont rendu compte de cet effet à partir d'une étude sur des élèves de collège. La majorité des élèves de cinquième sondés⁹⁹ déclarent que les amis influencent tout autant leur engagement dans la lecture que leurs parents. Cette influence entre adolescents est considérable (entre 20 à 70%) quand il s'agit du choix des œuvres citées dont la grande majorité est non conforme aux lectures inscrites dans les programmes (Aquatias, 2012). Enfin, l'étude sociologique de Poissenot (2019) montre que, dans le domaine privé et plus précisément chez les adolescents, on assiste à un renouvellement de la lecture au sens où « *la lecture est aspirée dans la dynamique de la culture* » (p. 66) en tant qu'activité identitaire et autonome. Il s'agit moins de considérer la culture patrimoniale comme une culture indispensable à acquérir que de « *lire si on le souhaite, si cela fait sens pour soi-même et pour ceux qui nous entourent* » (p. 66).

Cette première approche met en évidence certains facteurs sociologiques qui agissent sur la lecture, du domaine scolaire comme privé. D'un point de vue social et culturel, l'activité lecturale rend compte d'habitus mais aussi de choix identitaires et d'approches culturelles dynamiques.

⁹⁹ L'analyse résulte de 1114 questionnaires validés, provenant de cinquante classes réparties proportionnellement aux effectifs régionaux (tirage à 5 %) dont une majorité de classes de cinquième (20 classes, 439 élèves) entre les classes de collège et de lycée, séries générales et professionnelles (Aquatias, 2012, p. 89).

1.2 La lecture : une activité cognitive plurielle

Si on s'intéresse désormais à la manière dont le lecteur s'empare du sens de sa lecture, cette dernière témoigne d'une activité cognitive plurielle. En effet, sur le plan cognitif, la lecture mobilise des opérations de lecture également complexes. Les approches cognitives (Cain & Oakhill, 2009 ; Irwin, 2007), centrées sur le processus de compréhension ont ainsi mis en évidence un processus de lecture qui mobilise simultanément des connaissances, linguistiques et encyclopédiques. Ce processus nécessite également une habileté à produire des inférences dans une opération qui permet de soutenir la cohérence textuelle de la lecture. L'ensemble du processus met donc en œuvre des capacités de tri, de mémorisation et de régulation (Cèbe & Goigoux, 2012). La lecture constitue *de facto* un acte cognitif dynamique qui obéit à une série de processus allant de l'exploration des unités de phrase (microprocessus), autrement dit de la compréhension locale, à la compréhension globale du texte (macroprocessus) (Giasson, 2008[1990] ; Irwin, 2007). Giasson (2008) précise que les relations inférentielles, telles les anaphores, relèvent de l'ordre de la logique (communes à tous les lecteurs car accessibles textuellement) ou du pragmatisme (fondées à partir des connaissances du lecteur et possiblement vraies). Ainsi, outre les éléments explicites, Giasson (2008) montre que le processus d'élaboration contraint le lecteur à aller chercher au-delà du texte, et à partir de ses expériences personnelles de lecteur (stimulation affective et cognitive), les éléments servant à combler les informations implicites du texte. Enfin, s'ajoute à ces capacités, celle de métacognition qui place le lecteur comme observateur-régulateur de ses propres habiletés et difficultés face au texte (Irwin, 2007).

Toutes ces approches cognitives tendent toutefois à omettre « *le texte dans sa texture* » ainsi que le lecteur individué (Belhadjin et Bishop, 2022, p. 9). Pour Belhadjin & Bishop (2022), « *la définition cognitiviste de la compréhension ne prend en compte ni la situation dans laquelle se déroule l'activité, ni les expériences personnelles du lecteur, ni les particularités du support : le texte* » (p. 9). Or, pour celles-ci, l'implicite renvoie au texte et plus précisément à « *tout ce qui n'est pas dit ou écrit. Soit parce qu'il est impossible de tout dire lorsqu'on parle ou qu'on écrit, soit parce que l'implication peut découler d'une manœuvre volontaire en vue, par exemple, de suggérer, d'argumenter ou d'ironiser* » (2022, p. 7). Par ailleurs, Dufays et al. (2015[1996]) ainsi que Tauveron (2001) montrent que la lecture est indissociable de la réception du texte par les lecteurs élèves. De surcroît, Goigoux et al. (2013) ainsi que Cèbe et Goigoux (2009), Cèbe et al. (2023) ont montré combien la prise en compte par le jeune lecteur des états mentaux des personnages dans un texte était facilitateur de l'acte de compréhension.

C'est aussi ce que souligne Bishop (2018) dans sa conférence à l'Ifé sur « *Aider à comprendre* ». La chercheuse montre que « *l'activité inférentielle est en grande partie facilitée par l'appréhension des buts, des personnages et de leurs états mentaux c'est-à-dire par l'identification de tout ce qui motive leurs actions* ». Le schéma présenté par Bishop (2018) lors de cette conférence rendait compte ainsi de l'omission de ces aspects du texte littéraire propres à stimuler « *le domaine de l'expérience du lecteur* » :

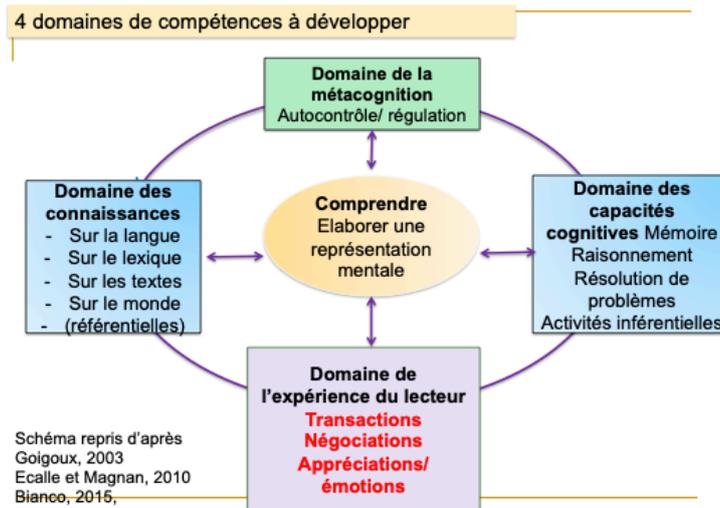


Figure 1 : Cadres domaines de compétences à développer, (M.F Bishop, communication Ifé, 2018)

Dans le schéma de Bishop (2018), la place accordée aux « *émotions* » (signifiée par la variation typographie, la couleur rouge) traduit la part d'affectivité du lecteur, c'est à dire les « *expériences personnelles que le lecteur met en écho avec le texte pour construire du sens* » (Falardeau & Sauvaire, 2015, p. 78). En effet, l'acte de lire doit à la fois tenir compte de l'implicite créé par le texte mais aussi de la réception de ce dernier qui articule des opérations de compréhension, d'interprétation et d'appréciation de la part du lecteur. Le récent ouvrage de Brunel et al. (2024) en offre une synthèse. S'inspirant des travaux antérieurs et, notamment, des processus de Giasson (2008[1990]), les chercheurs décomposent ces processus dans un ensemble de « *phases de lecture* » cognitives, spatiales et temporelles. En effet, ils distinguent dans l'acte de lire « *l'orientation préalable* », phase qui détermine pour le lecteur ses « *objectifs* » et « *modes* » de lecture, de la compréhension locale et globale, elles-mêmes décomposées en opérations de lecture déployant des compétences de compréhension et d'interprétation. Ainsi, la compréhension locale varie de la « *sémiotisation ou reconnaissance des mots* », de « *la construction syntaxique au sens référentiel* » à l'élaboration parfois erronée du « *sens symbolique* » et de la « *lecture proliférante* » (l'emprise de la *sémiosis*). Ensuite, la

phase de compréhension globale permet de mettre en évidence, d'une part, la reconnaissance culturelle « des stéréotypes du texte » puisque « *comprendre, c'est donc toujours à la fois rassembler et reconnaître* » (Dufays et al., 2024, p. 45). D'autre part, ils repèrent la formulation des « macrotopics » (reconnaissance du genre littéraire, analyse d'une (re)configuration schématique du sens du texte, interprétation des modes d'énonciation) ainsi que le repérage ou non des blancs du texte et leur colmatage (« créativité du lecteur »). Cette phase de lecture ne peut donc pas faire l'impasse de la lecture psychoaffective liée à la réception du texte littéraire. Les points suivants de notre développement visent à rendre compte de cette dimension.

1.3 La lecture des textes littéraires : une activité psychoaffective

L'activité du lecteur dans la lecture des textes littéraires a fait l'objet de nombreux travaux théoriques, inscrits dans la continuité de la théorie de la réception (Iser, 1976, Jauss, 1978). Picard (1986), nourri des lectures de l'école de Constance, se distingue par la présence d'une dimension psychoaffective et psychanalytique dans la lecture (Dufays et al., 2015[1996]), indissociable selon lui d'une réception ludique (Dufays et al., 2015[1996]). En effet, selon lui, lire est un jeu qui entraîne le lecteur dans une lecture *playing*, jeu de l'illusion référentielle - au sens propre du mot anglais qui renvoie à la dramaturgie -, et une lecture *game*, jeu régi par des règles à respecter. La lecture mobilise ainsi chez le lecteur trois instances : le *lu*, le *liseur* et le *lectant*. En effet, le lecteur, dans une activité inconsciente, s'abandonne émotionnellement aux structures fantasmatiques du texte (*lu*) ; tandis que, dans une activité consciente, il s'y engage de manière plus distanciée et experte, prenant le contrôle sur le texte pour juger de sa littérarité (*lectant*). En même temps, il se montre réceptif, tant physiologiquement que corporellement, au contexte dans lequel s'effectue la lecture (*liseur*). L'approche de Jouve (1998) enrichit le modèle : au *lectant*, celui-ci préfère le *lisant*, un lecteur qui, en ouvrant le roman, « *accepte du même coup d'abaisser d'un cran les défenses de son "moi"* » (1998, p. 120). Pour Jouve (1998), dans cette relation passive affective (*lu*) et intellectuelle active (*lisant/lectant*), cette relation du lecteur *lisant* avec le texte est semblable à un « *contrat* », « *une sorte d'engagement tacite en vertu duquel le lecteur est prêt à jouer* » (1998, p. 120). L'activité du lecteur oscille sans hiérarchie entre les instances *lisant/lectant*. Dufays (2006) voit donc dans ce *lisant* « *la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur* » (Dufays, 2006, paragr. 39).

Pour Dufays et al. (2015[1996]), les deux approches, centrées sur le lecteur, psychanalytique pour Picard (1986) et « *contractuelle* » de Jouve (1998) soulignent que

l'activité de lecture est soumise à des influences « *externes* » à toute programmation du texte (2015, p. 65). Ces deux approches viennent compléter les théories dites « *internes* » (théories de l'effet) (Dufays et al., 2015[1996]) dans lesquelles sont classés les travaux d'Iser (1976), d'Eco (1989) et de Riffaterre (1982) sur l'esthétique du texte. En effet, dans ces approches esthétiques et sémiotiques centrées sur les effets d'une lecture « *inscrite ou programmée* » par le texte, l'activité du lecteur trouve aussi sa place. Ainsi, Iser (1976) convoque en ouverture de son essai l'image du « *motif du tapis* »¹⁰⁰ de James pour mettre en avant la fonction métaphorique du texte littéraire. Par cette démonstration introductive, Iser (1976) postule que l'effet provoqué par le texte sur le lecteur l'emporte sur la question du sens. Pour Dufays et al. (2015[1996]), il faut entendre dans cette approche, une valorisation de l'effet esthétique sur l'acte de lecture dans le sens où « *les œuvres littéraires (ou plus précisément les fictions) agissent dans le champ référentiel du lecteur et la fonction qu'elles y exercent* » (Dufays et al., 2015[1996]). Ainsi, dans le processus de lecture décrit par Iser, les « *lieux d'indétermination* » (*Leerstelle*) sont au cœur de l'interaction entre le texte et le lecteur. En colmatant les « *trous* » (Gilli, 1983) et blancs du texte, le lecteur construit une réalité adaptée à partir des différents éléments dont il dispose, et de ses capacités interprétatives. Par ailleurs, dans les approches sémiotiques, celles des textes narratifs chez Eco (1989) et poétiques chez Riffaterre (1982), le « *lecteur est un ensemble de stratégies prévues par le texte et à l'actualisation desquelles le lecteur réel coopère* » (Ahr, 2013, p. 16). Dans ces trois dernières approches, dans lesquelles le sens est programmé par le texte, se dessinent alors « *l'architecteur pour Riffaterre, le lecteur implicite pour Iser, le lecteur modèle pour Eco* » (Ahr, 2013, p. 16). Par conséquent, ces dernières approches, même si elles mettent en avant l'effet du texte, ne font pas abstraction du lecteur réel. Car, selon Eco (1989), de même qu'un joueur d'échec s'autorisera des « *coups* », dans la limite des règles du jeu, de même le lecteur saisira une voix du texte après avoir négocié son interprétation entre le « *texte ouvert* » et le « *texte fermé* ». Il s'agira alors pour le lecteur de se frayer une voie parmi les « *promenades inférentielles* » (p. 151-152).

Ces approches théoriques littéraires sont nécessaires pour comprendre l'activité de lecture. Elles ont nourri les recherches en didactique sur les pratiques d'enseignement de la lecture en classe et leurs effets en termes de mobilisation peu ou prou de l'élève lecteur dans la classe. En effet, le lecteur scolaire est un sujet singulier, pétri d'affects et nourri de ses expériences tout autant qu'un « *sujet didactique lecteur* » (Dias-Chiaruttini, 2018), c'est-à-dire

¹⁰⁰ *The Figure in the Carpet* (1896) est une nouvelle d'Henry James dans laquelle, par un effet d'une mise en abyme, le novelliste fait de la signification discursive l'objet de l'œuvre et l'enjeu de toute lecture.

« ancré dans une situation didactique, dont l'objet d'enseignement et d'apprentissage relève de la compréhension et de l'interprétation d'un texte littéraire » (p. 304). En tant qu'élève lecteur, il est « acteur d'une situation didactique spécifique qui structure son activité lectrice » (p. 304). La seconde section de ce chapitre veille à définir le modèle didactique de la « lecture littéraire » (Dufays, 2016a ; Dufays et al., 2015[1996]), auquel se réfère cette étude ainsi que ses paradigmes et notions périphériques.

2 La lecture littéraire : un objet théorique didactique établi

En 2011, à l'occasion des 25 ans d'existence de l'Association Internationale pour des Recherches en Didactique du Français (AIRDF), Daunay et al. (2011) proposent d'interroger les concepts en tant qu'« objets théoriques qui fondent le discours didactique et permettent une approche spécifique de faits que seul ce discours peut identifier, voire construire » (p. 16). En effet, il convient de faire de ces concepts des « syntagmes » « stables » et « opératoires » (p. 16). C'est l'occasion pour Louichon (2011) de proposer une première définition de la lecture littéraire qui serait « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations » (Louichon, 2011, citée par Dufays, 2016a, p. 3). Ainsi, au sein « de la noosphère didactique » (Ahr, 2015, p. 126), toutes les approches s'accordent sur une nécessaire activité du lecteur et sa prise en compte dans toute modélisation théorique (Dufays, 2016a). Parallèlement à ces efforts de stabilisation conceptuelle, Dufays (2002, 2006, 2013, 2017) définit sa propre modélisation présentée dans le développement suivant.

2.1 La lecture littéraire : un va-et-vient dialectique entre oscillation et continuum

Le postulat défendu par Dufays (2002, 2013, 2016a, 2017) et réaffirmé par Dufays et al. (2024) est celui du « va-et-vient dialectique ». Influencé principalement par les travaux de Picard (1986) sur les postures du lecteur (Daunay & Dufays, 2016), le modèle théorique de Dufays et al. (2015[1996]) revendique une oscillation équilibrée entre les différentes postures et opérations de lecture. Ainsi, bien qu'approuvant l'analyse critique de Daunay (2002) à l'égard des paradoxes picardiens, Dufays et al. (2015[1996]) mobilisent l'approche du théoricien de la « lecture comme jeu » pour rendre compte de la fonction holistique de la lecture

littéraire dans ses activités plurielles, c'est-à-dire une activité tout à la fois référentielle et poétique, passionnelle et rationnelle, subjective et intersubjective. Par conséquent, cette dernière « *intègre la lecture savante et la lecture ordinaire dans une même activité, sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre 2 polarités* » (Dufays et al., (2015[1996], p. 96). Ensuite, dans le contexte de l'apprentissage de la lecture en classe, la lecture littéraire alterne des « moments » de (dés)ancrage du texte qui contredisent tout principe de hiérarchisation de modes de lecture dans la lecture en cours de français (p. 96). Ainsi, seule « *mérit[e] d'être qualifiée littéraire* » (p. 87), la « *lecture* » capable d'être « *l'oscillation concertée entre des modes d'évaluation antithétique* » (Dufays et al., 2015[1996], p. 87). Une lecture sera alors « *littéraire* » si elle permet, en accord avec Picard (1986) d'interroger dans un rapport dialectique les valeurs axiologiques opposées du texte selon des critères qui peuvent être, en particulier, ceux de « *l'originalité* » (conformité / subversion) » et de la « *polysémie* » (sens / signification).

Le modèle théorique de Dufays et al. (2015[1996]) convoque *de facto* la notion d'équilibre, d'alternance et non celle de fusionnement (Daunay & Dufays, 2016). En effet, Dufays (2016a) encourage la mobilisation « alternée » de la lecture participative et la lecture analytique. De surcroît, l'oscillation de Dufays (2016a) prend en compte le principe d'un « continuum » et non d'une rupture entre deux postures considérées généralement et à tort, selon le didacticien, comme « *pures* » (une lecture uniquement participative ou une lecture uniquement distanciée). Dufays (2016a) réfute donc toute approche des modes de lecture étanches les uns des autres. Autrement dit, chaque posture lectorale contient une part « d'impureté », « *ce qui veut dire que toute lecture distanciée comporte une part inaliénable de participation. Et inversement, toute participation intègre une forme élémentaire de distanciation* » (p. 4). Aussi Dufays (2016a) invite-t-il la communauté de didacticiens à prendre en compte le rôle des diverses « *accentuations* » mobilisées tour à tour par le lecteur pour en mesurer les effets. À ce stade, il est donc nécessaire de définir les opérations de lecture, distanciée et participatives, auxquelles fait référence le modèle théorique de Dufays et al. (2015[1996]).

2.2 La lecture littéraire : un principe articulant lecture distanciée et participative

L'alternance entre lecture distanciée et lecture participative traduit la mobilisation de deux opérations de lecture : l'une experte, savante, rationnelle, propice à une lecture

intellectuelle du texte - le « lectant », Picard (1986) - et l'autre, psychoaffective qui plonge émotivement le lecteur dans l'illusion fictionnelle - le "lu"- (Jouve).

La première, distanciée, s'inscrit dans la tradition herméneutique. Selon la définition proposée par Boissinot et Popovic (2002), l'herméneutique scolastique « *engage une interprétation* » et vise « *à dévoiler le sens caché de certains textes* » (p. 334-335). Elle renvoie chez Dufays (2010) à une lecture capable de suspendre l'illusion référentielle pour s'adonner cognitivement et intellectuellement à l'analyse d'indices multiples, linguistiques, formels, compositionnels, rhétoriques, textuels. Cette lecture « *va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs* » (Dufays et al., 2015[1996], p. 93). Lecture experte et savante, elle mobilise tous les savoirs littéraires et encyclopédiques du texte. Elle présuppose chez le lecteur une posture de méfiance à l'égard de toute stéréotypie que peut contenir un texte (Dufays & Kervyn, 2010). De même est mobilisée sa capacité à y déceler les clichés mobilisés (Sauvaire & Dufays, 2020), à reconnaître et interpréter pertinemment le texte et ses injonctions. Selon Dufays (2001), ces différents signes textuels soumis à la distanciation agissent à quatre niveaux : l'*elocutio*, qui repose sur des « *structures verbales [en tant] qu'assemblages de mots ou figures de style* », la *dispositio* sur l'agencement de syntagmes et leur enchainement, les *topoi* –en tant que « *motifs historiquement prégnants* » (Ducrot & Schaeffer, 1999, p. 643) - ainsi que l'*inventio*, « *les structures thématiques, référentielles ou paradigmatiques, qui sont des idées et des représentations "collant" à des personnages, des lieux, des actions ou des objets* » (p. 1). Aussi, en référence à Eco (1989) qui fait de la lecture empirique une lecture « *pragmatique* » du texte (les droits du texte sont niés au profit de ceux du lecteur), Dufays (2010) décrit la distanciation comme un mode lectural qui le « *dépragmatise* » : mettre à distance le texte permet de « *lui conférer une portée fictionnelle et transtextuelle, voire autoréférentielle* » (Sauvaire & Dufays, 2020, p. 237).

Dans la modélisation de Dufays et al. (2015[1996]), la lecture ne peut se limiter à la posture distanciée. La « *participation psychoaffective* » (Dufays, 2016a) du lecteur au texte y est aussi conviée. Transposition didactique du « *lu* » de Picard (1986), la lecture participative dispose dans la littérature d'un champ synonymique étendu. Elle se rapproche des désignations de « *lecture subjective* » (Langlade, 2004, 2007 ; Dufays, 2013), « *lecture ordinaire* » (Dufays, 2016a, 2016b ; Reuter, 1996), « *lecture réelle* » (Dufays, 2016a) ou « *référentielle* » (Dufays, 2016b). Tout d'abord, dans la continuité des études (Burgos, 1992) et de Lahire (2005), Dufays et al. (2015[1996]) soutiennent que la « *lecture participative* », dans ses réactions

psychoaffectives, légitimise le texte auprès du lecteur (Burgos, 1992). Elle a pour valeurs « *la lisibilité (l'unité, la cohérence) (...) la conformité aux codes génériques, le rapport à la réalité, la conformité éthique ainsi que la référentialité* » (Dufays et al. (2015[1996], p. 94). Ensuite, d'un point de vue didactique, la lecture participative valorise les processus d'immersion dans la fiction. Dufays et al. (2024) présente la lecture participative comme composante de la lecture littéraire.

Le modèle théorique de Dufays (2016a) et Dufays et al. (2015[1996]), inspiré principalement des théories de Picard (1986), repose donc sur une articulation équilibrée entre deux postures lectorales, distanciée et participative. Pour ce faire, cette lecture requiert une approche spécifique du « texte littéraire » que le point suivant vise à préciser.

2.3 La lecture littéraire : une approche spécifique du texte littéraire

La lecture littéraire implique une approche lectorale spécifique (Dufays et al. (2015[1996])). Elle ne peut pas se limiter à la lecture de textes littéraires (Dufays, 2016b) au seul principe de la transmission d'un corpus littéraire institutionnellement légitimé (Dufays et al. (2015[1996])). En ce sens, les travaux de Tauveron (1999) ont contribué à éclairer les textes ciblés par la lecture littéraire et leurs enjeux lectoraux. Ces éclairages sont d'autant plus importants pour la pratique de la lecture littéraire que l'amalgame « *lecture littéraire - lecture de textes littéraires* » (Louichon, 2011, p. 16) a longtemps prédominé, ignorant *de facto* la nécessaire complémentarité de la construction de l'objet de la littérature et la pratique de cet objet (Dufays et al. (2015[1996]), p. 92).

Tout d'abord, les recensions établies ces dix dernières années par Louichon (2011) et Petitjean (2014) ont contribué à questionner ce rapport aux supports mobilisés en lecture littéraire. Louichon (2011) souligne que « le texte littéraire » est posé comme une évidence sans pour autant en préciser les contours¹⁰¹. En outre, la revue de littérature de Petitjean (2014), établie à l'occasion des 40 ans de *Pratiques*, met en évidence la flexibilité de la notion de « *texte littéraire* ». Ainsi, le chercheur n'hésite pas à convoquer la sociologie pour démontrer qu'en dépit d'un ancrage historique « *un texte peut très bien cesser d'être littéraire ou de le devenir dans des conditions qui d'abord n'existaient pas* » (p. 7). Si traditionnellement, le syntagme

¹⁰¹ À l'époque, hormis le travail d'Ulma (2010) sur les corpus littéraires, les 45 travaux de recherche recensés par Louichon (2011) évincent pour la plupart la question du texte et de sa littérarité. Le texte et ses qualités littéraires ne sont évoqués que dans 7 d'entre eux.

« texte littéraire » « est avant tout considéré comme un “monument”¹⁰², lié à un auteur et formant avec d'autres œuvres un patrimoine inscrit dans une mémoire collective » (Petitjean, 2014, p. 5), l'adjectif « littéraire » rapporté au texte renvoie moins à une « construction interne » qu'à une « construction sociale » (p. 7). Fort de cette démonstration qui cible le secondaire et la didactique du français¹⁰³, Petitjean (2014) plaide pour une « vision intégrationniste de la littérature » (p. 9) et rejette de la même façon toute « sacralisation » et « vénération » de la littérature (2014, p. 54). Dufays et al. (2015[1996]) adhèrent à cette conception de la lecture qui se doit de rejeter la priorité donnée à l'éclectisme et la technicité. Les didacticiens plaident aussi en faveur d'une « lecture plurielle » car « dès lors que le littéraire se dissout dans la diversité des genres et des textes, il n'existe pas d'approche privilégiée pour la saisie de ses effets » (Dufays et al., 2015[1996]), p. 84). Il convient, selon eux, de « sortir de l'amalgame entre lecture du texte littéraire et lecture littéraire » et, par conséquent de « distinguer [dans la lecture littéraire] son approche textuelle de son approche lectorale » (p. 92). La pratique de la lecture littéraire est complexe. Elle requiert une pratique spécifique sur des textes choisis pour les tensions et les questionnements qu'ils suscitent (Dufays et al., 2015[1996]). Dans cette perspective, les travaux de Tauveron (1999) ont aidé, dans les années 2000, à définir et circonscrire les textes concernés par la lecture littéraire en didactique de la littérature.

Pour Tauveron (1999), les « textes résistants » constituent la condition du « travail sur la littérature » (Schneuwly, 1998). Ces derniers sont catégorisés « textes réticents » ou « textes proliférants » selon leur prédisposition aux enjeux de la « compréhension » et de « l'interprétation » en lecture littéraire. Se ralliant au point de vue de Schneuwly (1998) pour qui « le travail sur la littérature constitue, entre autres, l'apprentissage d'une forme particulière de lecture qu'il s'agit de repérer parmi d'autres formes de lecture que l'élève doit s'approprier » (Schneuwly, 1998, cité par Tauveron, 1999, p. 11), Tauveron (1999) retient parmi la liste des « textes retors » tout texte pouvant être interrogé dans la classe et *de facto* interroger le lecteur (Brunel & Daunay, 2019 ; Daunay, 2007). C'est pourquoi, sont exclus de ce répertoire les « textes lisses », c'est à dire les textes « lisibles » (Barthes, 1970), qui réduisent l'acte de lire à un « référendum » dans lequel le lecteur n'a plus qu'à « recevoir ou rejeter le texte (Barthes,

¹⁰² Le mot monument renvoie explicitement chez Petitjean (2014) au texte de Barthes (2002) cité dans l'article : « Barthes (2002, p. 433) parle de ces archives particulières qu'il appelle “monument” : « La littérature prend en charge beaucoup de savoirs [...] Si par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement, sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire » (Petitjean, 2014, p. 4)

¹⁰³ Hormis les travaux de didactique du français langue étrangère (FLE).

1970, p. 10). Par conséquent, excluant du répertoire les textes « *collaborationnistes* » (Touveron, 1999), parce qu'ils privent la lecture des épreuves de raisonnement et créativité, Touveron (2001) préconise à l'école la pratique des textes « *résistants* » par une confrontation au texte qui initie le lecteur au jeu de la lecture.

Enfin, il est intéressant de resituer la question typologique des textes littéraires dans les débats de l'époque pour comprendre cette focale sur les supports choisis. La crise que traverse l'enseignement de la littérature à l'école (Ahr, 2015 ; Petitjean, 2014) nourrit cet intérêt. Pour Canvat (2004), il s'agit de sortir de cette « *ère du soupçon* »¹⁰⁴ sur l'enseignement de la littérature à l'école. Ainsi, les historiens Chartier et Jouhaud (1989) rappellent que le texte littéraire ne peut se réduire à une vision exégétique (sens figé et canonique du texte) et contextuelle (miroir de la réalité). Il est ouvert à l'interprétation du lecteur étant donné qu'il donne accès « *à un ensemble de représentation (...) permet[tant] de reconstruire littérairement la réalité* » (1989, p. 73). Les historiens démontrent aussi que le texte littéraire est dynamique et mobile : il peut « *survivre* » voire « *renaître* » à travers l'Histoire. Enfin, loin de se réduire à un support « *réceptacle* » qui viendrait s'inscrire « *dans le lecteur comme dans une cire molle* » (1989, 78), le texte littéraire est le lieu d'interaction texte/lecteur. Reuter (1990) postule de son côté que « *le bien littéraire (la littérarité) n'est ni le texte, ni le commentaire (...) mais le rapport texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées* » (1990, pp. 9-10). Il attribue également au texte littéraire les modalités de *porosité* et de *désancrage* au nom de la diversité et de l'ouverture de l'acte de lire puisque la littérature doit « *p[ouvoir] jouer, ouvrir au ludisme et à l'imaginaire* » (p. 12). Mais alors que Reuter (1990) élargit le champ des textes littéraires par l'analogie d'« *une marmite de sorcière intégrant, mélangeant, expérimentant l'ensemble des discours sociaux et — en fin de compte — le dicible et l'indicible d'une société* » (Reuter, 1990, p. 12), Rouxel montre que cette perception globalisante ne cible ni l'esthétique du texte ni l'apprentissage d'une pratique. Aussi insiste-t-elle sur la rencontre que le texte littérairement littéraire crée avec soi-même, « *dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive* » (Rouxel, 2004, p. 18). Enfin, étant donné que la lecture littéraire est résolument tournée vers « *l'école et ce qui s'y passe en termes de pratiques, d'élèves et d'enseignants* » (Louichon, 2011, p. 203), sa modélisation didactique pour favoriser l'apprentissage de la lecture en classe s'est posée comme une évidence (Ahr, 2013 ; Dufays, 2002, 2016a).

¹⁰⁴ Canvat (2004) emprunte l'expression à l'œuvre de Nathalie Sarraute, *L'Ère du soupçon*, Paris, Gallimard, 1956.

Le concept de « lecture littéraire » renvoie donc à une certaine littérarité du texte. Il s'agit moins du « monument » décrit par Barthes (Petitjean, 2014) qu'une pratique d'enseignement dans la classe (Ahr 2018 ; Louichon, 2011 ; Rouxel, 2004) à partir de la lecture d'un texte « résistant » (Tauveron, 1999). Motivés par une crise de l'enseignement de la littérature à l'école, les débats des années 90 et 2000 ont questionné les « droits du texte » (Eco, 1992) et ceux du lecteur (Bayard, 1998), ouvrant ainsi la voie à la modélisation de la lecture littéraire (Daunay & Dufays, 2016 ; Dufays, 2016a). Notamment, ces questionnements ont mobilisé des réflexions théoriques liées à la compréhension et à l'interprétation (Ahr, 2015, 2019 ; Falardeau, 2003 ; Tauveron, 1999), ainsi qu'à certaines composantes du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004). Le troisième point de cette section vise à présenter les concepts périphériques qui nourrissent la réflexion sur la lecture littéraire.

3 Les concepts et notions mobilisés par la lecture littéraire

3.1 Le « couple infernal »¹⁰⁵ de la compréhension et de l'interprétation : deux opérations de lecture distanciées

Tauveron (1999) a montré que les compétences de compréhension et d'interprétation sont mobilisées dans la lecture de textes littéraires. Elle a aussi mis en évidence que leurs frontières étaient ténues. Ainsi, Brunel et al. (2024) associent la compréhension et l'interprétation à la distanciation, c'est-à-dire à la lecture critique, rationnelle ou analytique (Dufays, 2016a ; Dufays & al., 2015[1996]). Pour délimiter ces deux opérations de lecture, Falardeau (2003) a proposé de recourir aux notions de « sens » et de « signification » : pour restituer le « sens » textuel, on mobilisera la compréhension, explicite et implicite, tandis que l'interprétation conduira à saisir la signification du texte littéraire. En ce sens, si dans l'enseignement de la compréhension, le « travail [porte] sur les obstacles dressés par le texte et qui en entravent [le sens] », un travail sur l'interprétation vise à explorer la « spéculation sur le pluriel du texte qui entraîne la création de nouveaux signes (interprétants) » (p. 691). Cette distinction établie, il

¹⁰⁵ Nous empruntons cette expression à Tauveron (2004).

est possible de présenter théoriquement la mobilisation de ces compétences en termes d'enseignement.

3.1.1 Comprendre ce que dit explicitement et implicitement le texte

L'entretien mené avec Dias-Chiaruttini (2020) a permis à Catherine Tauveron de présenter une synthèse de son raisonnement sur la compréhension du texte. Selon la chercheuse, et face aux problèmes qui se posent « *dès la saisie de l'intrigue* » du récit, la compréhension chez le jeune lecteur requiert la capacité à saisir, d'un point de vue local et global, les liens entre les personnages, leurs états mentaux et leurs motivations à travers les méandres énonciatives du texte (Tauveron & Dias, 2020, p. 92). Pour engager le lecteur dans ce questionnement, Tauveron (1999) propose de recourir à une question de type, « *qu'est-ce que dit le texte ?* » (p. 21). Cette question, qui invite à revenir au texte, rappelle au lecteur la nécessaire prise de distance avec sa réception affective et émotionnelle. Ainsi, la compréhension sera à la fois « *littérale* », en ciblant les éléments présents à « *la surface du texte* » de manière explicite, et inférentielle, en cherchant à tisser des liens entre des éléments textuels pour en dégager les éléments implicites (Falardeau, 2003, p. 683). Cette compréhension de l'implicite est censée permettre de « *lire entre les lignes* » (Tauveron, 1999, p. 11). Elle formalise l'acte de « *coopération cognitive logique* » entre le texte et le lecteur (Tauveron, 1999), offrant à ce dernier le moyen « *d'explorer les zones d'indétermination en s'appuyant sur les bornes tracées par le texte lui-même* » (p. 21). Elle n'admet aucun écart ni « *lecture pragmatique* » (Eco, 1989) qui consisterait à lui faire dire ce qu'on aimerait lui faire dire. Le sens du texte se déploie dans un espace clos encadré par la question « *que dit le texte ?* ». En ce sens, la compréhension relève d'un processus de lecture distanciée homogène et partagé entre les lecteurs (Falardeau, 2003). Interroger la lecture de l'élève au regard des indices textuels permet, qui plus est, d'endiguer le flot d'affects susceptible d'« *enferm[er le lecteur] dans son propre horizon* » (Dufays et al., 2015[1996], p. 102). Cet enseignement de la compréhension s'appuie par conséquent sur les compétences cognitives, référentielles et culturelles du lecteur. Il permet de questionner explicitement le texte tout en guidant les opérations d'inférence par la mise en lien d'indices textuels et de connaissances à l'échelle locale et globale (Giasson, 2008 ; Bishop, 2018 ; Brunel et al., 2024 ; De Croix, 2010). À ce niveau de lecture, lire et comprendre exige de réguler la lecture singulière, saturée d'affectivité (Langlade, 2007 ; Massol, 2017). Autrement dit, enseigner la compréhension d'un texte littéraire au sein d'une lecture littéraire nécessite donc

de faire valoir les « droits du texte » par la clarification du sens (Bishop & Boiron, 2016). Elle contraint de partir de « là où est l'élève » pour pouvoir l'accompagner dans la lecture (Ahr, 2018). Au terme de cette présentation, la compréhension apparaît comme « *ancré dans les droits du texte* » et revient à éclairer le « *sens premier du texte* » (Dufays et al., 2024, p. 47).

3.1.2 Interpréter le texte : une activité de distanciation

La didactique de la littérature, dans son approche de la lecture littéraire, a remis en question le modèle traditionnel qui voulait que l'interprétation constitue forcément un palier second et supérieur à la compréhension, autrement dit « *une opération cognitive supérieure et postérieure à la compréhension* » (Tauveron & Dias-Chiaruttini, 2020, pp. 89-90). Ainsi, il convient de mobiliser l'interprétation à tout moment d'une séance, sans hiérarchisation (Falardeau, 2003 ; Ahr, 2019). C'est d'ailleurs ce que révèlent les travaux empiriques : ainsi, dans la recherche Gary (Brunel et al., 2024), les chercheurs mettent en évidence le fait que les élèves mobilisent spontanément et indifféremment les opérations de compréhension et d'interprétation en séance de lecture. En outre, penser les deux opérations, compréhension / interprétation dans leur complémentarité permet, selon Mercier (2018), « *de sortir du débat autour de l'idéologie traditionnelle selon laquelle il faudrait comprendre avant de pouvoir interpréter* » (p. 73). Contrairement à la compréhension qui est ancrée dans les droits du texte par son éclairage sur son « *sens premier* », l'interprétation éclaire les « *sens seconds ancrés davantage dans les droits du lecteur* » (Brunel et al., 2024, p. 47). L'opération distanciée de l'interprétation porte alors, soit sur une partie localisée du texte – interprétation d'une phrase, d'un mot, d'une figure de style – soit, sur le texte à l'échelle globale. L'interprétation est donc une opération de lecture complexe. « *[S]es voies sont multiples* » (Dufays et al., 2024). Le lecteur interprétant peut solliciter des ressources objectives comme subjectives. Empreinte d'objectivité, l'interprétation se fonde sur des « *données (...) internes ou externes au texte* » pour offrir une lecture orientée mais argumentée du texte. Subjective, l'interprétation s'appuie chez le lecteur sur « *ses souvenirs ou des associations libres* » (Dufays et al., 2024, p. 47) l'entraînant parfois dans des dérives interprétatives que, dans le cadre de la classe, il convient de limiter (Sauvaire, 2017a).

À ce niveau, et contrairement à la compréhension, les interprétations dans la classe, qui participent de la lecture spéculative (Canvat, 1999) sont plurielles et admises par la communauté car jugées recevables (Falardeau, 2003). Enfin, ces apports didactiques sur les

ressources interprétatives convergent avec l'interprétation présentée par Ricoeur (1998[1986]). En effet, pour le philosophe, l'interprétation spéculative offre au lecteur la possibilité de « *prendre un chemin de pensée ouvert par le texte, se mettre en route vers l'orient du texte* » (Ricoeur, 1998[1986], p. 175). Pour Ricoeur (1998[1986]), cette forme d'interprétation subjective est de l'ordre de l'« *acte "sur" le texte* » (p. 175) (et non plus « *acte "du" texte* »). Par conséquent, l'interprétation en tant que processus complexe est tout autant mobilisable dans la classe que la compréhension, à tout moment. Tout dépendra des dispositifs que l'enseignant cherchera à mettre en œuvre. Quoi qu'il en soit, ils viseront à développer l'intersubjectivité ainsi que le dialogue de la diversité interprétative dans la classe. Ce postulat nous invite à faire un pas de côté afin de présenter une notion périphérique et complémentaire de l'interprétation au sein de la lecture littéraire.

3.1.3 L'espace de la classe : la communauté interprétative

L'interprétation ne se limite pas dans une classe à une rencontre « *de soi à soi* », au risque de donner libre cours au solipsisme interprétatif (Sauvaire, 2017a). L'interprétation doit pouvoir permettre une rencontre de « *soi à l'autre* » (Dias-Chiaruttini, 2018). Les didacticiens s'accordent sur cette nécessaire altérité (Ahr, 2013, 2018 ; Brunel et al., 2024 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Dufays, 2013 ; Le Goff, 2020 ; Rouvière, 2018 ; Sauvaire, 2017a). En effet, au sein de l'espace de la classe, l'interprétation se construit dans la confrontation sociale (Dias-Chiaruttini, 2020). De l'ordre de la spéculation, les interprétations produites sont soumises à la validation et ainsi qu'à l'exploration : plus les hypothèses seront interrogées (Sauvaire, 2017a) et plus les enquêtes collaboratives sur leur légitimité feront de la lecture un temps de lecture fécond, ouvert sur le monde (Dias-Chiaruttini, 2010, 2018). Ce principe s'appuie sur le concept de « *communauté interprétative* » développée par Fish (2007[1980]). Pour le théoricien, l'interprétation est en quelque sorte « bridée » [« *curbed* »]. En effet, pour ce dernier, toute peur de recourir à l'interprétation au nom de ses dérives est injustifiée car l'interprétation « *est une structure de contraintes* » (p. 79). Ainsi, Langlade (2004) puis Sauvaire (2013) voient dans ces lectures subjectives au sein de ces espaces dynamiques des lectures « *en quelque sorte [placées] en liberté surveillée* » (Langlade, 2004, p. 94). Elle relève d'une « *construction sociale dont les opérations sont délimitées par les systèmes d'intelligibilité qui l'informent* » (p. 74). Citton (2007) montre que, pour Fish (2007[1980]), l'interprétation dépend « *des gestes interprétatifs concevables qu'au sein de communautés interprétatives qui donnent aux subjectivités*

individuelles leur forme, leurs limites et leurs visées » (Citton, 2007, p. 20). De la même manière, Tauveron (2020) conditionne la construction de la lecture spéculative à un espace didactique encadré : « *les normes de l'acceptable et de l'inacceptable ne sont concevables qu'au sein de ces communautés qui donnent aux subjectivités individuelles leurs formes, leurs limites et leurs objectifs* » (Tauveron & Dias-Chiaruttini, 2020, p. 96).

3.2 L'activité du sujet lecteur : l'un des pivots de la lecture littéraire

Dans l'activité de lecture littéraire, le sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004) est notamment mobilisé dans son implication psychoaffective qu'il mobilise en lien avec le sujet singulier qui s'investit dans le texte avec ses expériences, ses représentations, ses valeurs et ses affects. Elle constitue l'un des pivots de la lecture littéraire :

La lecture littéraire est ainsi conçue comme un va-et-vient dialectique entre le « sujet lecteur » et le « lecteur modèle », c'est à dire entre la participation fondée sur l'illusion référentielle et l'immersion fictionnelle. Et la « distanciation » fondée sur la mobilisation de savoirs, sur l'analyse et sur la réflexion critique (Dufays, 2017, p. 16)

La théorisation du lecteur subjectif tire ses origines des travaux de Picard (1986) et de Barthes (1984). En effet, l'un et l'autre mettent en évidence la relation d'interdépendance du livre et de son lecteur. Pour Barthes (1984), la lecture ouvre le champ à la subjectivité de celui qui s'y engage : « *Toute lecture procède d'un sujet et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle* » (Barthes, 1984, p. 47). Barthes (1984) précise aussi que l'appropriation de la lecture est possiblement délirante. À la même période, la critique littéraire rivalise de métaphores pour rendre compte de cet investissement du texte littéraire par le lecteur : le vampirisme chez Tournier (1983) et Bellemin-Noël (2001), le braconnage chez Certeau, (2001) ou encore les pérégrinations pour Jacob (2002). Tous ces travaux constituent des sources tangibles de la mobilisation de la notion de sujet lecteur en didactique de la littérature, précisément dans sa manière de recomposer l'œuvre fictionnelle (Langlade & Fourtanier, 2007). Le développement suivant permet de présenter certains concepts et paradigmes liés à cette manifestation du sujet lecteur.

3.2.1 La participation par le jeu de l'immersion fictionnelle

Dans l'approche théorique de Walton (1993), à l'instar de Picard (1986), l'acte de lire la fiction est placé sous le sceau du jeu. Précisément, bien avant Jouve (1998), Walton (1993) conclut à un accord tacite entre le lecteur et le texte qui permet au « *make-believe* »¹⁰⁶ (Walton, 1993) d'exister. L'analyse de Ducrot et Schaeffer (1999[1995]) corrobore l'analyse de Walton (1993) et identifie le personnage comme l'élément de projection anthropomorphique de cet univers fictif « *sémantiquement incomplet* » (Ducrot & Schaeffer, 1999[1995], p. 754). Le lecteur est moins un jouet aux mains de la fiction qu'un partenaire. Aussi est-il intéressant de nuancer la posture du lecteur face à une concrétisation virtuelle du personnage : « *au lieu de soutenir que le lecteur croit au personnage fictif, il conviendrait peut-être de dire qu'il entretient l'idée de son existence* » (p. 754). Schaeffer (1999) met en exergue son engagement volontaire dans la fiction, soulignant par conséquent un principe de « *feintise ludique partagée* » (p. 192). Pour Ducrot et Schaeffer (1999[1995]), cette « *activité projective* » est motivée par le « *plaisir esthétique du lecteur* ». De plus, le processus de projection en jeu dans l'immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999) ne se limite pas à l'identification au personnage. En effet, Schaeffer (1999) décrit le processus dans un double niveau. D'une part, Schaeffer (1999) à la suite de Jauss (1972) identifie le processus de « *l'empathie affective pour le personnage* » (1999, p. 186), signe d'une « *intériorité subjective* » (p. 197). Cette réaction affective axiologique pour autrui relève donc de l'« *allosubjectivité* » (p. 314). Il s'agit pour le lecteur de se saisir intérieurement et par « *identification psychologique* » (p. 197) des états mentaux d'autrui : le personnage qui fait office de « *vecteur d'immersion* » (p. 197). D'autre part, Schaeffer (1999) souligne le processus d'immersion mimétique par lequel le lecteur/spectateur adopte « *la posture perceptive* » (p. 197). Celle-ci s'apparente à une « *virtualisation identitaire* » (p. 315) par laquelle le lecteur « *adopt[e] [une] attitude qui serait "normalement" la sienne si les stimuli mimétiques étaient réellement ce qu'ils ne font qu'imiter* » (p. 197).

3.2.2 Les activités du lecteur : texte du lecteur, activité fictionnalisante

Les didacticiens mobilisent d'autres concepts rendant compte des expériences du lecteur pour en étudier les différentes variations, tant en lecture qu'en écriture. Ainsi, par exemple, les

¹⁰⁶ Schaeffer (1999) le traduit par le « faire-comme-si » (p. 192).

concepts de « *texte du lecteur* » (Bayard, 2011 ; Mazauric et al., 2011) et d'« *activité fictionnalisante* » (Langlade & Fournier, 2007) sont des concepts périphériques de la lecture littéraire. Ils rendent compte de l'activité du lecteur (Ahr, 2018 ; Lacelle & Langlade, 2020) et de son implication psychoaffective dans le texte.

Le concept de « *texte de lecteur* » (Bayard, 2011) s'intéresse à l'activité lectorale et à sa reconfiguration du texte. Fourtanier (2020) définit le concept comme « *une conception de la lecture littéraire qui s'intéresse à la reconfiguration du texte par le lecteur réel et présente des modes de réalisation pluriels* » (p. 272). Ainsi, la préface *Julien Sorel était-il noir ?* (Mazauric et al., 2011) offre à Bayard (2011) l'occasion de rappeler que dans cette expérience de lecture, la mobilisation de « *la subjectivité prév[aut] dans l'acte de lecture (...) intimement soumis à la personnalité de celui qui l'accomplit, ainsi qu'à l'ensemble de sa situation historique et sociale* » (P. 13). Cette subjectivité explore plus avant « *l'imagination impliquée* » et « *les variations imaginatives du "je peux"* » de Ricoeur (1998[1986], p. 252 et p. 250). Car le « *texte de lecteur* » (Bayard, 2011) rend compte du dialogue intime du texte avec son lecteur. Bayard (2011) postule que tout texte est « *marqué en profondeur par la subjectivité ainsi que par la situation de celui qui le rencontre* » (p. 14). Dans ces conditions, le concept de « *texte singulier du lecteur* » (Bayard, 1998) ouvre la voie à une expérimentation *in vivo* de la réception lectorale (Le Goff et Larrivé, 2018 ; Mazauric et al., 2011).

Langlade, quant à lui, modélise l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008 ; Langlade et Fourtanier 2007, 2020). Le premier concept s'inspire des travaux du tome III du *Temps et récit* du Ricoeur (2007[1985]). Le philosophe y démontre que la phénoménologie initiée par Ingarden (1973[1931]) dans la première moitié du XXe siècle a permis de mettre en évidence « *l'activité imageante par laquelle le lecteur s'emploie à se figurer les personnes et les événements rapportés par le texte ; c'est par rapport à cette concrétisation imageante que l'œuvre présente des lacunes, des "lieux d'indétermination"* » (Ricoeur, 2007[1985], p. 305). En ce sens, cette lecture influence la théorisation de l'*activité fictionnalisante* de Langlade et Fourtanier (2007, 2020) qui présente quatre manifestations clefs : « *la concrétion imageante* » (représentation imagée des personnages et des lieux) ; « *la cohérence mimétique* » (prise en charge des non-dits en créant des liens de causalité entre les différents éléments du texte), « *l'activité fantasmatique* » ((re)scénarisation du texte selon ses désirs et fantasmes), « *la réaction axiologique* » (production d'un jugement moral). Dans cette activité polymorphe, le lecteur fait office d'homme-orchestre qui *agit sur* - tout en étant *agi par* - le texte. Il assume tour à tour les rôles de producteur d'images et de sons, d'évaluateur des formes textuelles, de

créateur de vraisemblance, de scénariste affabulateur, ainsi que celui du juge et partie du comportement et valeurs des personnages.

3.2.3 La « bibliothèque intérieure » : prendre en compte la culture de l'élève

La notion de « *bibliothèque intérieure* » (Louichon & Rouxel, 2010 ; Louichon, 2009) opère également une rencontre du lecteur avec le texte. La notion est attribuée par Rouxel et Louichon (2020) à Bayard (2007). Le théoricien la définit comme :

un ensemble de livres (...) sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport au texte et aux autres. Une bibliothèque ou figure certes quelques titres précis, mais qui est surtout constitué de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde (Bayard, 2007, p. 4).

Le principe de la « bibliothèque intérieure » est généreux. En effet, la « *bibliothèque intérieure* » comprend autant les lectures du corpus scolaire que les ressources intimes et personnelles des élèves - cinématographiques et ludologiques comprises - ou encore celles communes au groupe, mobilisables dans la classe. Pour Rouxel et Louichon (2020), la notion permet de « *repenser la culture littéraire* » (p. 230) en prenant en compte la lecture singulière de l'élève. Pour Le Goff (2020), elle est « *un matériau puissant pour développer une lecture actualisante* » (p. 101). Tauveron (1999) proposait déjà d'accueillir les références spontanées des élèves, « *si peu canoniques soient-elles* » (p. 25). Elle donnait alors l'exemple de Picsou qui permettait à des lecteurs novices de repérer la stéréotypie de l'Avare (Tauveron, 1999, p. 25). Aussi, Demougin (2017) préconise d'« *exhiber, valoriser les démarches intermédiaires, issues de la culture première des élèves, démarche au demeurant pas forcément lisible pour l'enseignant, par manque de référence commune avec l'élève* » (p. 227). En ce sens, mobiliser la « bibliothèque intérieure » de l'élève offre à l'enseignant le moyen d'aller à la rencontre de l'élève tout en lui octroyant le droit d'entrer en dialogue avec ce texte à partir de ses propres ressources. En effet, l'interprétation ainsi engagée ouvre au double questionnement établi par Ricoeur (2007[1985]) : « *que me dit le texte et que dis-je au texte ?* » (p. 321). Aussi, lorsque ce questionnement est explicitement mobilisé dans la classe, lorsqu'il vient nourrir le dialogue au sein de la communauté, il offre une possibilité de prise de recul sur le texte et sur soi et invite à opérer une « *distance de soi à soi* » (Sauvaire, 2017b).

Ces concepts témoignent des théorisations fécondes de l'implication du lecteur dans l'œuvre. Évoluant en périphérie de la lecture littéraire, relevant du sujet lecteur tout en affirmant une certaine autonomie conceptuelle, ces travaux enrichissent le concept de lecture littéraire et

soutiennent la réflexion sur sa transposition didactique dans la classe. Aussi, ces réflexions ont nourri des expérimentations dont les dispositifs ont pu être éprouvés par la recherche. La dernière section tend à rendre compte de certains d'entre eux ainsi que des réflexions sur les gestes didactiques à mobiliser.

4 Les dispositifs et gestes didactiques

Dans le contexte de la classe, la prise en compte de la lecture singulière et sensible de l'élève et sa place dans la communauté de lecteurs nécessitent des dispositifs et des gestes didactiques spécifiques. Plusieurs chercheurs ont expérimenté des pratiques mettant en évidence des ressources didactiques et pédagogiques au service de la réception personnelle de l'œuvre et de sa mobilisation au sein d'espaces intersubjectifs et interdiscursifs. Tous font aussi état qu'un « *va-et-vient dialectique* » (Dufays, 2002) est « *enseignable* » dans la classe (Daunay, 2007).

4.1 Des dispositifs au service de l'immersion et de l'identification fictionnelles

Le processus d'immersion fictionnelle constitue un « *moyen* » pour entrer dans l'œuvre fictionnelle (Schaeffer, p. 198). L'invitation de Jenny (2010) à la « *pédagogie de l'immersion* » dans la classe ouvrait le champ des possibles. Pour le chercheur, « *se mettre dans la peau* » du personnage selon le principe de l'identification (Schaeffer, 1999), parvenait à faire de l'immersion un vecteur de « *jeux de faire semblant* » (Jenny, 2010, p. 183) par rapport à l'œuvre littéraire. Ainsi, concomitamment aux travaux de Bishop (2018) sur les « *bulles de pensées* » au primaire, la mobilisation du « *journal de personnage* », et de l'activité du « *je fictif* », (Larrivé, 2018) en classe de 3^e a permis la compréhension des états mentaux des personnages. En effet, Larrivé (2018) démontre que, pour l'élève lecteur, « *endosser l'identité et le je d'un personnage* » (p. 73) offre les moyens « *de comprendre [ses] sentiments conflictuels et de réfléchir aux contradictions morales qu'il révèle* » (p. 74.). Larrivé (2015) voit dans le vecteur d'immersion par identification au personnage un travail de « *décentrement de soi* » (Larrivé, 2015, p. 169) par l'élève lecteur. Ainsi, le journal du personnage facilite le soutien aux processus propres à l'implication psychoaffective dans la classe (Langlade, 2004) en montrant que « *lire c'est imaginer les actions et les pensées des personnages. Le lecteur doit se représenter les personnages "en train de vivre" dans l'univers fictionnel, c'est-à-dire en train*

d’agir, de penser, de ressentir » (Larrivé, 2014, p. 219). Précisément, les expérimentations de Larrivé (2014, 2015, 2018), fruits d’une forme de dialogue entre le monde de l’œuvre et celui du lecteur, conduisent le lecteur par « *empathie fictionnelle* » (Larrivé, 2014) à comprendre et interpréter l’œuvre en ressentant, à son tour, les sentiments que peut ressentir le personnage. Certes, le « journal ou carnet de lecteur » ne se limite pas à ces fonctions. Dans une expérimentation sur le journal de personnage en 6^e menée à partir du « *Journal de Gilgamesh* », Larrivé (2017) montre que le « *je fictif* » met aussi en œuvre des compétences encyclopédiques, en encourageant le sujet-scripteur à les investir pour étoffer son récit. Toutefois, mis au service des ressorts de l’immersion fictionnelle le carnet de lecteur constitue un outil vecteur d’empathie.

Aussi, Carrier (2011) se saisit concrètement de la « *simulation émotionnelle* » préconisée par Jenny (2010) à partir de témoignages d’acteurs et de textes critiques sur le théâtre. Les « *simulations* » sont la « *capacité des lecteurs à créer à partir d’un récit des états mentaux, visuels, auditifs et émotionnels, moteurs, inférentiels, analogues à ceux que provoquerait une situation réelle, mais coupés de toute réponse actionnelle (ou encore “off-line”)* » (Jenny, 2011, p. 183). L’expérimentation de Carrier (2011) vise à « *comprendre certains ressorts à la base d’une participation affective à l’univers littéraire sans pour autant nous inciter à détourner notre attention du texte et à lui faire violence* » (p. 101). Ainsi, parmi les pistes de jeu théâtral explorées, Carrier (2011) retient les techniques d’annexion affectif du personnage proposées par Jovet (2022[1954]). Il s’agit « *par l’imagination* » de combler les blancs sur la vie du personnage et ses motivations en « *s’adonnant à ce que Pierre Bayard appelle “une activité de complément”* » (p. 107). Carrier (2011) voit dans ces pistes didactiques autant d’éléments permettant « *une participation plus intense à l’univers du texte et une compréhension plus profonde des actions et des pensées des personnages* » (p. 108). Il crée par conséquent des déclencheurs de processus de simulation, autrement dit des « *vecteurs d’immersion d’ordre énonciatifs* » proposés par Jenny (2010, p. 183) pour développer chez le lecteur des aptitudes interprétatives. En effet, Jenny (2008) identifie dans les « *jeux de faire semblant* » (p. 183) des opportunités pour se saisir des questionnements et valeurs littéraires. À l’instar de Schaeffer (1999), le processus de « *simulation* » de Jenny (2010) offre la possibilité pour le lecteur d’accéder aux « *débats éthiques* » que pose l’œuvre littéraire (Jenny, 2008, p. 182). Enfin, certaines utilisations des « *marginalia* » (Ahr, 2018) expérimentent ces espaces comme des lieux de rencontres intersubjectifs avec le personnage. Ainsi, l’outil est investi en classe de 1^{ère} pour s’approprier le texte patrimonial de *Dom Juan* (Ahr, 2018) à partir des motivations des personnages. Les dessins et notes en marge du texte produits par les lycéens

sont autant de traces de dialogue avec les personnages – d’aucuns s’offusquent de la naïveté d’Elvire et/ou des paysannes ainsi que du « *machisme* » de Dom Juan – qu’avec soi-même, puisant dans son répertoire d’expériences et cultures personnelles.

4.2 Des dispositifs favorisant la concrétisation imageante

Dans la définition que donne Langlade (2007) de la lecture subjective, sont mis en avant « *le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d’une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire* » (p. 71). La théorisation par Langlade (2007) du processus de « *concrétisation imageante* » rend compte de « *l’activité de complément* » (Bayard, 1998) de l’œuvre par le lecteur « *puisant dans les fichiers d’images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique* » (Langlade, 2008, p. 48). Dans les classes, ce processus a également fait l’objet d’expérimentation. Demougin (2017) propose au cycle 3 d’expérimenter le dessin comme traces d’immersion rendant compte des impressions psychoaffectives du lecteur en première phase de lecture d’un poème¹⁰⁷. L’activité a ainsi, selon la chercheuse, l’avantage de remplacer l’habitus de l’approche analytique initiale qui s’apparente souvent à « *une autopsie des œuvres, rendues de ce fait moribondes auprès des élèves* » (p. 214). En effet, par cette lecture participative, les élèves « *avancent dans la construction du sens du texte en cherchant une cohérence (lexicale, sémiotique) à travers leurs relectures successives, liées à celles des autres, à travers leurs expériences, à travers l’étayage apporté par l’enseignant* » (p. 229). En outre, Lacelle et Vallée (2010) font appel aux carnets de lecture et de spectature pour que les élèves tissent des liens entre les images sensorielles « *vécues* » et leur lecture interprétative d’un roman littéraire. L’expérimentation mobilise l’activité fictionnalisante de Langlade et Fourtanier (2007), précisément la concrétisation imageante puisqu’il s’agit de pouvoir se représenter mentalement l’univers du roman à partir de « *sa fabrique d’images (...) et d’odeurs ou sons produits pendant [s]a lecture* » (p. 58). Enfin, Ahr (2018) et Claude (2020) misent sur la correspondance avec d’autres formes artistiques pour donner la parole à la lecture subjective des élèves. Claude (2020) montre ainsi que la peinture favorise l’accès à ces concrétisations d’images que les élèves ne « *voient* » pas lors de la lecture des textes littéraires en classe (p. 90). Forte de ce constat, Claude (2020) voit

¹⁰⁷ Il s’agit du *Dormeur du val* de Rimbaud.

dans la lecture de l'image un moyen de former « *par détour* » à la lecture des textes littéraires. Quant à Ahr (2018), elle rend compte de la mobilisation dans une classe de 3^e de documents iconographiques comme dispositifs de médiation entre le texte du sujet lecteur et le texte littéraire. Il s'agit alors d'interroger la lecture de la nouvelle de Yourcenar à partir d'un projet de lecture, « *peindre et écrire : les mots et les images dans comment Wang-Fô fut sauvé* ». Non seulement le médium de l'image libère la parole de l'élève invité à justifier ses choix, mais aussi elle favorise au sein de la communauté de lecteur « *l'objectivisation de la lecture empirique* » (Ahr, 2018, p. 67) tout en déclenchant par l'articulation des discours oraux subjectifs et intersubjectifs le processus interprétatif distancié. Cette articulation fait l'objet du développement suivant.

4.3 Des dispositifs au service de la transaction entre lecture singulière et lecture collective

Tout d'abord, les expérimentations sur l'écriture de réception mettent en évidence les défis de la lecture littéraire et de l'équilibre à tenir entre la mobilisation d'une posture participative et distanciée du lecteur. Ainsi, le Goff (2018) voit dans la pratique de l'écriture en séance de lecture littéraire un « *levier pour susciter un dialogue avec les textes* » mais aussi « *pour préparer ou relancer le développement d'une lecture collective, d'engager le travail du commentaire et de l'analyse* » (p. 120). Pour ce faire, Le Goff (2018) promeut « *quelques points majeurs* » d'attention tant sur la nature du corpus qui « *oriente, configure la consigne d'écriture (...) le rapport entre texte source et production de l'élève* » ; la remise en question des « *impératifs pédagogiques de lecture des textes* », notamment la typologie classique du questionnement mobilisé par l'enseignant (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?) ; la prise en compte de la réception du texte par les élèves dans la planification des moments d'analyse textuelle ; un mode d'interaction différent du discours dialogué « *question/réponse* » et du rapport « *interrogateur / interrogé* » (p. 121). À titre d'exemple, l'expérimentation du « *théâtre de lectures* » par Le Goff (2017) dans une classe de 3^e¹⁰⁸ est remarquable car elle vise à « *construire en classe une communauté interprétative* » (p. 239) à partir d'écrits de réception servant de supports à la confrontation. Partant du postulat que « *la trace de lecture, le souvenir singulier peut être le germe d'une pratique collective* » (p. 240), la première étape de l'expérimentation veille à articuler « *l'intuition des lectures et la gouvernance du texte* » (p.

¹⁰⁸ Le texte support est une nouvelle de Romain Gary, *Les Habitants sur la terre*, in *Gloire à nos Illustres pionniers* (1962).

243) avec la production écrite des impressions de lecture à l'état brut. Le questionnement de ces réceptions, orchestré sur un « *temps de négociation et de confrontation* » (p. 243) s'opère alors avec ou sans le retour au texte ; le but étant à cette étape de procéder à un « *texte du lecteur collectif* ». Cette seconde étape du « *théâtre des lectures* » fait l'objet d'une négociation au sein d'« *espaces intersubjectifs* » qui ont contraint chaque petit groupe à « *recompos[er] le matériau mémoriel* » (p. 245). La phase suivante élargit la confrontation interprétative. Il s'agit pour chaque « *théâtre de lecture* » de présenter son « *texte de lecteur collectif* » à la communauté de la classe. Le débat sur les productions, fécond, soutient « *le travail de l'interprétation [qui] se fait à travers le filtre des différentes représentations* » (p. 247). Enfin, la dernière phase, celle d'« *écrits individuels de la scénarisation théâtrale* » produits *a posteriori*, montre que les élèves se sont nourris des interprétations partagées et négociées collectivement. Par ces différentes modalités de réalisation du dispositif, le « *théâtre des lectures* » se présente comme une « *modalité spectaculaire d'un "texte du lecteur" collectif, résultat des lectures négociées au sein d'un groupe. Ce qui est donné à voir et à entendre est la concrétisation artistique d'une interprétation de la nouvelle* » (p. 244). Pour Le Goff (2017), les expériences de lecture sollicitées dans ce dispositif de « *théâtre de lecture* » conduisent donc l'élève « *à remettre en jeu sa réception du texte, son interprétation, et à envisager l'interprétation comme un jeu sérieux, singulier et collectif* » (p. 253).

Ensuite, le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2007, 2010, 2015) se distingue non seulement comme « *genre disciplinaire du discours de la métatextualité* » (Dias-Chiaruttini, 2011, p. 2) mais aussi comme dispositif didactique possiblement en mesure d'accueillir, dans la classe, la communauté interprétative définie par Fish (2007[180]). Dias-Chiaruttini (2020) montre qu'à la différence des « *cercles de lecture* » (Terwagne et al., 2006) soucieux des rencontres dialogiques au sein de microcosme social, le modèle didactique du débat interprétatif de Tauveron¹⁰⁹ (2004) entretient un lieu de confrontation sociale tenu par un même objectif : résoudre une situation de problème de lecture à partir des points de vue, divergents et convergents, dans la classe (Dias-Chiaruttini, 2020, p. 235). Toutefois, le modèle de « *débat spéculatif* » chez Tauveron (2004) se distingue de celui présenté par Dias-Chiaruttini (2007). Le modèle de Tauveron, d'une part, entretient un rapport étroit avec le débat à visée philosophique par la forme de « *débat symbolique* » qu'il peut induire (Dias-Chiaruttini, 2020, p. 235). D'autre part, le modèle du débat interprétatif de Tauveron (2004) tient compte d'une

¹⁰⁹ Le modèle de Tauveron (2004) fait de cette spécificité un objet de distinction entre le genre du « *débat délibératif* » (résolution d'un problème de compréhension) du « *débat spéculatif* » (analyse des spéculations possibles).

« *activité prescrite par le texte* » (Dias-Chiaruttini, 2007, p. 153) à la différence du modèle de Dias-Chiaruttini (2007) qui met en avant « *la situation de classe, les questions qui émergent (...) les encyclopédies personnelles et collectives qui guideront les lectures et des réceptions différentes : le projet de lecture (de la classe et de chaque élève), plutôt que le texte lui-même* » (Dias-Chiaruttini, 2007, p. 153).

Dias-Chiaruttini (2018) démontre qu'un débat interprétatif peut contribuer dans une classe de cycle 3¹¹⁰ à la « *formation éthique des élèves* » (p. 313). L'observation d'une pratique de classe et notamment de la réception personnelle et des interactions entre élèves rend en effet possible une co-construction de valeurs dans un contexte socialisant. Car, dans cette classe de CM2, la formation éthique « *résulte autant du système de valeurs construit que de l'expérience de liberté contrôlée : le droit de dire sa différence dans une communauté qui limite les possibles du texte et les jugements du monde* » (p. 313). En ce sens, le débat interprétatif comme « *structure de contraintes qui agit sur l'activité des acteurs de la situation* » (p. 304) donne corps à la communauté interprétative (Fish, 2007[1980]). À ce niveau, ce type de débat assure un espace d'intersubjectivité où « *on y accueille les lectures spontanées, on y partage certes des interprétations divergentes mais dans le cadre d'une procédure conforme aux attentes de cette communauté* » (Tauveron & Dias-Chiaruttini, 2020, p. 96). Aussi, il offre aux élèves le moyen de faire de la littérature « *une chambre d'écho du monde et de soi* » (Dufays, 2007, p. 8), sans toutefois la départir de son « *utilité sociale* » (p. 8).

Les recherches expérimentales en didactique ont donc pu mettre en évidence des dispositifs et activités de lecture participative et distanciée au service de la dialectique de la lecture littéraire (Dufays, 2016a). Dans chacune de ces situations de classe, la mobilisation de gestes pour enseigner la lecture littéraire et sa part de lecture proliférante, s'avère nécessaire. Tauveron (1999) en propose métaphorique une description :

Le maître doit être le collecteur et le jardinier des interprétations amorcées, oubliées dans le cours des interactions. En fin de parcours, il peut faire état de sa collection, trace visible de l'activité foisonnante des élèves, et faire rebondir ainsi la réflexion à partir des contributions passées inaperçues. Il doit être capable aussi d'anticiper (p. 3).

Au-delà de l'image poétique, la description de Tauveron (2011) conditionne la construction de la communauté interprétative à une mise en pratique encadrée par une maîtrise du geste enseignant. Elle traduit donc la préoccupation de certains didacticiens disciplinaires

¹¹⁰ L'expérimentation explore le débat en CM2 sur le passage de la mort du *Petit Prince* (1943) de Saint-Exupéry.

qui cherchent à outiller et élucider les gestes associés à la pratique des objets à enseigner pour les transposer dans la classe. Le dernier point rend compte de ces réflexions.

4.4 Les gestes au service de la lecture littéraire

Dans le cadre d'un enseignement de la lecture littéraire, l'enseignant doit mobiliser, à la fois dans la conception didactique et dans ses gestes professionnels, une maîtrise adaptée.

Ainsi, est-il utile de se tourner vers la notion de « geste », professionnel et didactique. La notion de « geste » en soi est labile. Elle a donné lieu à différentes approches. Précisément, celles de Bucheton (2009) et de Jorro (2006) ont nourri des recherches sur les gestes d'enseignement du débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2011 ; Sauvaire & al., 2021). Les approches de Bucheton (2009) et de Jorro (2006), par leur travail sur les postures et les discours énonciatifs, ne prétendent pas se substituer aux études didactiques disciplinaires. Pour Bucheton (2009), les « *gestes professionnels* » constituent « *les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe. Le geste professionnel est situé. Il ne se confond pas avec le genre, mais le met en œuvre, l'actualise, l'ajuste* ». (Bucheton, 2009, p. 7). En didactique, Schneuwly et al. (2005)¹¹¹ puis Aeby-Daghé et Dolz (2008) se donnent pour objectif de « *clarifier l'activité de l'enseignante* » à partir des « *gestes didactiques* ». L'observation de deux objets enseignés, l'un grammatical, l'autre littéraire (texte d'opinion), met en exergue des gestes didactiques non spécifiques à l'enseignement d'un objet disciplinaire : « *les gestes fondateurs de formulation des tâches et de présentification/pointage et régulation* » (p. 105). Schneuwly & Dolz (2009) élèvent donc les « *gestes didactiques* » aux éléments « *fondamentaux* » car, selon les chercheurs, ces gestes « *fondent l'enseignement, en constituent l'ossature* » (p. 35). Ainsi, associés à l'activité de l'enseignant dans une discipline, les gestes didactiques désignent l'acte de présentification de l'objet et de son élémentarisation (décomposition de l'objet en éléments d'enseignement par l'élaboration de séquence d'enseignement). En ce sens, le « *geste didactique* » est davantage au service de « *l'outil* » qui sert à l'enseignement de « *l'objet enseigné* ».

Cette notion de « *geste didactique* » est complexe. Le questionnement sur ses critères définitoires par Dezutter et al. (2021) montre que, même à l'intérieur de la discipline, la notion est nuancée. Dans cet entretien, Le Goff mobilise les « *gestes didactiques* » selon Jorro (2006). Ces derniers désignent, selon lui, ainsi « *un ensemble de savoir agir en contexte* » (p. 11).

¹¹¹ Ces questions a notamment fait l'objet de réflexions scientifiques lors du 8e colloque international de la DFLM. Voir Dolz & al. (2001) ainsi que dans les travaux de Cordeiro et Schneuwly (2007).

Élalouf, de son côté, déclare privilégier la notion de « *gestes professionnels à visée didactique* », lui étant plus familière pour former à l'enseignement des objets dans la classe. De son côté, l'analyse de Dufays (2019,) propose d'éclaircir les liens entre « *gestes professionnels* » et « *gestes didactiques* ». Il établit les connexions possibles au sein de cette pluralité des approches. Ainsi, l'approche focalisée sur les « *dimensions corporelles et émotionnelles* » (Dufays, 2019b, p. 2000) de Bucheton (2009) et l'étude discursive chez Jorro (2006) convergent dans leur approche du geste professionnel (Dufays, 2019b, p. 3). De même, Dufays (2019b) montre que le geste d'étayage et les gestes énonciatifs croisent l'approche de Sensevy (2011) centrée, dans l'action conjointe du maître et de l'élève, sur le « *savoir en tant que puissance d'agir* » (Sensevy, 2011, cité par Dufays, 2019b, p. 201). Finalement, Dufays (2019) réserve la désignation de « *gestes* » à des activités « *micro* », « *tel acte d'étayage en particulier* », et celles de « *postures ou conduites* » à des « *catégories de gestes dans leur ensemble* » (Dufays, 2019b, p. 205).

Enfin, Dias-Chiaruttini (2011) met en évidence « *des gestes associés au genre disciplinaire* » dans la pratique du débat interprétatif en classe à partir du « *style de chaque enseignant* ». Le style est alors pris dans le sens de « *manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire l'enseignement* » (Altet, 1996, p. 79). En ce sens, il appartient à la personne ; non transférable, il ne peut servir à la modélisation du genre disciplinaire. Toutefois, par la communication établie par l'enseignant dans sa classe, le style est en mesure de « *rend[re] compte de la « configuration des gestes » (Jorro, 2004, p. 4) de façon singulière* » (p. 120). Dias-Chiaruttini (2011) montre alors, et à partir de la posture énonciative et émotionnelle de l'enseignant, combien les styles des enseignants peuvent avoir un impact sur les performances des élèves.

La dernière section du chapitre a permis de mettre en évidence les réflexions de chercheurs sur les « *gestes didactiques* » et leur rapport avec certains « *gestes professionnels* ». Ces derniers peuvent soutenir l'appropriation des objets d'enseignement et témoigner aussi tout autant de la maîtrise du genre professionnel qu'un certain savoir-faire dans le style mobilisé. Convoqués en formation professionnelle, ils pourraient servir de leviers pour cibler les formes d'interaction facilitant l'enseignement de lecture littéraire et de ses paradigmes : mobilisation distinctes et explicites des consignes à mobiliser selon les postures des opérations lectorales visées, prise en compte des formes d'étayage servant au dialogue des interprétations singulières et interprétations collectives au sein de la communauté interprétative.

Chapitre III Question théorique de l'étude

À l'issue de la présentation de ce cadre théorique hybride, nous sommes en mesure d'étayer nos motivations quant à l'articulation de la didactique de la littérature avec l'anthropologie culturaliste et formaliser une principale question de recherche.

Tout d'abord, nous avons pu mettre en évidence que l'anthropologie culturaliste postule la transformation du sujet professionnel par l'émancipation vis-à-vis des règles initialement enseignées puis apprises. En effet, ces travaux rendent compte de la possibilité d'agir sur la transformation de la pratique en réponse à un problème posé par le développement des compétences de signification, de compréhension et de réalisation de l'activité de l'enseignant au sein d'une communauté professionnelle. Il est ainsi établi que l'apprentissage d'une règle partagée par la communauté peut ouvrir sur le développement professionnel du sujet.

De leur côté, les recherches en didactique de la littérature ont montré que la lecture littéraire est un concept didactique en partie stabilisé. Inspiré des théoriciens de la littérature, le concept de lecture littéraire a migré en didactique. Dans ce domaine scientifique, le modèle de la lecture littéraire que nous convoquons est celui de Dufays (2016, 2020). Il affirme le principe du va-et-vient dialectique comme principe intégrateur des différentes postures du lecteur, de participation et de distanciation. En outre, ce modèle mobilise d'autres concepts et notions qui nourrissent la lecture littéraire. Enfin, le Chapitre 2 rend compte de dispositifs didactiques éprouvés par la recherche ainsi que de réflexion sur les gestes, professionnels et didactiques, susceptible de faciliter l'apprentissage de l'enseignement de l'objet dans la classe.

Cherchant à faire dialoguer ces deux ancrages théoriques, il nous semble finalement heuristique de mobiliser l'anthropologie culturaliste pour saisir le développement de l'enseignant chevronné engagé dans un tutorat par RM à la lecture littéraire. Notre question de recherche peut donc être formalisée comme suit :

Dans le cas d'un dispositif de formation transformatif de type RM, le raisonnement pratique porte-t-il des traces de l'objet didactique, la lecture littéraire, concomitamment au développement professionnel des tuteurs ?

Partie III MÉTHODE

Cette Partie III est organisée en quatre chapitres. Chaque chapitre rend compte des choix méthodologiques réalisés dans le cadre de notre étude qui tente l'association partielle et ciblée de deux cadres théoriques.

Le Chapitre 1 présente la question de recherche et ses objectifs en fonction de notre objet d'étude précédemment défini (Partie I - Chapitre 3) ainsi que cadre théorique présenté dans la Partie II.

Le Chapitre 2 présente le dispositif de recherche. Il veille à décrire les conditions scientifiques et professionnelles qui ont permis sa mise en œuvre. Il précise notamment les aménagements entrepris sur le dispositif de formation par RM (Aydin, 2017) à visée transformative (Chaliès & Bertone, 2021b) pour mener à bien notre étude.

Le Chapitre 3 détaille la méthode utilisée pour recueillir les données.

Le Chapitre 4 présente la méthode d'analyse adoptée pour traiter les données recueillies. Compte tenu de la mobilisation d'un cadre mobilisant une double analyse, par nature intrinsèque dans le cadre de l'anthropologie culturaliste et extrinsèque en didactique, un exemple détaillé du traitement des données est proposé.

Chapitre I

Délimitation de l'hypothèse principale de recherche

A partir de postulats et de concepts théoriques empruntés à la didactique de la littérature et à l'anthropologie culturaliste, cette étude cherche à saisir les manifestations de l'appropriation de la lecture littéraire par les enseignants chevronnés missionnés comme tuteurs au sein d'un dispositif de tutorat innovant, fondé sur le RM (Partie I – Chapitre 3). Il s'agit ainsi de saisir comment les tuteurs, au contact des stagiaires tutorés, parviennent à s'approprier tant dans leur réflexion que dans leur pratique un modèle didactique littéraire. Pour y parvenir, notre recherche tient compte des ancrages mentionnés dans l'introduction de l'étude (Partie I) ainsi que des postulats détaillés dans son cadre théorique (Partie II).

Tout d'abord, l'état des lieux de la formation continue des enseignants (Partie I – Introduction) a révélé des failles et des carences. Ainsi, et notamment sur la lecture littéraire, les récentes recherches descriptives (Gary, PELAS, TALC) ont montré que les enseignants chevronnés peinent à comprendre les enjeux de ce nouvel objet et à l'enseigner dans les classes. Parallèlement, des recherches sur de nouveaux dispositifs de tutorat ont montré que le RM est en mesure de croiser formation initiale du novice et formation continue du chevronné placé *de facto* en position de tutoré (*mentee*) face au stagiaire devenu « *mentor* ». Elles démontrent que ce dernier, bien que stagiaire, est en mesure de faire bénéficier à l'enseignant chevronné des apports théoriques de la recherche en didactique reçus en formation initiale. Ce transfert de savoirs et savoir-faire, s'effectuent lors des interactions tutorales, en entretien-conseil comme dans la pratique de classe partagée (*coteaching*) voire lors des temps de tutorat classique.

Cet ancrage institutionnel et scientifique (Partie I) a donc mis en évidence un problème de formation des enseignants chevronnés à un objet d'enseignement, la lecture littéraire, tout en proposant un moyen tutorial d'y remédier. Or, parallèlement (Partie II – Chapitre 2), la lecture littéraire est un objet enseignable dans la classe. Issue des théories littéraires, la notion a gagné ces dernières années dans le champ de la didactique en stabilité conceptuelle (Daunay & Dufays, 2016 ; Dufays, 2013 ; Daunay & Dufays, 2016) si bien que Dufays en propose une modélisation (Dufays, 2016a ; Dufays et al., 2005[1996]) dont plusieurs recherches ont pu éprouver les effets.

Toutefois, s'approprier un nouvel objet d'enseignement s'avère complexe y compris pour un enseignant chevronné. Et, à ce niveau, les traces de l'appropriation d'un objet didactique (Daunay & Denizot, 2003) dans sa globalité, c'est-à-dire par analyses extrinsèque et intrinsèque de l'activité, n'ont pas pu être étudiées.

Dans cette perspective, le cadre de l'anthropologie culturaliste (Partie II – Cadre théorique, Chapitre 1) (Chaliès & Bertone, 2021b), semble particulièrement heuristique. Il nous semble pouvoir permettre, en effet, de rendre compte de l'appropriation de l'objet d'enseignement, la lecture littéraire dans son principe de « *va-et-vient dialectique* » (Dufays, 2002, 2006) entre différentes opérations de lecture, participative et distanciée. En effet, les travaux menés dans ce programme de recherche portent sur la construction du sujet en formation et, pour nombreux d'entre eux, montrent comment se traduit l'apprentissage puis le développement du sujet dans la compréhension de son activité puis sa transformation à partir de techniques apprises en d'autres circonstances d'enseignement.

En faisant le choix d'essayer de rendre compte tout à la fois des dimensions conscientisées de l'activité et des savoirs en jeu, notre étude fait le choix de mobiliser l'analyse didactique extrinsèque ainsi que « *la part conscientisable de l'activité* » (Goigoux, 2007, p. 52), à partir du processus de subjectivisation des enseignants chevronnés (Chaliès & Bertone, 2021b).

Cette hybridation permet d'accéder aux différentes traces d'appropriation d'un objet d'enseignement par un sujet engagé dans un dispositif de RM. C'est donc la mobilisation de ces deux types d'analyse qui permet d'explorer plus avant la manière dont l'enseignant chevronné tuteur, dans les interactions avec son stagiaire tutoré, parvient à s'approprier la lecture littéraire dans sa manière de la décrire, de l'analyser et de la pratiquer. Tel est l'objectif de notre recherche.

À ce stade de notre étude, la question de recherche est la suivante : *Le contexte de formation par RM mis en place dans notre étude permet-il à l'enseignant chevronné de s'approprier la lecture littéraire dans sa maîtrise conceptuelle ainsi que dans la maîtrise de son analyse et de sa pratique ?*

Pour répondre à cette question de recherche, nous émettons l'hypothèse principale suivante : En permettant à l'enseignant chevronné de vivre une situation de formation *extra-ordinaire*, le dispositif de formation reposant sur le processus de RM devrait lui permettre de se former à la lecture littéraire dans le cadre de l'exercice de ses fonctions de tuteur et des activités qui s'y rattachent. Ce développement complexe s'accomplirait par la possibilité

d'engager différentes capacités de signification, d'analyse de simulation et de réalisation de la pratique d'enseignement transformée.

.

Chapitre II

Les conditions scientifico-professionnelles de l'étude et l'élaboration du dispositif de recherche

Ce chapitre est structuré en deux sections :

- La Section 1 (1) présente les conditions scientifiques et professionnelles qui ont permis la mise en place du dispositif de formation de type RM et ses modalités d'exécution, compte tenu de l'hypothèse principale (Partie III – Chapitre I). Il décrit et justifie notamment l'étude d'exploration menée en amont de l'expérimentation 2021-2022 ainsi que les modalités de communication du projet de recherche. En outre, la section rend compte de la contractualisation établie avec les différents acteurs ainsi que de l'évaluation en amont des aménagements scientifiques du dispositif.
- La Section 2 (2) présente le dispositif transformatif élaboré à partir des travaux de recherche menés en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015, 2017 ; Chaliès & Bertone, 2021a, 2021b) . Il détaille ainsi le cadre de la formation initiale dans lequel s'est inscrite la recherche ainsi que les modalités d'aménagement scientifiques apportées, nécessaires au dispositif de recherche à visée transformative.

1 Les conditions scientifico-professionnelles

1.1 L'Observation préalable à l'objet d'étude : une étude exploratoire

1.1.1 Une étude exploratoire : repérer les conditions de faisabilité de la recherche à mener

Dans le cadre de notre doctorat, une année d'observation de type exploratoire sur le terrain de l'étude (Fugier, 2009 ; Trudel et al., 2009) a été menée pendant l'année 2020-2021. Elle concernait trois dyades de type tuteur (TUT) – stagiaire (STAG), chacune constituée d'un enseignant de lettres chevronné et d'un Professeur Fonctionnaire Stagiaire Étudiant (PFSE).

Trudel et al. (2009) présentent la recherche exploratoire comme une recherche permettant de « baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects » (Trudel et al., 2007, p. 39). Guennoui (2013) la définit comme un « outil méthodologique », utile pour les doctorants qui ont besoin, au début de leur doctorat, de cerner leur objet d'étude. Ces postulats ont motivé notre engagement et nous présentons ci-après les principales étapes de notre étude exploratoire de l'année 2020-2021.

Tout d'abord, l'investigation du sujet du *reverse mentoring* (RM) s'est faite par l'intermédiaire des observations des interactions TUT-STAG lors des entretiens de conseil (EC) et des visites de classe du tuteur. Ces dernières relevaient soit du tutorat classique ou « traditionnel », soit des temps du tutorat mixte avec le tuteur INSPÉ. Ainsi, trois tuteurs INSPÉ étaient concernés par l'expérimentation. Côté tuteur terrain, l'étude exploratoire a donné lieu à quatre types de captation : un entretien semi-directif avec le tuteur en octobre 2020 ; deux visites dans la classe du tuteur terrain entre octobre 2020 et mai 2021 ; deux séances d'enseignement du PFSE suivi de leur entretien de conseil avec le PFSE dans le cadre du tutorat classique, ainsi que trois situations de tutorat mixte (observation de la pratique de classe du PFSE par les deux tuteurs INSPÉ-Terrain suivie de l'entretien-conseil) (Tableau n°1). À l'issue des observations tuteur terrain-stagiaire, des formes anarchiques de transaction du PFSE au tuteur ont été constatées. Ces observations nous encourageaient à entamer une recherche

approfondie sur le sujet d'étude alors choisi (Trudel et al., 2017). Parallèlement, les entretiens avec les enseignants tuteurs et les deux visites dans leur classe ont permis d'identifier des besoins de formation sur la lecture des textes littéraires. En effet, les tuteurs exprimaient à ces occasions le souhait de pouvoir bénéficier d'une formation à l'INSPÉ sur la durée du tutorat et dans leur discipline. En 2020-2021, la formation s'était limitée à une seule journée, celle de la journée d'accueil programmée en septembre à l'INSPÉ avec les IA-IPR et les enseignants formateurs universitaires (6 heures). Concernant le RM, les quelques traces de transactions recueillies venaient justifier l'expérimentation du projet d'étude à mener en année 2021-2022. Nous précisons bien sûr qu'aucun membre de cette dyade de 2020-2021 n'a été mobilisé dans l'expérimentation 2021-2022.

<p>1 Entretien semi-directif initial (octobre) + 2 visites des TUT en situation d'enseignement de la lecture littéraire en classe (octobre 2020 – mai 2021)</p> 	<p>3 Enregistrements des visites du PFSE et des EC dans le cadre du tutorat mixte (triade) novembre - avril</p> 	<p>2 Enregistrements du PFSE en situation de classe et entretien de conseil mené par le TUT (dyade) février – mai</p> 
--	--	---

Tableau n°1 : étude exploratoire 2021-2022 : protocole (chronologie)

Ensuite, cette étude exploratoire a nécessité l'engagement de dyades, enseignants tuteurs et PFSE, mais aussi l'autorisation des chefs d'établissement des trois collèges concernés, le corps des inspecteurs ainsi que les parents d'élèves des classes visitées et filmées. L'étude a donc nécessité un protocole de contractualisation (ANNEXES – Partie III-1). En outre, le recueil de données fut l'occasion de se familiariser avec la planification du protocole et les conditions scientifiques et professionnelles nécessaires à son élaboration.

L'étude exploratoire de l'année 2020-2021 a donc permis de réfléchir à la pertinence de l'objet d'étude visé (le RM), aux conditions de faisabilité de la collecte des données audiovisuelles et aux aménagements à prévoir. À ce niveau, cette première étape exploratoire a

constitué un « *outil méthodologique* » au service du doctorat entrepris (Gennaoui, 2013) (Tableau n°2).

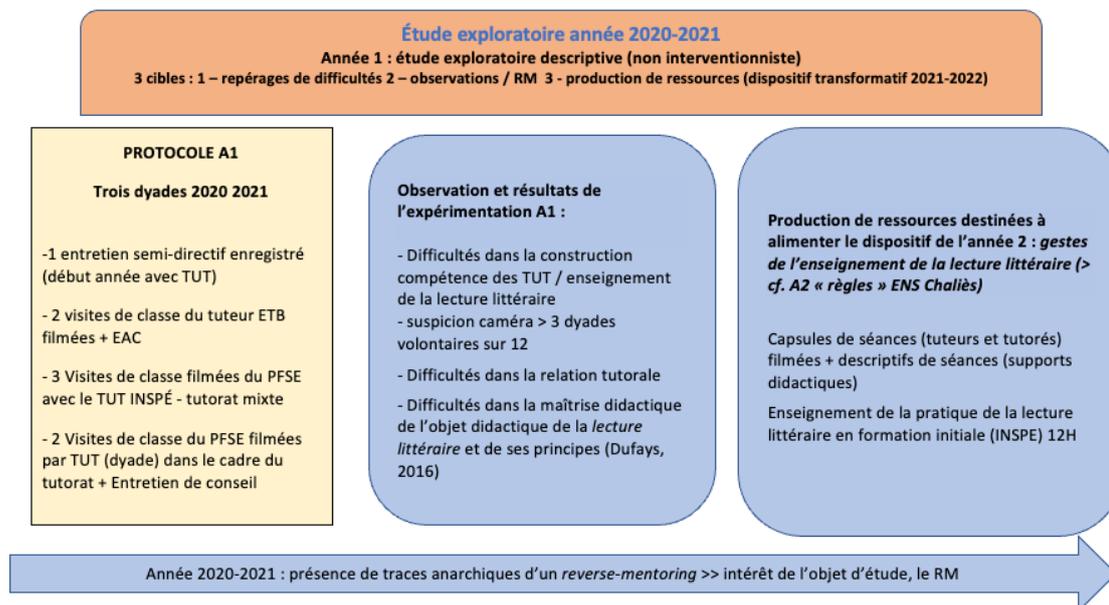


Tableau n°2 : bilan de l'étude exploratoire. Mieux cerner un sujet de recherche et récolter des données

Le point suivant revient sur le recueil des données de l'année 2020-2021 et leur exploitation comme autant de matériaux de formation dans le cadre de l'année 2021-2022, année du protocole de notre recherche transformatrice.

1.1.2 Une étude exploratoire : recueil de matériaux de formation pour la recherche

Les captations relevées (Tableau n°2) avec l'autorisation des acteurs (ANNEXES – Partie III-1) sont venues nourrir le dispositif de la recherche transformatrice de 2021-2022, en tant que matériaux de formation mobilisés en JdF1. En effet, certaines captations, enregistrées lors des visites tutorales des PFSE et dans la classe des enseignants tuteurs de lettres, ont donné lieu à de courtes capsules vidéo renseignant l'expérience de travail (Bos & Chaliès, 2022 ; Chaliès et al., 2015) et plus précisément la pratique de la lecture littéraire.

Étude exploratoire 2020-2021 : données récoltées et premières réflexions sur l'objet d'étude

<p>1 Entretien semi-directif (octobre) + 2 visites des TUT en situation d'enseignement de la lecture littéraire en classe (octobre-juin)</p>  <p>52 Séance 5 Philofables, PIQUEMAL Exemple de LL > articulation compréhension/interprétation</p>  <p>48 Séance 6 L'Odyssee, HOMERE Séance de lecture analytique compréhension/interprétation # compréhension / interprétation(s)</p>  <p>54 Séance 4 La Parure, Maupassant Séance de lecture analytique : enseignement techniciste</p>	<p>3 Enregistrement de deux visites du PFSE tutorat mixte (triade) novembre – avril</p>  <p>51 Séance 4 Le veston ensorcelé, BUZZATI Séance de lecture > Immersion par identification fictionnelle</p>  <p>Les deux 1ères séances : EC et la négociation des savoirs</p> 	<p>2 Enregistrements du PFSE / TUT & PFSE tutorat classique (dyade) février – mai</p>  <p>Des postures qui bougent / des échanges qui peuvent favoriser le transfert des savoirs acquis en formation initiale (dyade 1 et 2) > manifestation « anarchique » de reverse mentoring dans deux dyades</p> 
--	---	---

Tableau n°3 : Étude exploratoire 2020-2021, données récoltées et premières réflexions sur l'objet d'étude

Ainsi, et avec l'accord des acteurs, les capsules sont devenues des matériaux de formation à la lecture littéraire et utilisés pendant la première journée de formation (JdF1) avec les tuteurs, le 23 septembre 2021 (Photo n°1). Elles contribuaient à présenter des traces expérientielles à l'enseignement des "règles" formalisant la lecture littéraire (voir points suivants de la Section 2). Ainsi, ces traces du vécu professionnel (Gaudin & al., 2018) ont constitué des matériaux visuels et sonores utiles à notre recherche.

Cette première étape exploratoire a donc permis, d'une part, d'investiguer le RM récemment expérimenté dans le champ de l'éducation et de la formation des enseignants du secondaire (Partie I – Introduction, Chapitre 3) ; d'autre part, elle a contribué à réfléchir puis à anticiper sur les conditions scientifiques et professionnelles nécessaires à notre expérimentation prévue en 2021-2022.



Photo n°1 : Journée de formation des tuteurs de lettres à la lecture littéraire (JdF1).

1.2 Les modalités des conditions scientifico-professionnelles de l'expérimentation 2021-2022 de notre recherche transformative

1.2.1 Modalités de la communication des actions de recherche auprès des institutions et des tuteurs du département académique

L'année 2021-2022, année de la récolte des données utilisées dans le cadre de notre thèse, a donné lieu à une contractualisation auprès des différents acteurs. Tout d'abord, une réunion a été programmée, le 10 juin 2021, avec deux inspecteurs de la discipline : l'un en charge de la Cellule Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE), l'autre missionné auprès des enseignants et établissements du second degré de l'académie. Cette réunion visait à présenter le projet d'expérimentation. Un bilan de l'étude exploratoire a pu aussi être présenté justifiant la demande d'une programmation d'une seconde journée de formation (JdF2), nécessaire à notre dispositif 2021-2022. Aussi, les demandes et attentes des collègues en termes de module de formation continue ont pu être transmises. Enfin, une synthèse de la temporalité du projet de recherche et des expérimentations prévues en établissement a pu être proposée (ANNEXES Partie III-2.1). À l'occasion de ces échanges, les modalités éthiques et organisationnelles de la recherche ont été précisées : pseudonymisation des données récoltées ; expérimentations par captation sur les temps de formation à l'INSPÉ (JdF1 et JdF2) ainsi que sur les temps de pratique d'enseignement et de tutorat en établissement scolaire.

Il est alors convenu, qu'à la suite de la réunion, une demande écrite de programmation de la JdF2 serait formulée (ANNEXES Partie III-2.2a). Dans le prolongement de cette réunion, un dossier de candidature « *projet CARDIE* » a été communiqué aux responsables de la Cellule Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE) de l'académie (ANNEXES Partie III-2.2b). La demande de programmation JdF2 validée, un courrier explicatif a été envoyé en août 2021 à chaque chef d'établissement accueillant des PFSE et une contractualisation à destination de tous les tuteurs de lettres du département a été remise par courriel académique (ANNEXES Partie III-2.3). Le courriel de contractualisation à

destination de tous les tuteurs de lettres missionnés sur l'année 2021-2022 visait à les informer des modalités des captations audiovisuelles programmées lors de la JdF1 et JdF2 dans le cadre du projet de recherche. Le courriel à destination des chefs d'établissement précisait les conditions matérielles nécessaires aux interactions tutorales (compatibilité des emplois du temps) ainsi que l'« *appel à tuteurs et stagiaires volontaires* » mené en parallèle. À l'issue de ces démarches institutionnelles, deux dyades se sont portées volontaires. Le point suivant explicite les modalités de contractualisation avec les tuteurs de lettres (TUT) concernés par l'expérimentation sur le terrain.

1.2.2 Contractualisation avec les tuteurs

À l'instar des tuteurs de lettres du département académique (ANNEXES Partie III-2.3), les deux tuteurs volontaires, dont les profils sont explicités dans le Chapitre III, ont été informés des modalités de la recherche. Les conditions d'engagement dans l'expérimentation ont été précisées lors du premier rendez-vous mené successivement en distanciel avec chaque tuteur, le 14 septembre 2021. Ce rendez-vous de travail a veillé à expliquer les conditions d'engagement respectif ainsi que le calendrier (ANNEXES Partie III-2.4). À ce stade, il a été rappelé le principe d'anonymat guidant chacune des retranscriptions des verbatims. Enfin, à la suite de la JdF1 et en préparation du protocole de coteaching succinctement décrit dans le courriel à tous les tuteurs de lettres (ANNEXES Partie III-2.3), un document de type « *vademecum du dispositif de coteaching* » a alors été communiqué aux deux tuteurs volontaires pour l'expérimentation (ANNEXES Partie III-2.5). Ce dernier précisait la triple temporalité du coteaching (Cook et Friend, 1995 ; Gallo-Fox et Scantlebury, 2016 ; Michel & Bertone, 2017) : une phase de négociation-co-planification en amont, une phase de co-enseignement en classe suivie d'une phase de co-analyse de la séance vécue.

Parallèlement, des demandes d'autorisation de captation ont été faites auprès des deux volontaires (ANNEXES Partie III-2.6) ainsi qu'auprès de leur stagiaire PFSE (ANNEXES Partie III-2.7). En outre, ces formulaires de demande d'autorisation de captation des élèves mineurs ont été fournis aux tuteurs (ANNEXES Partie III-2.9). Enfin, dans le cadre de la JdF2 et en vue de la récolte de matériaux de formation, des formulaires de demande d'autorisation à destination des parents ont aussi été distribués aux autres tuteurs volontaires pour enregistrer une séance de coteaching menée avec leur PFSE entre novembre 2021 et janvier 2022 (ANNEXES Partie III-2.10). Ces derniers ne mentionnaient alors qu'une période d'une séance coenseignée avec le PFSE. Parmi les 15 tuteurs de lettres mobilisés par les JdF1 et JdF2, huit

ont accepté de fournir des captations de leur séance menée avec leur stagiaire dans le cadre des modalités de coteaching pré-définies.

Ces conditions scientifico-professionnelles étant posées, le prochain point veillera à présenter les activités scientifiques préparatoires à notre objet de recherche le dispositif.

1.2.3 Activités scientifiques préparatoires à notre dispositif de formation à visée transformative

L'élaboration de notre dispositif de recherche de transformation repose sur la construction d'outils de formation nourrie des cadres de la didactique et de l'anthropologie culturaliste. Ces outils visent l'objet de formation, la lecture littéraire. De plus, compte tenu de notre objet d'étude, une modalité de formation par coteaching (Michel & Bertone, 2017 ; Michel, 2018) a été insérée dans la structuration du dispositif de recherche.

1.2.3.1 *Les trois fiches outils : trois « règles » (Wittgenstein, 2004) formalisant la lecture littéraire*

En amont du dispositif, en août 2021, une étude théorique sur le modèle théorique de lecture littéraire (Dufays, 2006 ; 2013 ; 2016a) a donné lieu à la création de trois « fiches outils », élaborées à partir des « règles » ou « *expériences normatives situées* » (ENS) de l'anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016 ; Chaliès & Bertone, 2021b). Elles se sont inspirées de la philosophie du langage de Wittgenstein (2004). Établies en amont par le doctorant et l'enseignant-chercheur co-directeur de la thèse puis soumises à l'approbation d'un collectif de formateurs/enseignants-chercheurs, spécialistes de la lecture littéraire, ces *caractéristiques* font l'objet d'un consensus à partir des principes fondamentaux théoriques (PARTIE II CADRE THÉORIQUE). Ces fiches outils étant destinées à être mobilisées dans le cadre de notre dispositif, répondent à des principes scientifico-professionnels stricts :

Tout d'abord, les trois fiches outils servent à *modéliser* et pour ainsi dire traduire, sous forme de « règles » (Wittgenstein, 2004), la singularité de la lecture littéraire, objet d'enseignement. Elles visent à soutenir le dispositif de transformation du sujet. Confiées à l'enseignant chercheur en didactique (FU) en charge de leur « enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) en JdF1, elles ont été configurées à partir des trois composantes des « *expériences normatives situées* » (ENS) (Lähteenmäki, 2003). Chaliès, 2016 (p. 35) les décrit ainsi :

- une composante pour étiqueter l’ENS ;
- une composante pour l’exemplariser ;
- une composante pour y associer des résultats attendus.

Ainsi, ces trois fiches outils rendent compte du principe du « *va-et-vient dialectique* » (Dufays, 2002, 2013, 2016a, 2017). Plus précisément, chacune d’entre elles est construite selon l’articulation des composantes « *lecture participative et lecture distanciée* » (fiche outil n°1) (Tableau 3), « *compréhension et interprétation* » (fiche outil n°2) (Tableau 4), « *interprétation personnelle et interprétation collective* » (fiche outil n°3) (Tableau 5).

Chaque activité (3^e colonne) mobilise des concepts et notions didactiques associés tels que : « *bibliothèque culturelle* », « *identification par immersion* ». Ainsi, pour exemple, la fiche outil n°1 (*page suivante*) contient une « **étiquette** », (« *Articuler la lecture subjective ou participative (le sujet lecteur) et la lecture distanciée (lecture rationnelle ou lettrée)* »), des « **activités** » **pour l’exemplariser**, (« Proposer l’identification au personnage à travers la consigne “à la place du personnage, qu’auriez-vous fait ?” ») ainsi que des « **résultats attendus** » (« *Les élèves cernent les caractéristiques du personnages et/ou du monde fictionnel représenté* »). Cependant, « *L’étiquette* » servant à la désignation de l’ENS (colonne 1) a bénéficié d’une seconde colonne descriptive (« *étapes possibles* ») signifiant les chaînes d’action mobilisées pour parvenir à établir les « *liens de signification* » entre chaque composante (Chaliès, 2016). Autrement dit, réaliser la 1^{ère} articulation mobilisée dans la fiche outil n°1 revient, tour à tour dans la séance à : « *provoquer l’immersion dans la fiction* » ; « *passer de la réaction individuelle à l’échange au sein de la classe* » ; « *Analyser La fonction d’un élément du récit (lieu, personnage), en utilisant la notion littéraire adéquate (héros, registre...)* ». Chacune de ces activités a pu être exemplarisée par des consignes et exemples de situation d’enseignement précis.

1.2.3.2 Le coteaching : un format de tutorat intégré au dispositif de recherche transformative

Nous avons procédé à un second aménagement en insérant au design de recherche un format de tutorat désigné par « *coteaching* » (Cook & Friend, 1995). Celui-ci, présenté comme une forme tutorale collaborative fait coopérer deux enseignants pendant des temps de coplanification, de coenseignement et de coanalyse de séances partagées. La recherche a montré que le coteaching facilite l’analyse conjointe de l’activité et peut contribuer au bien-être des acteurs, moyennant des rapports de confiance et de bienveillance dans l’observation des temps

de travail partagés (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Chaliès et Bertone (2021b) retiennent de cette modalité l'intérêt de pouvoir s'adonner à la « *réalisation de tâtonnements pratiques* » nécessaires à la construction de la compétence. Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage de règles, le coteaching peut s'avérer utile pour soutenir « *l'étape de contrôle de l'apprentissage* » (p. 142). En effet, les négociations au sein de la dyade sur la séance coenseignée peuvent permettre à l'acteur en formation de comprendre « *la pertinence / conformité des actions réalisées* » tout en le plaçant dans un cadre sécurisant, propice à la réalisation d'« *actions prometteuses* » ainsi qu'à la prise de risques en classe (p. 142). Dans notre protocole d'expérimentation avec deux TUT, quatre séances de coteaching ont fait l'objet d'une programmation entre novembre 2021 et février 2022.

Enfin, en parallèle de l'étude expérimentale, il a été demandé aux dyades non participantes de récolter quelques traces audiovisuelles de « *pratiques de lecture* » menées pendant la période de coteaching et de les déposer sur la plateforme de formation MOODLE Eformation de l'INSPÉ. Ces traces ont servi à compléter les matériaux de formation du dispositif. Plus précisément, elles sont venues alimenter le travail d'analyse de l'activité mené en JdF2 (évaluation des degrés de conformité / écarts aux « règles » / fiches outils).

Collectif de formateurs
Pour une harmonisation du discours sur la lecture littéraire

FICHE OUTIL n°1			
Les modes de lecture, les processus mis en œuvre (va-et-vient) dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à	« Étapes possibles »	Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule	Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussite
Articuler la lecture subjective ou participative (le sujet lecteur) et la lecture distanciée (lecture rationnelle ou lettrée)	Provoquer l'immersion dans la fiction	<ul style="list-style-type: none"> Proposer l'identification au personnage à travers la consigne « à la place du personnage, qu'auriez-vous fait ? » Ou stimuler la dimension éthique vis-à-vis du personnage à travers les consignes « quel personnage préférez-vous et pourquoi ? » ou « comment jugez-vous le comportement de ce personnage ? » On propose un temps individuel de réponse à ces questions à l'écrit (sous format rédigé ou non). 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves cernent les caractéristiques du personnages et/ou du monde fictionnel représenté Les traces de l'engagement des élèves dans la tâche sont observables selon les indicateurs : <ul style="list-style-type: none"> Nombre de paroles échangées dans la classe Variété d'élèves qui prennent la parole Interaction entre les élèves Production écrite des élèves Trace finale restituant le cheminement de l'activité
	Passer de la réaction individuelle à l'échange au sein de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Organiser le partage des avis des élèves à partir de l'écrit de réception pendant lequel l'enseignant se met en retrait (discussion à visée littéraire) La discussion aboutit à l'apparition de quelques idées partagées dans la classe 	
	Analyser La fonction d'un élément du récit (lieu, personnage), en utilisant la notion littéraire adéquate (héros, registre...)	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant s'appuie sur ces idées pour demander aux élèves : « ce personnage est-il selon vous le héros ou, qui est le héros selon vous ? » Il convoque des éléments de définition (hiérarchie des personnages, valeurs du personnages, stéréotypie ou non) du héros pour montrer les rapprochements et écarts avec le personnage de la fiction. Il facilite la constitution d'une trace rend compte de l'interprétation collective nourrie de l'analyse 	

Tableau n°4 : Fiche outil n°1 : « Articuler la lecture subjective ou participative (le sujet lecteur) et la lecture distanciée (lecture rationnelle ou lettrée) »

Collectif de formateurs
Pour une harmonisation du discours sur la lecture littéraire

FICHE OUTIL n°2			
Les processus mis en œuvre (va-et-vient) dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à ...	« Étapes » possibles »	Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule	Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussites
Articuler compréhension et interprétation	1 Comprendre ce que le texte dit et rendre explicite le geste de compréhension « Que dit le texte ? »	<ul style="list-style-type: none"> Prendre un segment du texte et le soumettre à la lecture littérale (sens des données textuelles) pour s'assurer de la compréhension du sens : utiliser la reformulation, la paraphrase « oui, alors pour toi, ce personnage (ce lieu / l'action etc.) est ... »] > Le professeur anime cette phase de compréhension en sollicitant les gestes langagiers de reformulation (paraphrase et résumé). 	<ul style="list-style-type: none"> les élèves comprennent ce que le texte dit à partir des éléments explicites et implicites (non-dits, sous-entendus, métaphores). Ils s'engagent explicitement dans les activités de compréhension avec les autres membres de la classe. les élèves sont capables d'émettre des hypothèses interprétatives éventuellement polysémiques. les traces de l'engagement des élèves dans la tâche sont observables selon les indicateurs : <ul style="list-style-type: none"> Nombre de paroles échangées dans la classe (à l'oral) Variété d'élèves qui prennent la parole Interaction entre les élèves Production écrite des élèves Trace finale restituant le cheminement de l'activité
	2 Enseigner des stratégies de compréhension qui permettent l'intégration des informations antérieures avec les nouvelles informations textuelles du segment (recours aux inférences)	<ul style="list-style-type: none"> Maintenant nous allons vérifier que vous avez bien compris : <ul style="list-style-type: none"> « Qu'apprenons-nous ici en plus de ce que nous savons de lui ? » qu'apprenons de nouveau dans ce passage ? Que savions-nous de ce personnage/ de la situation ? Où avez-vous identifié de nouveaux éléments ? Que sait-on à présent de plus ? Une trace accompagne la validation du sens 	
	3 Interpréter : Prendre de la hauteur pour accéder à une signification « Au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il ? »	<ul style="list-style-type: none"> S'appuyer sur les résultats obtenus pour envisager son interprétation (« le pluriel de texte »). « Maintenant que nous avons clarifié le sens du texte, que nous sommes d'accord sur notre compréhension de ce passage, je vais vous demander, à chacun, de chercher à interpréter ce même passage, c'est à dire à en extraire une leçon, un message. » « Au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il à moi lecteur, quelle leçon, ou morale, je pourrais tirer de cet épisode ? » Pour faire saisir le saut entre sens et signification, on peut prendre comme texte-modèle une fable. « Il n'y a donc pas forcément une réponse et une seule à cette consigne, chacun d'entre vous peut trouver une signification à ce passage » Une trace (discours oral ou trace écrite) personnelle accompagne cette phase. 	

Tableau n° 5 : Fiche outil n°2 : « articuler compréhension et interprétation ».

FICHE - OUTIL n°3

Les modes de lecture, les processus mis en œuvre (va-et-vient) dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à	« Étapes » possibles	<i>Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule</i>	<i>Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussite</i>
Développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative De l'interprétation personnelle à l'interprétation validée par le texte / le collectif	1 Faire émerger une interprétation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des activités et des stratégies de différents ordres interprétatifs : <ul style="list-style-type: none"> - « essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce qui t'entoure, avec ce qui t'arrive à l'école ou en dehors de l'école » (biographie intime) - « essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce que tu as déjà lu ou appris ? (Bibliothèque culturelle) • > Le professeur peut inviter chaque élève à produire une trace écrite 	Étapes 1 et 2 : l'élève est capable de mettre en relation sa lecture avec soi, avec sa culture, avec les autres L'élève est capable de saisir les limites de son interprétation au regard du texte et du débat collectif Les élèves s'engagent dans un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive
	2 Organiser la mise en commun des idées des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Faire circuler la parole • Faire revenir au texte pour (in)valider : « Est-ce qu'on peut dire cela ? A-t-on la liberté d'interpréter ainsi ce passage ? Quelles sont pour vous les limites de cette interprétation ? Revenez au texte : que dit l'auteur ? » • Valider l'explication / l'interprétation quand elle est partagée dans la classe. • Faire des allers-retours entre l'idée émise et le texte 	
	3 Valider des pistes interprétatives retenues par la communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Valider explicitement une ou deux interprétations en soulignant : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'elle est partagée dans la classe - Qu'elle ne trahit pas ce qu'écrit l'auteur • Construire une trace avec les élèves 	

Tableau n°6 : « De l'interprétation personnelle à l'interprétation validée par le texte / le collectif »

2 Les modalités du dispositif de la recherche transformative

Cette seconde section du chapitre vise à décrire le dispositif de recherche établi dans le cadre de la recherche en anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021b). Il procède d'un aménagement du dispositif classique de tutorat des enseignants chevronnés auprès des stagiaires PFSE, sur l'année scolaire 2021-2022.

2.1 Vue synthétique sur la temporalité du dispositif de la recherche à visée transformative

Cette étude a été menée au cours de l'année 2021-2022 avec deux tuteurs (TUT) de lettres et leurs stagiaires (STAG). Le dispositif de recherche s'est déroulé en quatre étapes (Tableau 7). Il est fondé sur une alternance entre des temps de formation (JdF1 et JdF2) à l'INSPÉ et des temps de travail, aménagés (coteaching) et ordinaire des TUT dans leurs classes. Les quatre étapes ont donné lieu à des récoltes de données.

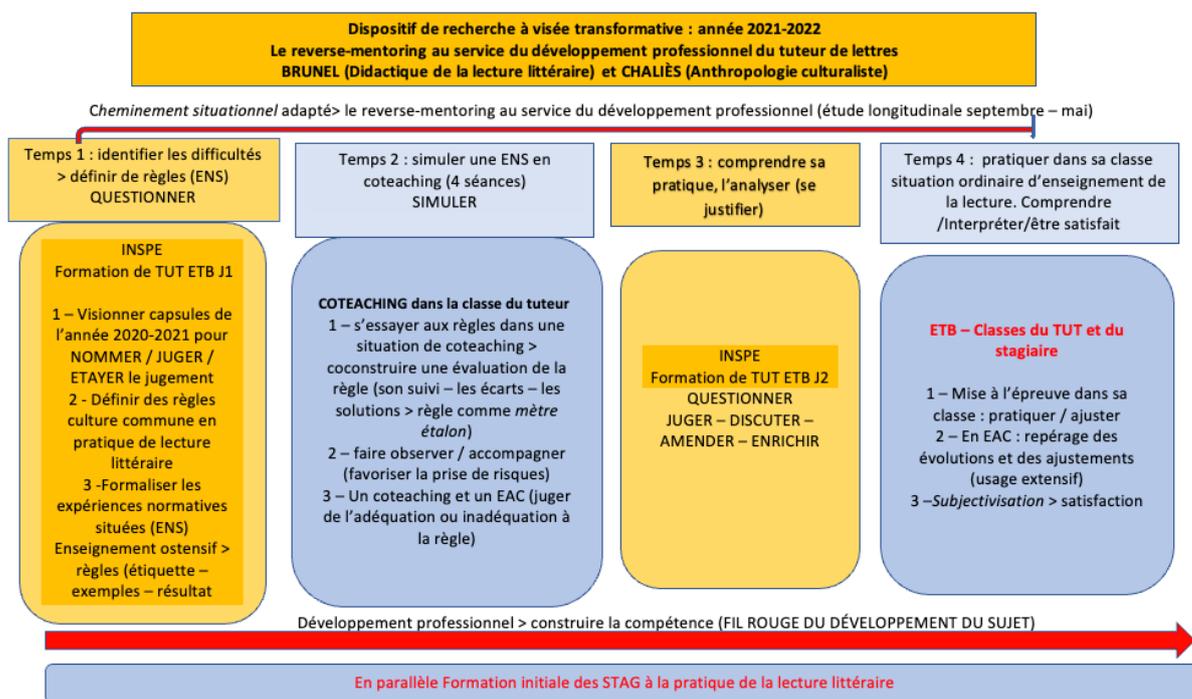


Tableau 7 : synthèse de la temporalité du dispositif transformatif en quatre étapes

2.2 Les étapes du protocole : alternance de quatre temps et un « fil rouge » (FR) *en continu* pour saisir le développement du sujet

Les étapes du protocole ont visé à établir un suivi continu de la pratique d'enseignement du TUT, seul dans sa classe, simultanément aux activités d'expérimentation et de formation. Aussi désignons-nous par l'expression « fil rouge » (FR), l'activité continue du TUT censée rendre compte de l'évolution dans la pratique d'enseignement et de la maîtrise de la lecture littéraire sous l'effet du RM. Ce FR s'établit concomitamment aux quatre étapes du dispositif. L'ensemble a permis de recueillir des données.

La structuration du dispositif transformatif s'inscrit dans le cadre de la formation initiale de 2021-2022. Nous veillons ci-après à présenter le cadre de formation traditionnel (2.2.1) auquel nous avons apporté des modifications structurelles (2.2.2) pour mener nos activités de recherche.

2.2.1 Des activités de formation continue dans le cadre du tutorat des stagiaires du second degré (Temps 1 – Temps 4)

Le dispositif de l'année 2021-2022 s'inscrivait dans le cadre de la formation initiale des PFSE enseignants de Lettres du second degré régie par la loi du 08 juillet 2013, soumise aux modifications apportées par l'adoption de la loi « *Pour une école de la confiance* », le 26 juillet 2019 et son arrêté du 24 juillet 2020¹¹². L'année 2021-2022 se distinguait donc par sa singularité, étant une année de transition dans la refonte de la formation initiale et continue des enseignants.

*2.2.1.1 Journée de formation du début d'année
(Temps 1) à destination des tuteurs de lettres*

Dans le cadre du tutorat mixte inhérent à la formation initiale des professeurs fonctionnaires stagiaires étudiants (PFSE), une journée de formation continue (JdF1) était habituellement organisée en début d'année à destination du collectif des tuteurs en établissement (TUT) - désignés aussi par « *tuteurs terrain* » - à l'INSPÉ. En partenariat avec le service de formation tout au long de la vie (SFTLV) du rectorat de Nice, la Direction Académique de l'Action Pédagogique et des Inspections (DAPI) et l'INSPÉ de Nice (site La Seyne), la journée de formation continue était conjointement prise en charge par les formateurs INSPÉ du Master MEEF Lettres et les praticiens de terrain désignés tuteurs par le rectorat ainsi que par l'Inspecteur Académique – Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) en charge de la formation initiale des enseignants.

Ayant pour objectif de créer du lien et d'harmoniser les savoirs entre les différents partenaires en charge des enseignants stagiaires, cette rencontre cherchait à réduire la « cassure » (Chaliès et al., 2009 ; Moussay et al., 2017), entre le terrain d'exercice des enseignants novices et leur centre de formation que constitue l'INSPÉ. Concrètement, la formation s'organisait alors sur une durée de six heures et selon les modalités suivantes :

- Présentation des Unités d'Enseignement (U.E) et de leurs éléments constitutifs (E.C.U.E) de la maquette de formation du Master MEEF Lettres et de l'équipe de formateurs INSPÉ / formateurs rectorat (professeurs académiques de formation sous statut du CAFFA et praticiens de terrain)
- Présentation du tutorat mixte et explicitation du cahier des charges du tuteur en établissement
- Formation à la posture du tuteur et aux gestes du métier

¹¹²https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Actualites/71/5/2021_vademecum_reforme_du_concours_etudiants_DGRH_1392715.pdf

- Formation aux objets didactiques propres à la discipline des lettres.

Dans le cadre de la recherche, seul le dernier point a fait l'objet d'un aménagement spécifique. En effet, il avait été convenu qu'une plage horaire de 2h30 serait consacrée à la lecture littéraire (*verbatim* JdF1) en tant qu'objet didactique et que cette formation disciplinaire serait confiée à un formateur – enseignant chercheur. L'enjeu de cette formation était de mettre en place une activité *d'enseignement ostensif* (Wittgenstein, 2004) permettant la compréhension d'« *expériences normatives situées* » (Lähteenmäki, 2003) dans le champ de la lecture littéraire. Pour ce faire, les trois « *fiches outils* » constituant trois « *règles* » (Wittgenstein, 2004), présentées dans la Section 1 du chapitre ont été présentées aux formés (Tableaux 4,5,6). Elles ont été désignées auprès des tuteurs comme étant des exemples de « *pratiques de lecture en classe* ». Il est en outre convenu que la terminologie utilisée pour désigner les extraits visionnés auprès des TUT serait celle de « *pratiques* » de lecture. Les extraits sélectionnés de durée limitée (de 1'30 à 3'30) sont issus des différentes séances de lectures filmées dans les classes des STAG et des TUT lors de l'année 2020-2021, (dispositif étude exploratoire).

Le module de formation est présenté le matin aux TUT comme un module « *d'harmonisation des discours* ». L'enseignant-chercheur, formateur universitaire (FU) a aussi rappelé les conditions dans lesquelles les capsules ont été constituées : « *On a ainsi visité des classes de collègues et collectionné des extraits qui nous paraissent intéressants pour les élèves. Ces extraits nous permettent d'instituer la lecture littéraire. On va vous les présenter et on prendra le temps ensemble de les observer, de les analyser* » (JdF1-FU, l. 85-87).

Le caractère évolutif des fiches outils est mentionné par le FU : « *c'est un petit outil brouillon à griffonner* » (JdF1-FU, l. 285-286). Le but étant de stimuler l'engagement des TUT dans leur usage et dans la production de futurs ajustements (« *usage extensif* », Chaliès & Bertone, 2021a) analysés par le dispositif de recherche. Aussi FU insiste-t-il sur la nature collaborative de la formation : « *vraiment nous on, on compte beaucoup sur vous [inaudible] pour nous aider à faire progresser euh ces premiers outils de travail* ». (JdF1-FU, l. 286-287). Par conséquent, le FU précise que :

Ce n'est pas le Bled, "voilà la règle que tu as pris quoi", c'est plutôt un outil qui nous permet de donner une image concrète à des principes (...) un petit peu emblématiques [de la lecture littéraire]. Ce sont simplement des outils qui nous permettent d'être explicites avec nos stagiaires. (JdF1 – FU, l. 708-714)

En outre, dans le cadre des « *composantes* » des « *expériences normatives situées* » (Chaliès, 2016), il explicite les chaînes d'action en décrivant les activités sollicitées par les trois fiches outils et leur lien de signification :

Nommer, dégager les intentions, vérifier avec les résultats hein, vous avez les différentes catégories dans vos fiches [FU montre un feuillet], cela pourrait être pour vous des outils de formation qui

pourraient vous aider, qui pourraient nous aider collectivement, parce que euh, on ne s'arrête pas là, on se donne rendez-vous donc au mois de janvier. On essaiera de, de poursuivre dans cet euh, dans cet objectif de créer un collectif de formation. (JdF1 – FU, l. 959-963)

Par conséquent, la mobilisation de ces fiches outils constituent un aménagement à l'intérieur du dispositif de tutorat classique.

*2.2.1.2 Le tutorat traditionnel en établissement
(temps 4) : la visite dite "formative"
constituée de la visite de classe suivie de
l'entretien conseil pédagogique (EC)*

Notre objet d'étude nécessite le suivi par le chercheur des interactions tutorales entre le TUT et STAG. Dans ces conditions, le dispositif a sollicité au temps 4 un regard sur l'une des visites formatives du tuteur dans la classe de la STAG.

Habituellement ces visites se déclinent de deux manières :

- Visite du tuteur dans la classe du tutoré suivi de l'entretien généralement « à chaud » d'une durée de 35-40 minutes qui permet un retour / feedback sur la séance observée à partir de certains gestes du métier ciblés (Chaliès, 2016 ; Serres & Moussay, 2014) et de pratiques disciplinaires en classe de français.
- Visite du tutoré dans la classe du tuteur suivi d'un entretien orienté sur l'explicitation de la situation exemplaire du chevronné observée par le formé.

Lors de la JdF1, il a été proposé aux TUT un calendrier de visites tutorales (ANNEXES PARTIE III – annexes III_2_4 et 5) s'échelonnant sur l'année. Ce dernier précisait la régularité ainsi que la fréquence des visites inhérentes au tutorat classique, soutenues puis espacées.

Pour les deux TUT volontaires à l'expérimentation en établissement, un autre calendrier est succinctement présenté lors du rendez-vous du 14 septembre 2021 mené en distanciel (ANNEXES Partie III-2.4). Il a été convenu que, dans prolongement de la JdF1, les visites du chercheur consisteraient à filmer les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire dans la classe du tuteur ainsi que des séances de tutorat, aménagée et ordinaire avec le STAG (observation de la séance suivie de l'entretien de conseil mené « à chaud »). Ces enregistrements serviraient d'outils pour l'entretien d'auto-confrontation simple (EAC) (Chaliès, 2012 ; Bertone & Chaliès, 2015, 2021). Les EAC seraient d'une durée d'une heure et vingt minutes entre le tuteur et le chercheur. Ces EAC seraient programmées au maximum dans un délai d'une semaine suivant la séance. Tous ces EAC feraient aussi l'objet d'un enregistrement (Tableau n°8).

2021-2022	Sept - octobre	Novembre décembre	Janvier - mars	Mars-avril	Mai-juin
Modalités du tutorat traditionnel	Environ 7/8 visites (2/semaine)	Environ 7/8 visites (2/semaine)	6 à 8 visites	6 visites	4-6 visites
Temporalité des visites	Visites classe du STAG + classe du TUT	Visites classe du STAG + classe du TUT	Visites classe du STAG + classe du TUT	Visites classe du tuteur ET/OU classe du tuteur	Visites classe du tuteur ET/OU classe du tuteur
Calendrier des dispositifs recherche	23/09/21 JdF1 TUT	Octobre-Janvier Coteaching	18/03 JdF2	Séance tutorat classique (mars) TEMPS 4 Captation	
Temporalité 1 à 4	TEMPS 1 Captation	TEMPS 2 Captation	TEMPS 3 Captation		
Suivi du tuteur par le chercheur explicité ci-après	Vidéo	Vidéo	Vidéo		
	FR1	FR2		FR3	

Tableau 8 : proposition schématique d'un calendrier de visites du TUT dans le cadre des expérimentations

2.2.1.3 L'enseignement d'un objet didactique auprès des stagiaires dans le cadre de la formation initiale

Parallèlement au dispositif de recherche, et dans le cadre des nouveaux contenus de la maquette de formation universitaire du master MEEF Lettres votés à l'Université Côte d'Azur (UCA), ont été programmées des heures d'enseignement de la « *lecture littéraire* » comme « *objet didactique* » (Daunay & Denizot, 2006 ; Vanhulle, 2006) auprès des étudiants en formation à l'INSPÉ. Concernant la seconde année de master, ces modules d'enseignement sont inclus dans les UE « *mettre en œuvre* » (semestre 3) et « *concevoir son enseignement* » (semestre 4) ainsi que les UE « *savoirs didactiques* » (semestre 3 et 4). Les étudiants stagiaires, promotion 2021-2022, ont par ailleurs et pour la plupart étaient initiés aux savoirs didactiques de la lecture dans le cadre de la préparation au CAPES (dernière version 2021) pendant leur première année du master MEEF Lettres (semestre 2).

2.2.2 L'introduction d'activités de formation expérimentales dans le cadre de la recherche (temps 2 - temps 3)

2.2.2.1 *L'introduction d'une formation à destination des stagiaires : la préparation d'une activité de lecture littéraire à mener dans la classe du tuteur en temps 2*

Dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire, une activité de lecture prévue pour être pratiquée dans la classe du tuteur est enseignée par le FU de l'INSPÉ, le 13 octobre 2021. Ce module de formation initiale prend appui sur les pratiques de lecture « *modélisées* » sous formes de « *fiches outils* » par le FU et le doctorant. Ce sont les mêmes que celles présentées lors de la JdF1 du 23 septembre 2021. Il a été décidé avec le FU que cette lecture aurait pour support un texte patrimonial *résistant* enseignable, quel que soit le niveau de la classe (collège, lycée) du tuteur pendant une séance de co-enseignement (coteaching). Le texte choisi est celui de Romain Gary, *J'ai soif d'innocence* (1962) (ANNEXES PARTIE III-1-3).

2.2.2.2 *La mise en place d'un dispositif de coenseignement (coteaching) sur douze semaines (temps 2)*

Pour observer les manifestations du reverse-mentoring au sein de la dyade, nous avons prévu un aménagement du tutorat traditionnel sur une période de douze semaines. Cet aménagement spécifique, inspiré des travaux de Michel (2018) sur le coteaching et plus précisément du modèle *one-teaching / one-observing* (Cook et Friend, 1995) était prévu se tenir sur une durée allant du mois d'octobre à début janvier (juste avant la JdF2 initialement prévue pour fin janvier). Finalement et en raison des conditions sanitaires, le coteaching a été mené jusqu'en février pour certains TUT. En plus des séances enregistrées de la 2^e séance de coteaching (CoT2) pour les deux dyades, nous disposons de la 4^e séance de coteaching (CoT4) de TUT2 et STAG2, incluse dans l'analyse des données.

Pendant ces séances de coteaching, il a été demandé à chaque dyade de s'exercer à des pratiques de lecture littéraire dans la classe du tuteur. Celles-ci ont été enseignées au préalable au tuteur de manière « ostensive » (Wittgenstein, 2004) lors de la journée de formation du 23 septembre 2021 (JdF1).

Le coteaching s'effectue dans la classe du tuteur pour favoriser la prise de risque du tutoré (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Organisée sur le principe de « *je pratique – tu observes – on en discute ensuite en entretien* », les quatre séances fixées et contractualisées alternent une ou des pratiques d'enseignement de la lecture prises en charge par l'un ou l'autre enseignant dont le tour d'intervention est préétabli selon les modalités suivantes :

Lors de la première séance de coteaching, le TUT innove le processus de co-enseignement en « s'essayant » aux pratiques formalisées par les fiches outils – et pour ainsi dire « *réglées* » (Wittgenstein, 2004) - de lecture littéraire enseignées lors de la JdF1 à l'INSPÉ. Le STAG est alors placé dans le rôle d'observateur. Entre-temps, il a pu s'exercer dans sa classe. Il a été convenu que cette première séance de coteaching (CoT1) se tiendrait dans les deux semaines suivant la formation JdF1 à l'INSPÉ. Cette séance est aussi l'occasion pour le STAG de s'exercer à partir des principes théoriques enseignés à l'INSPÉ, dans le cadre de la formation initiale.

La seconde séance de coteaching (CoT2) s'inscrivait, quant à elle, dans le prolongement de la formation spécifique à destination du STAG PFSE. La tâche de l'étudiant stagiaire était de prendre en main, dans la classe de son tuteur, la séance de lecture préparée avec le FU en formation initiale, le 13 octobre 2021. L'activité visée par son intervention était l'étape n°1 de la fiche outil n°1 : « *provoquer l'immersion dans la fiction* » (Chapitre II, Section 1, sous-section 1.2.3.1), à partir de la nouvelle de Romain Gary, *J'ai soif d'innocence* (1962). Quant au tuteur, il devait intervenir dans la seconde partie de la séance pour s'exercer aux autres étapes des règles apprises en formation JdF1.

La troisième et quatrième séances de coteaching sont consacrées aux essais du STAG et TUT sur la lecture littéraire, formalisée par les trois fiches outils. Les scénarisations didactiques de ces séances sont laissées au choix des dyades dans le principe cependant de l'alternance des activités dans la classe.

Structurellement, les quatre séances en coteaching co-enseignement (CoT) dans la classe sont (Tableau n°9) :

- Précédées d'un temps / entretien-conseil de préparation (EC prepCoT) entre TUT et STAG
- Suivies d'un « entretien-conseil à chaud » (EC CoT) permettant (postulat de la recherche) de faire émerger des traces de reverse-mentoring.

Seule la seconde séance de coteaching (CoT2), orientée vers l'expérience exemplaire normative du STAG, a fait l'objet d'un EAC avec le TUT et mené par le chercheur. Cet EAC a mobilisé des traces du vécu du CoT2 ainsi que celles de l'EC CoT2.

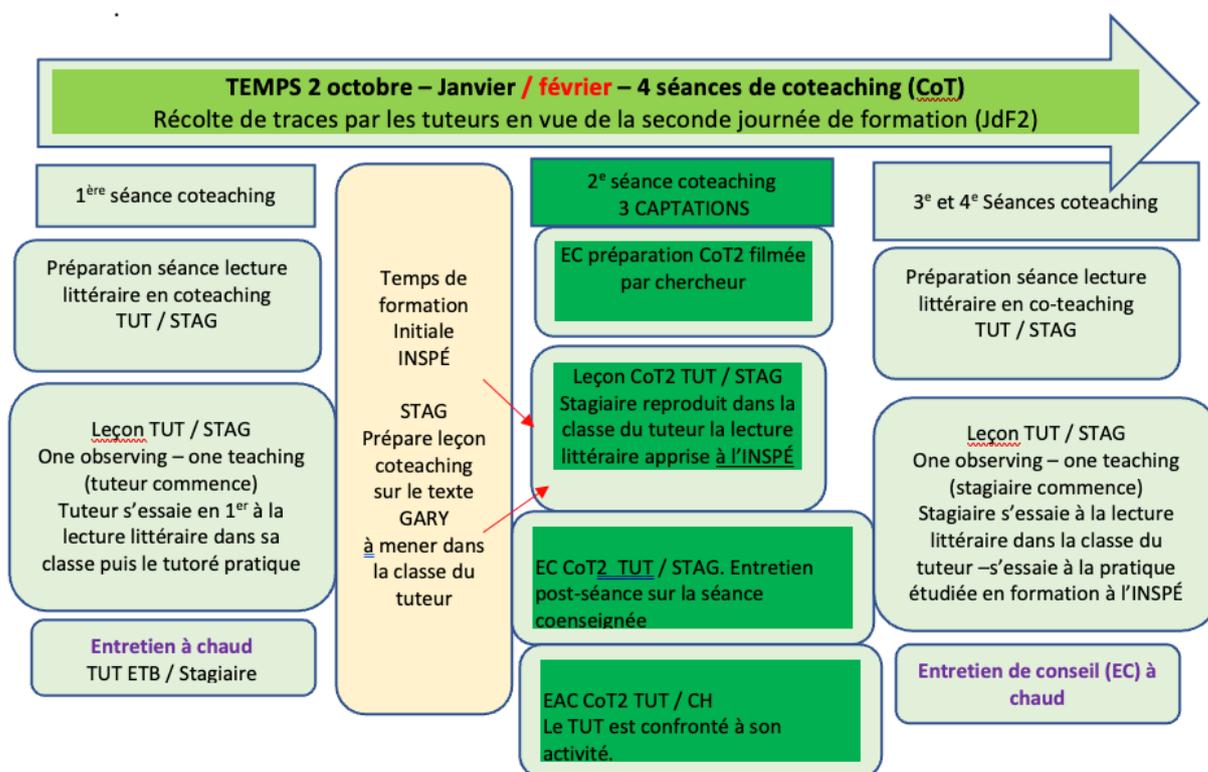


Tableau n°9 : descriptif de l'organisation structurelle du coteaching, d'octobre 2021 à février 2022

2.2.2.3 L'introduction de la 2^e journée de formation (JdF2) à destination des TUT (temps 3)

Sur le même format de formation dispensée à l'égard des TUT en temps 1 (Tableau 7), la deuxième journée de formation (JdF2) à destination des tuteurs s'est déroulée le 18 mars 2022. Institutionnellement, cette JdF2 a été acceptée (Section 1) par les services de CARDIE et de la DAPI (ANNEXES Partie III-2.2a/b). En lien avec les axes de recherche AMPIRIC (*Aix-Marseille Pôle d'Innovation, de Recherche, d'enseignement pour l'éducation*), le dispositif de recherche illustre l'axe concernant les pratiques innovantes de formation (AMPIRIC AXE 1). Il s'inscrit à ce titre dans le projet PIA3 (Programme d'Investissements d'Avenir) déposé en 2020 par l'Université d'Aix-Marseille - et auquel s'associent l'UCA et le laboratoire LINE - dans le cadre de l'appel à projets « *Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche*

pour l'éducation ». L'objectif est ici de proposer une formation continue innovante à destination des tuteurs en investissant le terrain d'apprentissage comme un espace formatif de collaboration et de transfert des savoirs disciplinaires et didactiques enseignés à l'INSPÉ. Le savoir visé étant celui de la lecture littéraire et sa mise en œuvre dans la classe, la JdF2 vise à articuler les enseignements donnés sur la lecture littéraire lors de la JdF1 (temps 1) en engageant tous les tuteurs dans des ateliers d'analyse. L'objectif est alors de pouvoir mobiliser des capacités d'évaluation et de justification des activités d'immersion et de distanciation menées dans le cadre du CoT2. Ces ateliers s'appuient sur les matériaux fournis par les dyades, externes au protocole expérimental (temps 2). Précisons toutefois que TUT2 est absent à cette JdF2.

2.2.3 Un suivi en continu sur l'année du tuteur en situation d'enseignement, seul dans sa classe (« fil rouge », FR)

En marge des quatre temps précédemment explicités (Tableau n°7), TUT1 et TUT2 ont fait chacun l'objet de trois visites¹¹³ dans le prolongement de chaque unité de formation et/ou de tutorat. Chacune d'entre elles a donné lieu à une séance filmée suivie d'un EAC permettant au TUT de déployer plus ou moins des capacités de signification et d'analyse au regard des activités menées dans sa classe (Tableau n°10)

2.2.3.1 Un premier regard en FR1 dans le prolongement de la JdF1 (Temps 1)

La première visite du chercheur dans la classe du TUT en séance FR1, placée entre la JdF1 du 23 septembre 2021 et le dispositif de coteaching (temps 2), a cherché à observer l'usage des trois « fiches outils » (*règles*) enseignées en formation JdF1 par le FU à partir d'un support laissé au choix du tuteur. L'objectif de cet EAC était d'identifier les capacités du tuteur à signifier et analyser sa pratique de la lecture littéraire.

2.2.3.2 Un second regard dans le prolongement de la période de CoT (Temps 2)

La seconde visite du chercheur dans la classe du TUT en séance FR2, post-temps 2 du coteaching (Temps 2), a cherché à observer les premières manifestations d'un RM suite à l'interaction tutorale créée par les « entretiens à chaud » des EC et les EAC des temps 1 et 2. L'EAC du chercheur avec le TUT a veillé à obtenir les éventuels ajustements (usage extensif)

¹¹³ Deux séances « fil rouge » pour TUT2 : FR1 et FR2. En revanche, TUT2 a fourni des enregistrements du CoT4.

apportés aux fiches outils par le TUT engagé depuis septembre dans le dispositif de formation de type RM.

2.2.3.3 Un troisième regard post-tutorat classique (temps 4)

Enfin, la troisième visite du chercheur prévue parallèlement à la période du tutorat classique (temps 4) et dans le prolongement de la JdF2 (Temps 3) visait à analyser les retombées et manifestations concrètes du RM sur les pratiques du tuteur au printemps 2022. L'EAC entre chercheur et tuteur a veillé ainsi à rendre compte des usages, certains extensifs, des fiches outils et de leur justification. En ce sens, la visite des FR, notamment la FR3, sur le temps de l'année scolaire offrait le moyen d'analyser la transformation professionnelle du TUT.

2.2.3.4 L'aménagement du rapport final du tuteur : un cahier des charges intégrant un regard distancié sur les pratiques de lecture littéraire du Tutoré dans sa classe

Contractualisée institutionnellement, la mission du tuteur en établissement est de fournir entre autres, en fin d'année, deux rapports, formatif et évaluatif, à partir du référentiel du métier de professeur. Le canevas de ces rapports et leurs modalités sont fournis dans le « *document de cadrage à destination des tuteurs* » remis par l'IA-IPR lors de la JdF1 de septembre. Dans le cadre de notre recherche, une partie du second rapport était explicitement orientée sur l'analyse distanciée d'une ou des pratiques de lecture des tutorés en situation de classe dont le cahier des charges a été précisé lors de JdF2 (Temps 3). La consultation de ces rapports pourra venir nourrir a posteriori la récolte des données et contribuer à mesurer si les tuteurs ont bénéficié d'un processus de RM.

Calendrier	Septembre	Octobre-décembre-janvier-février	Janvier — février mars Covid	MARS-AVRIL	Mai-juin
TEMPS 0 FIL ROUGE TUT seul dans sa classe	FR1 EAC TUT / CH		FR2 EAC TUT / CH	FR3 EAC TUT / CH	
Temporalités (4) Activité de formation & Dispositif de recherche	Temps 1 Activité de formation JdF1 Enseignement ostensif de la lecture littéraire formalisée par les trois fiches outils FU + tous les TUT	Temps 2 Activité de formation spécifique 13/10/2021 Formation initiale des STAG: préparation du CoT2 avec un FU	Temps 3 Activité de formation spécifique JdF2 Retour sur expérience COTEACHING et dispositifs testés FU + Tous les TUT	Temps 4 Activité de tutorat classique	
	Tutorat classique	Aménagement tutorat coteaching dans le cadre de la recherche	1TUTclas enregistré	Tutorat classique	Rapport évaluatif du tuteur
Temps du tutorat	Tutorat classique : TUT observe la pratique du STAG et l'accueille dans sa classe Tutorat aménagé : 4 séances de coteaching dont la 2 ^e guidée par la STAG qui teste en classe une modalité de LL (dispositif d'immersion sujet Lecteur)				
Formation des STAG à l'INSPÉ	Formation aux savoirs didactiques et disciplinaires à l'INSPÉ dont la lecture littéraire : UE dispensée aux semestres 3 et 4 M2 avec une activité spécifique en octobre				

Tableau n°10 : la programmation des séances « fil rouge » dans le dispositif recherche

Chapitre III Méthode de recueil des données

Ce chapitre présente la méthodologie suivie pour recueillir les données de notre étude. Il précise successivement les participants au dispositif, les différentes temporalités du dispositif en raison de la diversité des données recueillies, intrinsèques et extrinsèques.

1 Les participants à l'étude

Cette étude est une étude de cas. Elle repose sur une recherche design longitudinale réalisée à partir du suivi de deux tuteurs terrain (TUT1 et TUT2). Ces derniers sont issus de deux dyades distinctes composées chacune d'un enseignant chevronné tuteur (TUT) et d'un étudiant enseignant stagiaire (STAG). Leur tutorat se fait dans le cadre de la formation alternante des professeurs fonctionnaires stagiaires étudiants (PFSE). Les dyades se sont engagées dans le dispositif au début de l'année scolaire 2021-2022, une fois toutes les affectations des tuteurs de l'académie stabilisées. Ainsi, le premier rendez-vous pour contractualiser l'engagement des TUT dans le dispositif a eu lieu le 14 septembre 2021 (ANNEXES Partie III-2.4). Dans le cadre de notre dispositif de recherche à visée transformative, et en dépit des postulats du RM sur un développement bidirectionnel de la dyade, notre objet d'étude se centre donc sur la pratique du tuteur.

Les principales informations relatives aux deux TUT au moment du dispositif sont présentées ci-après.

1.1 Le tuteur « de terrain » n°1 (TUT1)

Âgé de 58 ans, le TUT1 était un enseignant certifié de lettres. Après avoir validé en 1990¹¹⁴ une formation de « maître d'école » à l'École normale, TUT1 a enseigné onze ans dans le premier degré avant d'entamer une carrière de professeur de lettres modernes dans le secondaire, d'abord sous statut de « *maître auxiliaire* » puis d'enseignant fonctionnaire titulaire

¹¹⁴ Le 1er septembre 1990, l'école normale est remplacée par l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés.

lauréat du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré interne (CAPES interne de lettres modernes en 1996). En 2021-2022, il a déjà vécu trois expériences de tuteur. Par ailleurs, il a donné des cours en langue française à l'université auprès d'étudiants de licence de lettres (statut de vacataire).

1.2 Le tuteur « de terrain » n°2 (TUT2)

Âgé de 49 ans, le TUT2 était un enseignant certifié de lettres. Après une première carrière dans la communication, il a validé un CAPES interne de lettres modernes en 2015. En 2021-2022, il vit sa première année d'expérience de tuteur et enseigne au collège depuis cinq ans. Par ailleurs, il intervient à l'université auprès des étudiants de master MEEF pour des vacances dans le domaine de la communication et de l'image, et participe à un groupe de travail sur le numérique à l'école.

2 Détail des données recueillies durant le dispositif de recherche

Le dispositif expérimental était organisé à partir d'une alternance entre des séquences de formation menées avec le collectif de tuteurs de lettres accompagné par le FU, d'une part, et des temps de travail de TUT1 et TUT2 dans leurs établissements scolaires respectifs, d'autre part. Ces temps de travail comprenaient le temps du tutorat, aménagé (CoT) et classique (TUTclas), et le temps de l'enseignement des TUT dans leurs classes (FR). La majorité des données ont été recueillies dans les établissements des TUT.

Composé de six séquences déployées de façon itérative et de caractère longitudinal, les activités de recherche portent sur des enregistrements audiovisuels, répartis selon six modes de recueil différents (Tableau n°10) :

- Des séances d'enseignement de la lecture de type « fil rouge » : trois FR pour TUT1 et deux FR concernant TUT2.
- Des séances de tutorat aménagé de type coteaching (CoT) précédées (EC prépCoT) et suivies d'entretien de conseil (EC CoT) : une séance CoT pour TUT1 et deux pour TUT2.
- D'une séance de tutorat classique de deux heures (TUTclas1 – TUTclas2) comprenant un entretien de conseil post-leçon (EC prepTUTclas1)

- Des séances d'entretien de conseil (EC) pré et post séances, présentés ci-avant.
- Des entretiens d'autoconfrontation (EAC) avec chaque tuteur mené par le chercheur à la suite des différentes séances de travail ordinaire en classe et de tutorat.
- Deux enregistrements extraits respectivement des deux journées de formation (JdF1-JdF2) programmées à l'INSPÉ, le 23 septembre 2021 et le 18 mars 2022.

Modes /Étapes	Acteurs	Date	Durée	Lieu
Étape 1 : JOURNÉES DE FORMATION (JdF)				
JdF1	TUT (tous)	23 sept. 2021	01 : 56' : 54	Inspé
JdF2	TUT (tous)	18 mars 2022	00 : 52' : 15	Inspé
Étape 2 : SEANCES « FIL ROUGE » (FR) FILMÉES.				
FR1	TUT1	28 sept. 2021	00 : 59' : 24	Collège
FR2	TUT1	24 fév. 2022	00 : 56' : 54	Collège
FR3	TUT1	12 mai 2022	00 : 58' : 23	Collège
FR1	TUT2	05 oct. 2021	00 : 55' : 36	Collège
FR2	TUT2	22 fév. 2022	00 : 54' : 49	Collège
Étape 3 : SÉANCES COTEACHING / CO-ENSEIGNÉES (CoT) FILMÉES				
CoT2	TUT1	30 nov. 2021	00 : 58' : 15	Collège
CoT2	TUT2 STAG2	16 nov. 2021	00 : 55' : 36	Collège
CoT4	TUT2 STAG2	21 jan. 2022	00 : 37' : 59	Collège
Étape 4 : SÉANCES DE TUTORAT CLASSIQUE (TUTclas) FILMÉES				
TUTclas1	TUT1	28 mars 2022	00 : 51' : 29	Collège
TUTclas2	TUT1	29 mars 2022	00 : 40' : 14	Collège
Étape 5a : ENTRETIENS CONSEIL DYADIQUES TUTEUR – STAGIAIRE PRÉPARATOIRES SÉANCES (EC prep)				
ECprepCoT2	TUT1 STAG1	29 nov. 2021	01 : 15' : 57	Visio
EC_visio CoT2	TUT2 STAG2	21 oct. 2021	00 : 36' : 12	Visio HORS PROTO
ECprepCoT2	TUT2	15 nov. 2021	00 : 51' : 47	Inspé
Étape 5b : ENTRETIENS CONSEIL TUTEUR – STAGIAIRE POST-SÉANCES (EC)				
EC-CoT2	TUT1	30 nov. 2021	00 : 58' : 15	Collège
EC_TUTclas1	TUT1	28 mars 2022	00 : 51' : 29	Collège
EC_CoT2	TUT2	16 nov. 2021	00 : 55' : 36	Collège
EC_CoT4	TUT2	25 jan. 2022	00 : 24' : 55	Collège
Étape 6 : ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION (EAC) AVEC LE TUTEUR				
EAC_FR1	TUT1&CH	28 sept. 2021	00 : 59' : 24	Collège
EAC_CoT2	TUT1	07 déc. 2021	01 : 19' : 05	Collège
EAC_FR2	TUT1	24 fév. 2022	01 : 25' : 02	Collège
EAC_TUTclas1	TUT1	31 mars 2022	01 : 23' : 41	Collège
EAC_FR3	TUT1	12 mai 2022	01 : 25' : 25	Collège
EAC_FR1	TUT2	05 oct. 2021	01 : 20' : 48	Collège
EAC_CoT2	TUT2	29 nov. 2021	01 : 35' : 04	Collège
EAC_FR2	TUT2	22 fév. 2022	01 : 16' : 32	Collège

Tableau n°11 : détail des données recueillies dans le cadre du dispositif recherche

3 Nature des données recueillies dans le cadre du dispositif recherche

Deux types de données ont été recueillies par le chercheur.

Extrinsèques, ces données ont été prélevées *in situ* à partir d'enregistrements audiovisuels des séances d'enseignement du TUT lors des temps de FR ainsi que pendant les temps de tutorat CoT et classique, complétés par les EC avec la STAG. Ces prélèvements, complétés par des traces de l'activité (extraits de prises de notes au tableau par l'enseignant, extraits des fiches de préparation des séances) tiennent compte de notre hypothèse principale. Nous postulons que l'activité des TUT engagés dans le dispositif de formation de type RM a potentiellement évolué. Par ailleurs, nous avons veillé à prélever les marques de discours des TUT lors des JdF.

Intrinsèques, les données sont l'enregistrement et la retranscription des EAC (Tableau n°11). Les données intrinsèques renseignent l'activité des TUT. Les extraits vidéo supports aux EAC ont été sélectionnés par carottage à partir des enregistrements des FR, EC, TUTclas et CoT. Ils mobilisaient des séquences significatives d'enseignement de la lecture littéraire et/ou de discours sur la lecture littéraire en EC. Ces extraits étaient diffusés sur un écran d'ordinateur.

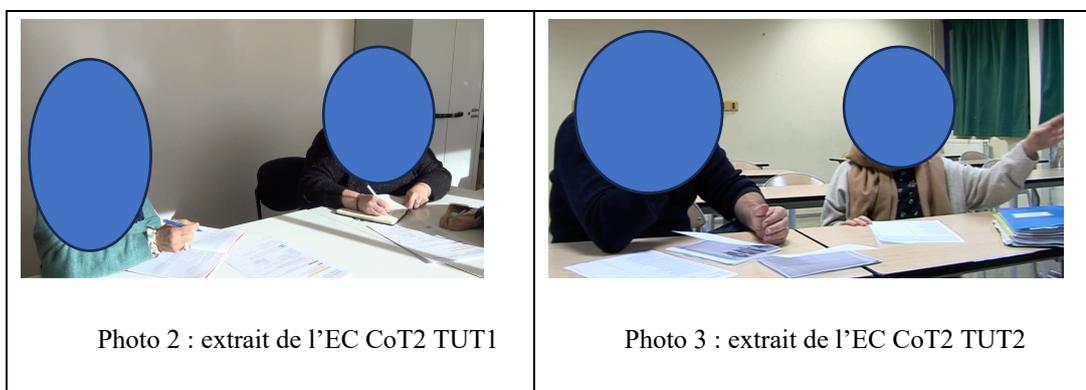
3.1 Données qualitatives extrinsèques prélevées in situ

Les données qualitatives extrinsèques *in situ* sont de modalités différentes : d'une part, des enregistrements de séances d'enseignement du tuteur dans sa classe, seul (FR) ou observé par le STAG en tutorat classique (TUTclas), ou encore en séance de CoT avec ce dernier ; d'autre part, des enregistrements des EC pré ou post-séances ; enfin, deux enregistrements des temps de formation à l'INSPÉ (JdF1 ; JdF2).

À ces recueils de données prévus en amont du dispositif s'ajoutent des enregistrements produits à l'initiative des TUT : un temps supplémentaire de coteaching (CoT4) de la dyade n°2 (TUT2-STAG2), un EC visio post module de formation initiale en préparation du CoT2 avec les STAG (EC_visio CoT2 TUT2, Tableau n°11) ; la 2^e heure de la séance de TUTclas1 de TUT1. Les deux EC ont alors été menés via la plateforme numérique de l'université.

Pour ces données extrinsèques, les enregistrements sont de deux types :

- Soit à l'aide d'une caméra numérique au micro intégré, positionnée sur un pied fixe et placée au fond de la classe. Des plans serrés ont veillé à « capter » des éléments saillants d'enseignement dans le cours ou lors des JdF tels des présentations de productions au tableau de la salle. Excepté deux des enregistrements proposés et fournis par les dyades, l'ensemble des vidéos ont été prises par la caméra du chercheur. Concernant les EC, la prise de vue retenue est celle du plan rapproché (Photos 2 et 3).
- Soit en distanciel (EC prép) par enregistrement intégré sur la plateforme numérique de l'université. Il s'agit à ce niveau de deux enregistrements produits à l'initiative des TUT.



3.2 Données qualitatives intrinsèques prélevées in situ

3.2.1 Organisation des entretiens d'autoconfrontation

Les huit EAC (Tableau n°11) ont été réalisés après chaque temps de pratique de classe ordinaire de type FR et de temps de tutorat, CoT et TUTclas. En raison des entretiens (EC) dans chaque temps de tutorat, ces derniers ont été intégrés aux supports audiovisuels mobilisés pendant les EAC. À ce sujet, il est important de souligner que le regard du TUT sur la pratique de sa STAG ne constitue plus une autoconfrontation à son activité mais un regard sur l'activité d'autrui, par allo-confrontation (Leblanc, 2009). Vécue comme moins intrusive, l'allo-confrontation peut aider le TUT à gagner en assurance, à « *construire de nouvelles interprétations* » ou encore à « *s'interroger sur sa propre pratique* » (Leblanc, 2009). Dans le

cadre de notre dispositif, les différents carottages à partir des pratiques de classe et des entretiens ont servi à stimuler la capacité d'évaluation de l'activité.

Chaque EAC dure entre une heure et une heure et trente minutes (Tableau n°11). La totalité des séquences mobilisées est d'une durée globale de vingt à trente minutes. Chaque séquence-support visionnée, et soumise à l'analyse du TUT, varie entre une et trois minutes. À la demande du TUT, il était possible de procéder à des arrêts, des ralentis ou des retours en arrière. Ces séquences avaient été sélectionnées en amont par le chercheur. Lors de la contractualisation, il avait été convenu avec le TUT que si l'EAC devait se faire dans le prolongement direct de la séance, il était nécessaire de programmer l'EAC à un intervalle d'une heure trente à deux heures après la dernière prise de vue. Ce fut le cas pour quatre EAC.

Une caméra et deux écrans numériques ont été mobilisés pour les EAC. D'une part, les séquences-supports étaient présentés au TUT via l'écran de l'ordinateur du chercheur. Simultanément, l'écran du chercheur était reproduit via un Ipad ou via la projection d'un vidéoprojecteur. Ces reproductions étaient placées dans le champ de la caméra, en doublon du chercheur et du TUT autoconfronté (Photos 4 et 5).



Concernant les EAC de type TUTclas et FR3, nous n'avons que ceux réalisés avec TUT1.

3.2.2 Procédure suivie lors des EAC

Au début de chaque autoconfrontation., le chercheur décrivait au tuteur le déroulement de l'entretien, de la manière suivante : « *nous allons regarder l'entretien, Je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses, puis on parlera sur ça. Surtout, tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'entretien par exemple* ». Lui était

soulignée la centration sur sa verbalisation : « *mon but, c'est d'être le plus possible en retrait. Comprendre l'activité à travers ton regard, en fait c'est ton regard qui m'intéresse* ». (EAC FR1 TUT1, l. 1-3).

L'EAC permet de placer le TUT par immersion mimétique (Durand, 2008) dans une situation de travail/ formation déjà vécue. Pour Bertone et Chaliès (2015), il s'agit de « *dé-situer* » l'acteur de la situation d'énonciation avec le chercheur pour le « *resituer* » dans l'expérience passée. De plus, pour « *accéder aux critères d'intelligibilité de l'action de l'acteur* » (p. 60), le chercheur doit se « *faire instruire* » par l'acteur (p. 60). Dans ce mode d'entretien, Bertone et Chaliès (2015) recommandent au chercheur de respecter « *une sorte d'étayage à l'envers* » (p. 60).

Il s'agissait donc pendant ces EAC de recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles livrés par le TUT pour reconstituer a posteriori les « *règles* » apprises et suivies en temps de tutorat et de travail. Pour accéder à la signification de ses actions ou à celles que le TUT attribuait aux actions de sa STAG, les questions posées par le chercheur visaient à :

- Identifier l'objet d'enseignement ou le concept mobilisé (« *tu peux me dire ce que tu fais à ce moment-là* » (EAC CoT2 TUT2, l. 340-341) ; « *donc si tu avais à nommer exactement ce que tu es en train de faire là* » (EAC FR1 TUT1, l. 17)
- Décrire l'activité entreprise (« *Tu peux revenir un peu sur cette activité, là, enfin, si tu avais à expliquer ce que tu es en train de faire ?* » EAC FR2 TUT2, l. 603-604)
- Porter un jugement, une explication sur son activité (« *peux-tu nous expliquer tes motivations ici ?* » ; « *quand tu entends leurs propositions comme cela, que, que dirais-tu là de ta consigne ?* » (EAC FR2 TUT2 243-244) ; « *quelle est ton intention ?* » (EAC FR2 TUT2, l. 138 ; EAC FR2 TUT1, l. 629) ; « *pourquoi tu souris ici ? Tu peux nous dire là ce moment-là ?* » (EAC FR2 TUT1, l. 654).
- Décrire les résultats potentiellement attendus : « *tu t'attendais à quoi ici ?* » « *et ici, tu es content de ce petit moment-là entre ces échanges, satisfait ?* » ? (EAC FR3, l.202-203) ; « *ton objectif, c'était vraiment de partir, de laisser euh, [en citant le TUT] libre cours à leur propre construction, c'est cela ?* » (EAC FR2 TUT2, l.681-682) ; « *en amont, est-ce que tu avais émis cette hypothèse euh, de proposition par les élèves ?* » 468-469 (EAC FR2 TUT2, 468-469).

Chapitre IV Méthode de traitement des données

Le dernier chapitre de la Partie-Méthode décrit la procédure suivie pour analyser les données recueillies. Compte tenu de notre cadre théorique hybride et de notre objet d'étude, nous avons mobilisé deux méthodologies d'analyse. Tous les enregistrements audiovisuels ont été retranscrits par nous-mêmes.

1 Analyse des données intrinsèques dans le cadre de l'analyse du discours en didactique

Pour chaque verbatim, nous avons veillé à respecter l'anonymat de tous les acteurs, et à indiquer la numérotation et les durées à intervalle d'une à trois minutes (ANNEXES Partie I). Concernant l'analyse des données extrinsèques, la démarche suivie est de type sémiolinguistique. Elle vise à saisir les éléments thématiques relatifs à notre objet d'enseignement, la lecture littéraire formalisée par les trois fiches outils¹¹⁵.

1.1 Traitement des données extrinsèques : une étude des unités sémantico-syntaxiques relatives à la lecture littéraire

Nous mobilisons une méthodologie d'analyse de discours de type thématique, centrée sur une étude des unités sémantico-syntaxiques (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Van den Maren, 2003). De la sorte, nous cherchons à mesurer des traces manifestant les réactions émotionnelles et cognitives du sujet à propos de l'enseignement de la lecture littéraire.

Après retranscription in extenso des séances de lecture (FR – TUTclas- CoT), des entretiens (EC) ainsi que des deux extraits de JdF, nous avons réduit nos données aux échanges portant spécifiquement sur l'enseignement de la lecture littéraire. Ont été écartés de l'étude les discours sur les gestes corporels et langagiers propres à l'accompagnement tutorial ainsi que ceux qui concernaient les relations interpersonnelles au sein de la dyade.

¹¹⁵ Nous empruntons une partie de cette description méthodologique à Brunel & Foliot (2021)

1.1.1 L'analyse des entretiens (EC) et des discours en JdF

Sur ces verbatims réduits, nous avons cherché dans un premier temps à identifier des observables permettant d'accéder à la saisie par le tuteur des caractéristiques de la lecture littéraire et de son enseignement, et des manifestations d'un rapport à son enseignement. Nous nous rapprochons, à cet égard, de la définition de Émery-Bruneau (2011), qui présente la notion de "*rapport à la lecture littéraire*" comme fonctionnant sur le plan personnel et sur le plan didactique. C'est ce dernier plan qui se manifeste essentiellement dans nos données, et qui traduit la manière dont l'enseignant "*prend en compte des sujets élèves et la façon dont il entend les former*" (2011, p.15). Dans un deuxième temps nous comparons, pour chaque TUT, les éléments saillants prélevés dans chaque verbatim, et cherchons à identifier une éventuelle évolution selon les verbatims correspondant aux dates ultérieures. Pour ce faire, nous mobilisons en référence les trois fiches outils enseignées en JdF1.

Nous avons retenu trois aspects qui, dans l'ensemble des verbatims traités, sont, selon nous, significatifs de la construction de la compétence relative à l'enseignement de la lecture littéraire :

Le premier relève de l'usage pertinent d'une terminologie scientifique relative à la lecture littéraire et à la formation de l'élève lecteur. Cette terminologie est notamment celle des fiches outils. Nous retenons ici des éléments lexicaux et analysons la pertinence de leur emploi, en relation avec leur définition dans la littérature scientifique.

Le second concerne les ressources lexicales et syntaxiques exprimant la réflexion du tuteur sur la formation de l'élève lecteur : elles se manifestent par l'usage de verbes de pensées ou d'émotions, et l'expressions de doute, résistance, adhésion ou confiance, à l'égard d'activités ou de concepts liées à la formation de l'élève lecteur. Dans ce cas, nous accédons aux préoccupations du tuteur face à des caractéristiques de la lecture littéraire identifiées, mais avec lesquelles il se sent plus ou moins à l'aise et auxquelles il adhère plus ou moins. Cette analyse nous semble concerner le " rapport à" l'enseignement de la lecture littéraire (Emery-Bruneau, 2011).

Enfin, nous retenons comme indices de l'appropriation de l'enseignement de la lecture littéraire, la nomination de dispositifs précis, associés à leur objectif didactique et considérons que la pertinence de leur mobilisation (en relation avec l'objectif annoncé) constitue un indicateur d'une maîtrise de l'enseignement de la lecture littéraire. La combinaison de ces trois

observables a permis de cerner une évolution de la place accordée, par le tuteur, à l'enseignement de la lecture littéraire dans la classe.

201 TUT: Alors peut être que le support était quand même... je le trouve bien moi le support le
 202 support il est... il donne envie de parler je crois ?
 203 ENS STAG: Ça permet aussi de combler les manques qu'on aurait pu avoir avec leurs propres
 204 productions à eux, mais du coup, ça faisait que les faire rebondir sur le travail qu'ils avaient
 205 déjà fait ?
 206 [16:28] TUT: Et alors on s'aperçoit dans cette activité quand même qu'on a appelée lecture
 207 littéraire, mais quand même aussi une lecture de l'image, une lecture par l'image. À quand
 208 même des bénéfices importants en termes de compréhension parce qu'en fait les élèves, en fait,
 209 j'ai l'impression que le champ des significations, c'est un petit peu à la fois étoffé au- aussi réduit
 210 sur l'essentiel. C'est à dire qu'en fait tout ce qui n'était pas compris, tout ce qui n'était pas clair
 211 par le dessin et par ce dessin-là, c'est à dire par leur production et par une production de
 212 matières, Ça a permis de... de structurer en fait le sens sans qu'on ait à revenir sur le texte. Ce
 213 que j'ai fait par ailleurs après. Et ça c'est intéressant parce que ça laisse quand même des
 214 perspectives de possibilités. Parfois, quand on a un texte un peu résistant de se dire, à partir du
 215 moment où c'est l'enseignant qui le lit, je pense. Ça sera à tenter d'ailleurs je dis ça, mais je n'
 216 sais rien. À partir d'une lecture offerte, d'une lecture d'un enseignant, tu dessines ce que tu as
 217 entendu ? Plus que ce que tu as lu, tu dessines ce que tu as entendu, ce que tu as compris. Bon

Photo n° 6 : exemple du repérage des trois observables dans nos verbatims entretiens

II Évolution de la réflexion sur la formation du lecteur : de la suspicion à l'adhésion malgré quelques les difficultés exprimées pour saisir tous les processus convoqués ? Je ne m'explique pas forcément la réussite de cette activité, je me réjouis mais je ne me l'explique pas » [21 :25] l. 269-270

Entretien post-COTEACH n°2 16/11/21	Entretien post-COTEACH n°4 25/01/22
A – Des réticences (séance 1) aux savoirs « contraints » qui laissent place à une nouvelle expérimentation source de satisfaction	
[00:00]: 1.3-4 « moi je suis sur une uge perplexité en fait par rapport à cette séance. » [29:16] l. 333-335 « Je ne fonctionne pas comme cela » ; « Je ne demande pas d'embellie » l.334 ? [04:76] l.76 « Moi, j'étais pas d'accord » # détournement de la consigne de départ ? [29:16] l.326 « commencer par cette question-là, c'est un peu tuer le texte et... on était alors du coup effectivement tout à fait immersif » ? l.334-337 Il m'arrive parfois, à travers des impressions de lecture ou de spectature, de recueillir sur ma trace écrite au tableau des des, des, des impressions très subjectives qui échappent parfois à mon objectif ? l.341-343 Je crains un peu dans cette pratique-là, c'est que les droits du lecteur que sollicite la lecture littéraire finalement, soient premier par rapport au droit du texte et il me semble qu'il faut équilibrer ça ? [37:45] l.445 « Je pense que le texte doit être éclairé » + l.444 – l.425-430 « Aujourd'hui, on cherche à (...) conforter la posture du lecteur » ?	[00:00] l.1 « belle séance » > immersion dès l'ouverture de séance ? [16:28] l.207-210 « Alors on s'aperçoit que cette activité qd même qu'on a appelée LL (...) a qd même des bénéfices importants en terme de compréhension (...) j'ai l'impression que le champ des significations, c'est un petit peu à la fois étoffé au- aussi réduit sur l'essentiel » ? l.230 « ça fonctionne bien » ? [23:20] l.297-299 « Moi, je suis satisfait de ça parce que je me dis que c'est une séance-là que moi j'vais pas pensé, ce que tu m'as amené là, on va dire l'idée du dessin et moi j'ai amené l'image. » ?
B- De l'inconfort du tuteur et de sa méconnaissance des compétences des élèves à la reconnaissance des bénéfices de la place sujet lecteur dans la classe	
[29:16] « Ce que je crains » l.341-343; l.117 « déstabilisé » ; « agacé » l.21 ? [03:00] « C'est à dire, moi je demandais pas à ce que les élèves, en se... en à partir du moment où ils se posaient la question, puissent se mettre dans la peau du personnage pour, pour peut-être se positionner, enfin pour écrire quelque chose, une suite de texte par exemple. Ou pour revenir sur le texte mais justement, pour prendre de la distance et confronter leurs valeurs à celle du personnage qu'on a	[19:00] l.238 « C'est une séance intéressante et surprenante » « je n'avais pas envisagé cette richesse de vocabulaire » ; ? Sur les 18 occurrences de l'adj « intéressant » : 17 pour le tuteur dont 16 pour qualifier l'activité menée ou la posture du sujet lecteur observée : l.29-37-48-49-65-90-107-121-188- 191-213-226-238-250-259 ? Reconnaissance de la qualité des interprétations obtenues et des interactions suscitées ?

Photo n°7 : analyse comparée entre deux verbatims à partir des observables ciblés

1.1.2 L'analyse des pratiques de classe

Pour l'analyse des séances de lecture retranscrites, nous avons veillé à repérer parmi les « unités » (Arh & Peretti, 2020) de la séance les éléments saillants, significatifs de la mobilisation des activités et consignes enseignées dans chaque fiche outil. En effet, le cadrage sous forme d'unités permet de repérer aisément des éléments significatifs de la séance. En ce sens, il nous a semblé utile de pouvoir procéder en amont du repérage thématique et sémantico linguistique aux « unités relativement circonscrites comprenant diverses activités articulées entre elles, organisées pour l'enseignement d'un objet considéré comme un début et un fin délimités » (Schneuwly, 2018, p. 150). À partir de ces unités telles que « mobiliser l'élève lecteur » ou « institutionnaliser », nous avons pu rechercher précisément la manière dont le TUT mobilisait les activités des fiches outils (ex fiche outil n°1 « provoquer l'immersion » ; fiche outil n°2 « valider des pistes interprétatives retenues par la communauté »). Par la suite, nous avons procédé à une analyse des ressources lexicales et syntaxiques permettant d'évaluer

la conformité de l'action au regard de l'objectif didactique ciblé. Le cadre ainsi délimité, nous avons veillé dans chaque séance à observer comment le TUT peut :

- Mobiliser l'articulation de la lecture participative et la lecture distanciée
- Articuler l'interprétation et l'interprétation
- Développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative

2 Analyse des données dans le cadre de l'anthropologie culturaliste

L'ensemble de la retranscription des EAC a été découpé en unités d'interaction établies sur la base des éléments de la fiche outil formalisant la lecture littéraire. Ces unités ont été délimitées à partir de l'identification par le chercheur des fiches outils (règles) suivies ou apprises par les TUT sur les activités visionnées.

2.1 Traitement par découpage de type multi-volets incluant les données extrinsèques

La singularité de notre protocole est de convoquer deux disciplines relevant de méthodologies d'analyse distinctes. En procédant par découpage « multi-volets » selon la méthodologie de Chaliès et Bertone (2021b), nous avons cherché à rendre compte de la manière dont le TUT signifiait son activité d'enseignement de la lecture littéraire par le TUT au regard des activités et sémantismes mobilisées dans les trois fiches outils.

Ainsi, structurellement, les données extrinsèques et intrinsèques sont temporellement mises en correspondance de manière tabulaire et par l'établissement d'un protocole en trois volets (Tableaux n°12 et Tableau n°13a) et de modes micro (par « unité » d'interaction).

- Les données extrinsèques en provenance des séances-supports audiovisuels (ou prises de notes/ tableau), auxquels était confronté le TUT, constituent le volet n°1 de nos tableaux (inserts en gris Tableaux n°12 et Tableau n°13a) ; le volet 1 (données extrinsèques) était donc inclus dans chaque volet 2, mêlant données extrinsèques et données intrinsèques prélevées lors de l'autoconfrontation ; le volet 3 étant consacré à la formalisation de la règle (Tableaux n°12 et Tableau n°13a, colonne 3).

Aussi, à partir de cette structuration multi-volets, nous avons procédé pour chaque unité d'interaction à :

- L'identification du jugement et de son étayage au sein de chaque unité d'action. Cette identification s'est faite en lien avec les activités de lecture évoquées pour permettre au chercheur d'accéder à la manière du TUT de juger et d'évaluer son activité (Tableaux n°12 et Tableau n°13a, ligne de niveau 3). Ainsi, lorsque les analyses des unités d'interaction renvoyaient thématiquement aux mêmes unités sémantico-syntaxiques didactiques traitées en didactique, les liens pour le chercheur étaient mentionnés dans un tableau (Tableaux n°12 et Tableau n°13a, ligne de niveau 2).
- la formalisation des règles apprises et suivies par l'acteur : pour chaque unité d'action (Tableaux n°12 et Tableau n°13a, ligne 3, volet 3), nous avons procédé à la formalisation de la règle suivie par le TUT pour porter son jugement. Chaque règle a été construite à partir de l'objet du jugement porté par le tuteur autoconfronté ainsi que des éléments d'étayage et de justification des résultats obtenus ou planifiés/souhaités. De plus, quand le TUT attribuait à son activité des explications intentionnelles (*je fais ça pour / dans l'intention de*) et/ou causales (*j'ai procédé ainsi parce que*), ces éléments ont été également formalisés dans les règles construites (Tableaux n°12 et Tableau n°13a, volet 3)

D'un point de vue formel, chaque règle a été formalisée ainsi : [« *Objet de signification / étiquette* » vaut pour « *ensemble des éléments d'étayage / activités* », ce qui obtient pour résultat « *ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés* »]. Le tableau n°13b présente précisément le détail de l'EAC n°13a. L'extrait rend compte de la formalisation de la règle suivie par TUT1. Cette dernière vise à expliquer et justifier l'activité d'immersion (Tableau n°13b). Afin de contrer les interprétations du chercheur - et bien délimiter les deux méthodes d'analyse mobilisées au sein de notre recherche -, chacune des règles du cadre anthropologique a été étiquetée à partir du vocabulaire des TUT (Tableau n°13b). La formulation de la règle ainsi énoncée a été ainsi respectée pour tous les traitements.

Type / étapes	EAC FR1 TUT1 du 28 septembre 2021	
Méthode/analyse didactique	Analyse didactique : démarche privilégiant les « droits du texte » dans le cours (mobilisation absente de l'immersion psychoaffective de l'élève lecteur)	
Méthodo Anthropologie Culturaliste (Chaliès, 2012)	Volets de type 1 (séquences-supports mobilisées dans l'EAC) et de type 2 (discours TUT1 lors de l'EAC): <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>TUT1 : On regarde. On ne marque rien. Et j'efface. Voilà, je vous propose cette image [projetée au tableau]. Qu'avez-vous à en dire ? [...]</p> <p>EL11 : alors c'est un monsieur qui est sur un bateau.</p> <p>TUT1 : Un mon...un homme qui est sur un bateau. Parfait !</p> <p>EL7 : Il a l'air concentré.</p> <p>TUT1 : Il a l'air concentré.</p> <p>FR1 TUT1 L 49-57</p> </div> <p>CH : si tu avais un nom à donner...</p> <p>TUT1 : c'est de la lecture d'image, en fait ; c'est lire et voir et regarder ce qui est et pas inventer ce que je ne vois pas.</p> <p>CH : ok comment tu décris, comment tu pourrais expliquer ce que tu mets en place ?</p> <p>[...]CH : Je cherche juste à saisir les activités que tu mets en place précisément pour...</p> <p>TUT1 : disons que ...</p> <p>CH : mener à bien cette activité.</p> <p>TUT1 : là c'est de la dénotation, tu vois ! Je suis dans la dénotation, c'est-à-dire que je vois et comme je vois qu'il est déterminé, qu'il y a la tempête, je vois qu'il est tout seul, et après ben qu'il va sauver quelqu'un et ben ça je ne le vois pas ! Donc c'est une activité de lecture et pas une activité de d'ima[gination] c'est pas inventer, c'est pas imaginer ben voilà, c'est, c'est pas de la fiction.</p> <p>CH : donc le résultat que tu cherches à obtenir c'est ?</p> <p>TUT1 : [07 :00] de l'observation</p>	Volet 3 : formalisation de la règle et identification de l'objet de signification Objet de signification [proposer « une lecture de l'image » vaut pour « lire et voir et regarder ce qui est », ce qui obtient comme résultat d'« être dans la dénotation [...] de l'observation de l'image »].
	Signification portée par l'acteur à son activité : « activité de faire rentrer dans l'image » (FR1 TUT1, l. 34) S'en tenir à la dénotation pour lire une l'image en phase de découverte. S'en tenir à l'observation lors de la projection initiale de l'image.	

Tableau 12 : traitement multi-volets d'un EAC FR.

EAC TUTclas 31 mars 2022	
Analyse didactique : une prise en considération de l'immersion psychoaffective de l'élève lecteur (activité n°1, fiche outil n°1)	
Volets de type 1 (séquences-supports mobilisées dans l'EAC) et de type 2 (discours TUT1 lors de l'EAC):	Volet 3 : formalisation de la règle et identification de l'objet de signification
Écoute d'Extrait (début de séance) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>[05 :21] TUT1 : Qu'avez-vous entendu ? Qu'avez-vous compris, que n'avez-vous pas compris ? Qu'est-ce que vous avez perçu, ressenti ? Vos réactions. D'accord ? Deux minutes. Deux minutes.</p> <p>TUTclas TUT1 L 40-42</p> </div> <p>CH : Et si tu avais à nommer exactement ce genre de ...de petit process d'accord, pour nommer ce que tu es en train de faire là dans la classe (...) pour donner un titre à ce que tu fais, ton activité.</p> <p>TUT1 : Un titre à l'activité, ça serait, ce serait pour moi, ce serait « réagir », mais j'attends tout : que ce soit du domaine de l'interprétation, de la compréhension, de des réactions psychoaffectives, là c'est... je fais la voiture balai tu vois ? Je prends tout ce qu'ils donnent.</p> <p>CH : D'accord, donc prendre tout... laisser un temps aux élèves pour pour qu'ils, pour...</p> <p>TUT1 : C'est un temps de liberté.</p> <p>CH : pour qu'ils aient un temps de liberté ?</p> <p>TUT1 : Un temps de liberté parce que peut-être qu'il y a des élèves qui auront du mal à, à réagir de manière psychoaffective des fois, ils ont du mal, mais ils peuvent se raccrocher à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu, quelque chose qu'ils ont compris</p>	Formalisation de la règle Objet de signification : [faire] réagir les élèves [sur une lecture d'un texte littéraire] vaut pour « donner la possibilité de réagir comme ils veulent, [faire] la voiture balai, de [prendre] tout ce qu'ils donnent », ce qui obtient comme résultat « [donner aux élèves] un temps de liberté i.e. la possibilité de réagir comme ils veulent, [en] se raccrochant à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu, quelque chose qu'ils ont compris. Peut-être inversement, d'autres veulent dire : « bah moi, je n'ai pas compris » parce que <u>qu'il</u> y a des élèves qui auront du mal à, à réagir de manière psychoaffective des fois, ils ont du mal »
Signification portée par l'acteur à son « activité de l'entrée dans le texte » (TUTclas FR1, l. 31): Faire réagir les élèves au texte pour donner à tous la possibilité de faire état de leurs réactions psycho-personnelles	

Tableau 13a : traitement multi-volets du EAC TUTclas1

Exemple de présentation d'un extrait de d'EAC :

<p>Extrait de l'EAC TUTclas1 TUT1</p> <p>CH : Et si tu avais à nommer exactement ce genre de ...de petit process d'accord, pour nommer ce que tu es en train de faire là dans la classe (...) pour donner un titre à ce que tu fais, ton activité.</p> <p>TUT1 : Un titre à l'activité, ça serait, ce serait pour moi, ce serait « réagir », mais j'attends tout : que ce soit du domaine de l'interprétation, de la compréhension, de des réactions psychoaffectives, là c'est... je fais la voiture balai tu vois ? Je prends tout ce qu'ils donnent.</p> <p>CH : D'accord, donc prendre tout... laisser un temps aux élèves pour pour qu'ils, pour...</p> <p>TUT1 : C'est un temps de liberté.</p> <p>CH : pour qu'ils aient un temps de liberté ?</p> <p>TUT1 : Un temps de liberté parce que peut-être qu'il y a des élèves qui auront du mal à, à réagir de manière psychoaffective des fois, ils ont du mal, mais ils peuvent se raccrocher à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu,</p>

quelque chose qu'ils ont compris. Peut-être inversement, d'autres veulent dire : « bah moi, je n'ai pas compris ». Donc ils ont la possibilité de réagir comme ils veulent

Formalisation de la règle suivie par TUT1 autoconfronté en EAC TUTclas1

[Faire] réagir les élèves [sur une lecture d'un texte littéraire] *vaut pour* « donner la possibilité de réagir comme ils veulent, [faire] la voiture balai, de [prendre] tout ce qu'ils donnent », *ce qui obtient comme résultat* « [donner aux élèves] un temps de liberté i.e la possibilité de réagir comme ils veulent, [en] se raccroch[ant] à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu, quelque chose qu'ils ont compris. Peut-être inversement, d'autres veulent dire : « bah moi, je n'ai pas compris » *parce que* «qu'il y a des élèves qui auront du mal à, à réagir de manière psychoaffective des fois, ils ont du mal »

Tableau n°13b : exemple focus extrait d'EAC à partir des extraits 13a

2.2 Enquête grammaticale diachronique

L'enquête grammaticale de notre traitement est de mode diachronique. En effet, nous avons veillé à retracer l'historicité des fiches outils (règles) apprises et/ou suivies par le TUT, sur l'ensemble des EAC relatifs aux temps de tutorat et de classe. Ainsi, dans ce cadre longitudinal, une identification de la signification portée par l'acteur sur l'activité de chaque fiche outil et son évolution à intervalle de plusieurs mois a pu être mise en évidence. Précisément et pour exemple, pour exemplariser « *l'articulation entre lecture participative et lecture distanciée* » (Fiche outil n°1, colonnes 1 et 2), les traitements de mode micro de chaque traitement des « unités d'interaction sous forme de tableaux tels que ceux issus des Tableaux 13a et 13b (EAC) ont permis d'évaluer l'évolution de la signification portée par l'acteur sur l'activité d'immersion enseignée par la fiche outil n°1.

Bien plus, ces traitements donnaient à voir un développement du TUT relatif au rapatriement des éléments didactiques (« *réactions psychoaffectives* » de la lecture participative) dans le raisonnement pratique (RP). *In fine*, nous avons pu montrer les traces d'évolution du TUT à décrire et analyser la lecture littéraire et relier ce développement capacitant aux évolutions repérées par ailleurs dans l'étude des séances de cours et des entretiens, selon la méthodologie retenue en didactique. Ainsi, concernant les analyses de 13a et 13b, nous avons relevé que TUT est capable de décrire et d'expliquer (raisonnement pratique mobilisant « *parce que* ») la prise en compte des réactions psychoaffectives de l'élève lecteur.

Entre, l'EAC de la séance FR1 du 28 septembre et celui du tutorat classique programmé en mars, se manifestent les capacités à nommer le concept, le décrire et justifier sa mobilisation.

En outre, dans le prolongement de ces analyses, nous avons veillé à mettre en relation les « raisonnements pratiques » (Chaliès & Bertone, 2021a ; Ricoeur, 1986) des TUT avec les unités sémantico-syntaxiques thématiques correspondant des séances d'entretien (EC) menées avec la STAG. À ce niveau, les traitements des deux cadres méthodologiques se sont nourris par éclairage respectif (Tableau n°13). En effet, ces mises en correspondance, qui nécessitent certes de la prudence en raison des différences méthodologiques alors existantes, faisaient apparaître des similitudes de thématiques et de préoccupation chez la STAG. Le traitement de ces données par « correspondance » ou « écho » a permis de mettre en évidence les traces et retombées du RM sur le TUT. Le tableau n°13 vise à rendre compte de ces mises en « correspondance » :

À la lumière des exemples de traitement précités (Tableaux n° 12a et 12b) sur le suivi de la Fiche outil n°1 par TUT1, nous avons procédé à une « mise en correspondance » de l'enquête grammaticale des EAC avec les EC entre TUT et STA (Tableau n°13). Les préoccupations exprimées par la STAG sur l'activité d'immersion ciblée par son TUT et son évaluation des activités mobilisées ont ainsi été mises en évidence. Elles ont pu alors être comparées aux raisonnements pratiques de l'acteur. Les « correspondances » établies, les traces et retombées du RM ont pu être collectées puis classées.

Fiche outil ou "règle"	Extraits significatifs en fonction de la fiche outil visée	Formalisation du raisonnement pratique	Dispositif didactique justifié par la stratégie logique de l'action
Fiche outil n° 1 Lecture participative distancée Partie IV - Résultats Chapitre 1 Extrait 42 EAC-FR3 TUT1	TUT1 : J'ai été satisfaite aussi de la question de commencer par ce, par ce portrait chinois, même si tout n'était pas droit, mais je trouvais que c'était une bonne entrée. Ça permet de mettre les élèves individuellement face au texte et de réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions, et cetera. Donc ça, c'était sympathique, c'était intéressant et... CH : Ça, c'était la première fois que tu faisais cela ? TUT1 : En entrée de poèmes, en entrée d'étude de texte ? Oui. CH : Et ça t'est venue comment, cette idée-là ? TUT1 : Bah ça m'est venue parce que je cherchais quelque chose qui me permette de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit moi qui pose les questions et sans que je leur pose la traditionnelle question de la réaction et cetera personnelle par écrit et voilà.	Commencer par un écrit, le "portrait chinois" / vaut pour mettre les élèves individuellement face au texte / ce qui obtient pour résultat et (faire) réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions / parce que cela permet de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit l'enseignant qui pose la traditionnelle question de la réaction	Pour (intention) faire réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions, il faut éviter la traditionnelle question de la réaction de type (« comment réagissez-vous ? » / « que pensez-vous ? » ?) Dispositif didactique mis en œuvre : l'écrit créatif, le "portrait chinois", après l'écoute du texte, comme modalité d'expression des réactions psycho affectives des élèves
Processus du RM en acte EC-TUTclas TUT1 1. 22-31	TUT1 : donc c'est vrai que j'essaye. Après ils se sont un peu animés quand je leur ai demandé de dessiner. Là du coup ils étaient contents ouai ! Comme là du coup ils étaient contents. STAG1 : Justement, bah tiens du coup ça, je reviens un peu sur cette activité-là. Pour le petit 1, t'avais mis le « je réagis ». Et en fait, ils ont commencé certains par dire ce qu'ils ont ressenti : « ça m'endort » ... ce genre de chose. Et très rapidement, tout seul, en fait ils ont laissé tomber un peu le ressenti, ils sont direct rentrés dans la compréhension. Et en fait je trouve ça dommage, pas de toi mais de leur part, car comme il y a eu plein de problèmes d'attention, ils avaient pas compris le texte et bah ils ont pas eu l'occasion de parler de leurs ressentis par rapport aux émotions que pouvait véhiculer le texte [...]		
Résultat / constat	Dans l'extrait n°42 de l'EAC-FR3 TUT1, la lecture participative de l'élève s'est enrichie de l'activité d'un écrit immersif, vecteur de réactions psycho-affectives, dans une activité de compréhension sur un poème résistant >> usage extensif		

Fiche n°13 : mise en correspondance thématique des raisonnements pratiques (RP) avec les activités et préoccupations partagées en EC entre le TUT et sa STAG.

FICHES OUTILS

Pour faciliter la lecture de la Partie IV Résultats, nous reproduisons ci-après les fiches outils créées dans le cadre du dispositif de recherche à visée transformative.

FICHE OUTIL n°1

Le principe de “va-et-vient dialectique” dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à	« <i>Étapes possibles</i> »	<i>Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule</i>	<i>Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussite</i>
Articuler la lecture subjective ou participative (le sujet lecteur) et la lecture distanciée (lecture rationnelle ou lettrée)	Provoquer l'immersion dans la fiction	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer l'identification au personnage à travers la consigne « <i>à la place du personnage, qu'auriez-vous fait ?</i> » • Ou stimuler la dimension éthique vis-à-vis du personnage à travers les consignes « <i>quel personnage préférez-vous et pourquoi ?</i> » ou « <i>comment jugez-vous le comportement de ce personnage ?</i> » • On propose un temps individuel de réponse à ces questions à l'écrit (<i>sous format rédigé ou non</i>). 	- Les élèves cernent les caractéristiques du personnages et/ou du monde fictionnel représenté - Les traces de l'engagement des élèves dans la tâche sont observables selon les indicateurs : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre de paroles échangées dans la classe ○ Variété d'élèves qui prennent la parole ○ Interaction entre les élèves ○ Production écrite des élèves ○ Trace finale restituant le cheminement de l'activité
	Passer de la réaction individuelle à l'échange au sein de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser le partage des avis des élèves à partir de l'écrit de réception pendant lequel l'enseignant se met en retrait (discussion à visée littéraire) • La discussion aboutit à l'apparition de quelques idées partagées dans la classe 	
	Analyser La fonction d'un élément du récit (lieu, personnage), en utilisant la notion littéraire adéquate (héros, registre...)	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant s'appuie sur ces idées pour demander aux élèves : « <i>ce personnage est-il selon vous le héros ou, qui est le héros selon vous ?</i> » • Il convoque des éléments de définition (hiérarchie des personnages, valeurs du personnages, stéréotypie ou non) du héros pour montrer les rapprochements et écarts avec le personnage de la fiction. • Il facilite la constitution d'une trace rend compte de l'interprétation collective nourrie de l'analyse 	

FICHE OUTIL n°2

Les processus mis en œuvre (va-et-vient) dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à	« Étapes » possibles »	<i>Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule)</i>	<i>Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussites</i>
Articuler compréhension et interprétation	1 Comprendre ce que le texte dit et rendre explicite le geste de compréhension « <i>Que dit le texte ?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> Prendre un segment du texte et le soumettre à la lecture littérale (sens des données textuelles) pour s'assurer de la compréhension du sens : utiliser la reformulation, la paraphrase « <i>oui, alors pour toi, ce personnage (ce lieu / l'action etc.) est ...</i> » > Le professeur anime cette phase de compréhension en sollicitant les gestes langagiers de reformulation (paraphrase et résumé). 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves comprennent ce que le texte dit à partir des éléments explicites et implicites (non-dits, sous-entendus, métaphores). Ils s'engagent explicitement dans les activités de compréhension avec les autres membres de la classe. Les élèves sont capables d'émettre des hypothèses interprétatives éventuellement polysémiques. Les traces de l'engagement des élèves dans la tâche sont observables selon les indicateurs : <ul style="list-style-type: none"> Nombre de paroles échangées dans la classe (à l'oral) Variété d'élèves qui prennent la parole Interaction entre les élèves Production écrite des élèves Trace finale restituant le cheminement de l'activité
	2 Enseigner des stratégies de compréhension qui permettent l'intégration des informations antérieures avec les nouvelles informations textuelles du segment (recours aux inférences)	<ul style="list-style-type: none"> Maintenant nous allons vérifier que vous avez bien compris : <ul style="list-style-type: none"> « <i>Qu'apprenons-nous ici en plus de ce que nous savons de lui ?</i> » qu'apprenons de nouveau dans ce passage ? « <i>Que savions-nous de ce personnage/ de la situation ? Où avez-vous identifié de nouveaux éléments ?</i> » « <i>Que sait-on à présent de plus ?</i> » ➤ Une trace accompagne la validation du sens 	
	3 Interpréter : Prendre de la hauteur pour accéder à une signification « <i>Au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il ?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> S'appuyer sur les résultats obtenus pour envisager son interprétation (« le pluriel du texte »). « <i>Maintenant que nous avons clarifié le sens du texte, que nous sommes d'accord sur notre compréhension de ce passage, je vais vous demander, à chacun, de chercher à interpréter ce même passage, c'est à dire à en extraire une leçon, un message.</i> » « <i>Au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il à moi lecteur, quelle leçon, ou morale, je pourrais tirer de cet épisode ?</i> » <ul style="list-style-type: none"> Pour faire saisir le saut entre sens et signification, on peut prendre comme texte-modèle une fable. « <i>Il n'y a donc pas forcément une réponse et une seule à cette consigne, chacun d'entre vous peut trouver une signification à ce passage</i> » Une trace (discours oral ou trace écrite) personnelle accompagne cette phase.	

FICHE OUTIL n°3

Le principe de « va-et-vient dialectique » dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à	« Étapes » possibles	<i>Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule)</i>	<i>Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussite</i>
<p>Développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative</p> <p>De l'interprétation personnelle à l'interprétation validée par le texte / le collectif</p>	1 Faire émerger une interprétation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> ● Proposer des activités et des stratégies de différents ordres interprétatifs : <ul style="list-style-type: none"> - « essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce qui t'entoure, avec ce qui t'arrive à l'école ou en dehors de l'école » (biographie intime) - « essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce que tu as déjà lu ou appris ? (Bibliothèque culturelle) ● > Le professeur peut inviter chaque élève à produire une trace écrite 	<p>Étapes 1 et 2 : l'élève est capable de mettre en relation sa lecture avec soi, avec sa culture, avec les autres</p> <p>L'élève est capable de saisir les limites de son interprétation au regard du texte et du débat collectif</p> <p>Les élèves s'engagent dans un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive</p>
	2 Organiser la mise en commun des idées des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ● Faire circuler la parole ● Faire revenir au texte pour (in)valider : « Est-ce qu'on peut dire cela ? A-t-on la liberté d'interpréter ainsi ce passage ? Quelles sont pour vous les limites de cette interprétation ? Revenez au texte : que dit l'auteur ? » ● Valider l'explication / l'interprétation quand elle est partagée dans la classe. ● Faire des allers-retours entre l'idée émise et le texte 	
	3 Valider des pistes interprétatives retenues par la communauté	<ul style="list-style-type: none"> ● Valider explicitement une ou deux interprétations en soulignant : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'elle est partagée dans la classe - Qu'elle ne trahit pas ce qu'écrit l'auteur ● Construire une trace avec les élèves 	

Partie IV RÉSULTATS

Les résultats sélectionnés sont présentés au sein de trois chapitres. Ils rendent compte de des retombées du reverse mentoring sur la capacité du tuteur à appréhender et se saisir d'un nouvel objet d'enseignement auquel par ailleurs est formé l'enseignant stagiaire tutoré à l'INSPÉ. Cette partie "résultats" met ainsi en exergue la singularité de la lecture littéraire, objet d'enseignement modélisé et pour ainsi dire "réglé" sous forme de trois fiches outils lors de la première journée de formation (JdF1), et de son appropriation par le tuteur au contact de son tutoré. En effet, sur une temporalité longue, selon qu'on observe l'une ou l'autre de ces fiches outils, il apparaît que la capacité du tuteur à se saisir de l'objet d'enseignement se manifeste différemment selon la conceptualisation qu'il propose, selon l'analyse réflexive qu'il développe et, enfin, selon la mise en pratique qu'il en fait lui-même dans sa classe, en présence ou non de son tutoré.

Pour rappel, compte tenu de la pluralité théorique de la notion de "capacité", nous distinguons au sein des trois chapitres la capacité du tuteur à appréhender un objet d'enseignement - c'est-à-dire à le conceptualiser en faisant usage dans un discours descriptif d'un emploi terminologique adapté - de sa capacité de compréhension qui passe de son adaptabilité à l'objet et à son intégration au sein d'une analyse réflexive. Cette seconde capacité dite d'analyse du tuteur se manifeste tout d'abord dans son discours par la levée de ses réticences et la révision des mésinterprétations initiales. Ensuite, elle apparaît dans l'intelligibilité de son action, et notamment par l'accès à la « règle » (Wittgenstein, 2004) suivie.

Plus précisément, parce qu'au sein des résultats apparaissent les retombées du reverse-mentoring (RM), qu'elles soient explicitement ou non identifiées par l'acteur, nous sommes en mesure d'établir des liens entre les différentes capacités développées et l'influence du discours et de la pratique du stagiaire sur le discours et la pratique du tuteur. Soutenu par le dispositif de formation mis en place, le RM se manifeste par des traces d'acculturation à l'objet, en entretien et en classe, se traduisant dans le pratique du tuteur par l'adoption d'activités et de stratégies didactiques jusqu'alors inédites, par leur mobilisation comme objets d'analyse et de raisonnement dans leur discours. À ce titre, il apparaît que le développement de la compétence du tuteur à enseigner la lecture littéraire tire profit des interactions vécues avec l'enseignant stagiaire tutoré formé dans le cadre de sa formation initiale à la lecture littéraire.

Nous constatons, de plus, que le déploiement des capacités du tuteur est lié à la singularité de l'objet d'enseignement et de ses règles formalisées sous la forme de fiches-outils. Ce constat motive notre choix d'aborder ces résultats selon la fiche outil qui se trouve mobilisée. **Se distinguent alors trois types de résultats présentés en trois chapitres successifs :**

Le Résultat 1 (Chapitre I) montre que, s'agissant de la première fiche outil et de sa combinaison entre des activités de lecture participative et de lecture distanciée, les retombées du RM se manifestent dans le développement de la capacité normative de réalisation mais aussi sur les capacités d'appréhension et de compréhension par ailleurs identifiées. Dans la pratique, le dispositif de formation par RM agit sur une meilleure prise en compte du sujet élève lecteur dans la classe. Ce résultat témoigne donc qu'à l'issue du dispositif de formation innovant, le tuteur est en mesure de s'approprier la lecture littéraire comme une pluralité de modes opératoires de lecture mis en œuvre dans une "activité dialectique et oscillatoire".

Le Résultat 2 (Chapitre II) montre que, dans le cas de la seconde fiche outil et de la combinaison entre activités de compréhension et d'interprétation les retombées du RM se manifestent chez le tuteur dans la volonté de dépasser la centration sur l'activité de compréhension explicite. Ainsi se développe au contact du stagiaire tutoré sa capacité à comprendre la combinatoire des modes opératoires de lecture dans leur complexité. Par ailleurs, en dépit des différences entre les deux tuteurs, le Résultat 2 montre qu'à l'issue du dispositif, les deux tuteurs ont intégré les enjeux du couple compréhension et interprétation dans leur analyse voire dans leur pratique tels qu'ils sont présentés dans la fiche outil n°2. Toutefois, dans la pratique, si les deux tuteurs se sont appropriés les stratégies de compréhension inférentielle, seul l'un d'entre eux est en mesure d'articuler cet enseignement avec les activités d'enseignement interprétatives de la pluralité du texte.

Le Résultat 3 (Chapitre III) montre que, dans la combinatoire des interprétations - singulière et collective - formalisée par la fiche outil n°3, le reverse mentoring agit sur la capacité de compréhension de la formation à la posture de lecteur interprétant dans la communauté interprétative. En effet, à la fin du dispositif, les tuteurs sont en mesure de stimuler (TUT2-TUT1) voire réaliser (TUT2) dans la classe un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive.

Ces trois résultats, qui permettent de répondre à notre hypothèse principale sur le caractère heuristique du reverse mentoring en formation à la lecture littéraire de l'enseignant chevronné, font apparaître non seulement la singularité de la lecture littéraire comme objet

d'enseignement modélisé en trois "combinatoires" mais aussi la complexité et le dynamisme du processus de construction de la compétence à enseigner la lecture littéraire par acculturation.

Ces résultats rendent compte d'une évolution professionnelle du tuteur, au contact de son tuteur, dans son approche objective, subjective et praxéologique de l'objet d'enseignement. Dès lors, le tuteur développe des capacités normatives d'appréhension, d'analyse et de réalisation, irriguées des savoirs didactiques relatifs aux trois fiches outils. Nous constatons ainsi un processus de développement du tuteur, complexe et dynamique, concomitant au dispositif de formation qui rend compte d'une approche plurielle de chacune des règles formalisant la notion théorique de la lecture littéraire.

Pour détailler ces résultats, nous nous référerons indifféremment à l'un ou/et l'autre des tuteurs engagés dans le dispositif. Nous les avons aussi mobilisés conjointement quand les résultats révèlent des similitudes ou des oppositions notables.

Les trois chapitres présentant les résultats décrits ci-avant ont en commun qu'ils sont tous analysés dans une perspective diachronique. Ils rendent compte de l'évolution de la capacité du tuteur à s'approprier la lecture littéraire, dans la modélisation proposée par l'une des fiches outils, comme objet d'enseignement du début à la fin de l'expérimentation, sous l'effet du processus d'interaction tutorale propre au RM soutenu par le dispositif de formation innovant.

Structurellement parlant, **le canevas suivi pour la présentation de chacun de ces chapitres est la suivant.** Après une introduction précisant la fiche outil ciblée et succinctement les fondements théoriques qui la portent, apparaissent quatre sections distinctes :

Une **première section** présente et analyse comment le tuteur caractérise la notion théorique de lecture littéraire et de ses paradigmes formalisés par la fiche outil ciblée dans leurs différents contextes d'entretiens, avec leur stagiaire ou lors des EAC avec le chercheur, et de formation avec ses pairs. Dans cette section portant exclusivement sur le discours descriptif, la capacité à conceptualiser, c'est-à-dire à appréhender¹¹⁶ la lecture littéraire s'observe à travers l'évolution de l'usage terminologique que fait chaque tuteur de la notion didactique et de ses paradigmes tels qu'ils sont proposés dans la fiche outil.

Une **seconde section** détaille comment le tuteur analyse son rapport à l'objet. Se distingue d'une part son adaptabilité par la révision des mésinterprétations et réticences aux processus et activités préconisés lors des entretiens avec son stagiaire tuteur et lors des journées de formation entre pairs. D'autre part, cette section permet d'analyser lors des EAC comment les savoirs

¹¹⁶ Nous mobilisons l'appréhension au sens d'une prise de connaissance initiale de la notion théorique et de ses paradigmes. En ce sens, elle diffère de la compréhension qui mobilise la capacité d'analyse, de raisonnement.

didactiques de la fiche outil sont objets de réflexivité et de compréhension lorsque le tuteur est invité par le chercheur à expliquer sa raison d’agir dans un processus de raisonnement ordonné lié implicitement à une règle. En ce sens, cette seconde section rend compte du développement de sa capacité à expliciter et justifier ses actions menées dans le cadre de l’enseignement de la lecture littéraire modélisée.

Une troisième section présente et analyse comment le tuteur s’empare dans sa pratique de la lecture littéraire et de sa modélisation proposée par la fiche outil, qu’il soit seul en activité dans sa classe ou en co-enseignement avec sa stagiaire (Phase 2 du coteaching). Sa pratique témoigne de manière progressive de sa capacité de réalisation d’activités « simulées » ou « réelles » de l’objet enseigné dans la classe, c’est-à-dire pendant et hors la situation de travail aménagée. Cette capacité pratique à mettre en œuvre la lecture littéraire dans la classe en y déployant les stratégies de la fiche outil peut être identifiée comme une capacité normative de réalisation irriguée par les savoirs didactiques relatifs à la modélisation de la fiche outil proposée.

Enfin, la **quatrième et dernière section** présente et analyse les traces effectives du RM comme contribution du discours du stagiaire tutoré au développement des capacités normatives du tuteur. Les résultats permettent en effet, selon la fiche outil ciblée, de mettre à jour les manifestations du RM dans la relation tutorale, tuteur – tutoré. Ils montrent à rebours l’impact direct de ces échanges sur la compréhension de la lecture littéraire par le tuteur, son adaptabilité au nouvel objet, l’analyse réflexive et le raisonnement pratique qui en résultent ainsi que la réalisation dans sa classe des choix didactiques opérés à l’origine par l’enseignant stagiaire tutoré.

Chapitre I Le reverse mentoring au service de la prise en compte du sujet élève lecteur dans l'activité dialectique de lecture participative et lecture distanciée

Ce premier chapitre se réfère à la fiche-outil n°1. Celle-ci se nourrit des travaux théoriques relatifs à la subjectivité du lecteur et à la lecture littéraire comme double instance lectorale (Dufays, 2016b) combinant des activités de lecture participative (référentielle et subjective) et de lecture savante, analytique et interprétative des œuvres littéraires (lecture distanciée) ; l'ensemble permettant de mobiliser chez l'élève lecteur des postures d'engagement personnel et de mise à distance (Brunel, 2013).

Sous couvert de cette modélisation, le chapitre rend compte de la capacité des tuteurs à accueillir et encourager dans la classe la posture participative du sujet lecteur élève¹¹⁷. Ce développement se manifeste tout d'abord par la capacité d'appréhension de la notion de lecture littéraire formalisée dans la fiche outil n°1 dans son principe de va-et-vient entre lecture participative et lecture distanciée. Ensuite, ce chapitre témoigne de la capacité des tuteurs à analyser l'objet d'enseignement et à s'en saisir dans un discours réglé donnant accès à son raisonnement pratique. Enfin, les derniers résultats du chapitre rendent compte de la capacité pratique, de simulation et de réalisation, révélant la capacité des tuteurs à évoluer de la subordination à l'émancipation vis-à-vis des dispositifs partagés lors des temps d'enseignement simulés en situation de coteaching.

Ces capacités à se saisir de la modélisation de la lecture littéraire formalisée par la fiche-outil n°1, se manifestent progressivement dans leur discours. En effet, il apparaît que la capacité à décrire à autrui l'articulation entre lecture participative et lecture distanciée, à la signifier et à l'analyser au sein d'un raisonnement logique et ordonné se manifeste graduellement alors

¹¹⁷ Certains résultats de cette section ont fait l'objet d'une publication dans la revue *Recherche et formation* sous le titre « Le reverse mentoring au service de la formation à l'enseignement de la littérature pour le cours de français : Faire de la formation initiale un outil de formation des enseignants tuteurs ? », co-auteurs Brunel et Foliot (2021).

même que la notion de combinatoire – “va-et-vient dialectique” entre lecture participative et lecture distanciée - liée à la fiche outil n°1 s’avère rapidement mobilisée dans son usage terminologique. De même, la mobilisation des activités de simulation en coteaching puis de réalisation dans leur classe s’effectue sur une temporalité plus étendue.

Enfin, les résultats au sein du Chapitre 1 montrent comment la situation de formation que constitue le reverse mentoring agit sur les tuteurs :

- Par la capacité des tuteurs à simuler en pratique de classe partagée les nouveaux dispositifs didactiques initiés par les stagiaires tutorés.
- Par la capacité de réalisation d’activités d’immersion en enseignement classique, seuls dans leur classe. Le RM agit alors sur l’adhésion des tuteurs à la modélisation proposée par la fiche outil n°1 et à l’activité de leur stagiaire au point de générer une réactualisation émancipatrice de l’activité initiale simulée.
- Par la capacité à reconnaître les effets de l’interaction tutorale sur leur raisonnement et leurs prises de décision.

1 La capacité à appréhender l’articulation des deux modes de lecture, lecture participative et lecture distanciée

Cette première section du Chapitre I s’attache à montrer comment les tuteurs qui mobilisent dans leur discours, dès le début d’année, les notions de lecture participative et lecture distanciée s’engagent progressivement dans une phase de conceptualisation adaptée de la combinatoire notionnelle proposée. En ce sens, la manière d’appréhender - c’est-à-dire de se saisir des concepts de la fiche outil n°1 - rend compte d’une prise de connaissance progressive de la réalité de l’objet d’enseignement. Nos résultats sont issus de leur discours, entre septembre et mars, à la fois lorsqu’ils sont en journée de formation (JdF) entre pairs, en entretien – conseil (EC) avec leur stagiaire ou encore en entretiens d’autoconfrontation (EAC) avec le chercheur (CH).

Si, dans les faits, les deux tuteurs sont rapidement en mesure de faire un usage terminologique des notions propres aux lectures participative et distanciée, on constate progressivement dans leur discours l’enrichissement lexical de ces notions.

1.1 Un emploi progressif des paradigmes et notions inhérents à la lecture littéraire

Nous tenons pour preuve l'entretien-conseil qui prolonge la deuxième séance co-enseignée. Celui-ci se situe en novembre¹¹⁸.

Lors de cette séance, TUT1 mobilise à deux reprises la notion d'« *interprétation* » (EC-CoT2 TUT1, lignes 469, 472) et les paradigmes de « *réactions psycho-affectives* » (EC-CoT2 TUT1, l. 452 et l. 508) pour décrire l'engagement subjectif des élèves dans leur lecture. De même, TUT2 convoque « *l'immersion* » (EC-CoT2 TUT2, l. 54 et l. 376) et la fonction « *immersiv* » du dispositif (EC-CoT2 TUT2, l. 396) ainsi que « *les impressions très subjectives* » (EC-CoT2 TUT2, l. 335) pour commenter l'activité d'immersion proposée initialement par la stagiaire. En outre, sont aussi mobilisées la référence à la lecture littéraire comme activité dialectique et oscillatoire par la notion de « *va-et-vient didactique* » (EC-CoT2 TUT2, l. 369-370) ainsi que les notions propres à la lecture distanciée, « *distance* » et « *distanciation* » (EC-CoT2 TUT1, l. 453 et l. 497), chez chacun des tuteurs.

Au fil de la relation tutorale, on observe dans les temps d'entretien un répertoire plus étendu pour rendre compte des postures lectorales. D'un côté, on relève fin janvier dans le discours du TUT2 lors de son entretien - conseil (EC) avec STAG2 le recours aux notions de texte « [texte] *résistant* » (EC-CoT4 TUT2, l. 211) et de « *retour (...) sensoriel et sensitif* » (EC-CoT4 TUT2, l. 219). De l'autre, à la fin du mois de mars, dans l'EC d'une visite d'observation de tutorat classique, TUT1 mobilise à plusieurs reprises la périphrase verbale « *faire émerger* » (EC-TUTclas1 TUT1, l.140, 151, 179, 189) associée notamment au substantif « *ambiguïté* ». TUT1 décrit alors la classe comme un lieu d'émergence des « *réactions* » (idem, l. 53) et « *impressions personnelles* » (idem, l. 49). Il y voit un espace propice pour aider les élèves à se confronter aux difficultés textuelles résumées dans l'EC par la formule lapidaire : « *l'écriture poétique, c'est compliqué* » (idem, l. 230).

¹¹⁸ On trouve ces deux verbatims dans les annexes tome 2 de la thèse. Annexes Partie I « Annexes des verbatims du dispositif ».

1.2 La mobilisation d'une terminologie conceptuelle adaptée du modèle didactique et de sa combinatoire lecture participative et lecture distanciée

En parallèle du recours croissant aux notions liées à la lecture participative et distanciée, on observe chez les deux tuteurs une évolution dans l'emploi du concept de lecture littéraire. Si en septembre, ces tuteurs peinent à faire de ce concept une lecture qui subsume les modes de lecture opératoires, on relève concomitamment au dispositif d'expérimentation un usage terminologique adapté de la lecture littéraire et de sa combinatoire modélisée dans la fiche outil n°1. En effet, les traces discursives récoltées lors des journées de formation et des entretiens, qu'ils soient de type EC avec la STAG ou de type EAC avec le CH rendent compte d'une conceptualisation progressive de la lecture littéraire et de ses deux modes de lecture combinés, lecture participative et lecture distanciée. L'analyse suivante s'attache à rendre compte de cette évolution chez les deux tuteurs sur la durée du dispositif.

1.2.1 L'évolution de la maîtrise conceptuelle chez TUT1

Commençons par analyser le discours de TUT1 lors de la première journée de formation du 23 septembre (JdF1). À la suite de l'analyse du corpus théorique¹¹⁹, les tuteurs sont invités à repérer puis nommer dans les capsules audiovisuelles projetées les postures lectorales alors sollicitées chez les élèves dans la classe. Cette phase d'identification est associée à un travail d'observation et d'analyse sur les consignes et dispositifs didactiques mobilisés dans les extraits audiovisuels projetés. L'activité se clôt par le partage d'une première modélisation de la lecture littéraire (fiche outil n°1), dont l'opérationnalisation est soumise à l'avis des tuteurs. À la question du formateur universitaire : « *est-ce que vous voyez finalement comment cet outil-là peut être utilisé ?* » (JdF1, l. 332-333). TUT1 est le premier à répondre :

Extrait 1 (JdF1, lignes 334-340)¹²⁰

TUT1 : Ben, euh, en fait, moi ce que je comprends, parce que moi la lecture littéraire, j'en avais déjà entendu parler hein mais là c'est bien aujourd'hui qu'on en parle comme ça [rires], euh du coup, pour moi, c'est une activité pendant la séance.
FORM1 : Oui.

¹¹⁹ Le corpus est composé d'extraits de trois articles : Ahr (2018), Dufays (2006) et Tauveron (1999).

¹²⁰ Pour la lisibilité des extraits de verbatim insérés dans les résultats, nous généraliserons cette caractérisation à savoir : numéro de l'extrait suivi de l'acronyme du type de donnée, du tuteur concerné, de la page ou des pages des annexes à laquelle ou auxquelles on pourra se référer ainsi que des lignes du verbatim citées. Enfin, on trouvera le sens des acronymes dans le descriptif détaillé placé en amont de la Partie I Introduction de la thèse.

TUT1 : Ce n'est pas pendant toute la séance, ça peut être une activité d'entrée ou une activité de synthèse, euh, ou au milieu mais c'est, c'est un type d'activité que l'on peut amener sur le texte.

L'intervention de TUT1 révèle sa méconnaissance de la lecture littéraire (« *j'en avais déjà entendu parler* ») comme processus global (Dufays et al., 2005). Il ne saisit pas son principe de pluralité inspiré des postures en jeu chez le lecteur. TUT1 réduit en effet la lecture littéraire à « *une activité pendant la séance* » et à un « *type d'activité* ». Les expansions du nom (« *une activité d'entrée ou une activité de synthèse* ») utilisées ne ciblent que son organisation pédagogique au détriment des notions théoriques qui lui sont liées, lecture participative et lecture distanciée, illustrées pourtant par les deux premières capsules vidéo¹²¹ mobilisées dans l'atelier de formation de la JdF1.

En revanche, en novembre, la mobilisation terminologique du concept a évolué. À la suite de la deuxième séance menée en coenseignement¹²², TUT1 revient sur son organisation didactique pour solliciter l'avis de la stagiaire. Il s'agit de co-réfléchir à la mise en œuvre des processus de lecture demandée par les formateurs de l'INSPÉ :

Extrait 2 (EC-CoT2 TUT1, lignes 450-454)

TUT1 : Est-ce que tu penses qu'on a bien travaillé du point de vue aussi qui était, tu te rappelles des [...] deux propositions qui étaient faites par l'INSPÉ, de travailler sur d'abord les réactions psycho-affectives des élèves et puis aussi accueillir plus de recul, plus de distance pour rentrer dans l'analyse du texte. Est-ce que tu penses qu'on a géré les deux axes ?

Lors de l'entretien, le tuteur est alors le premier à énoncer la notion d'investissement personnel et subjectif (« *réactions psycho-affectives* ») liée à la notion d'implication du sujet lecteur (Langlade et Rouxel, 2004) et à le relier à l'un des « *deux axes* » de la séance de lecture. Il est donc en mesure d'utiliser la terminologie adaptée à la double posture, participative et « *distan[ciée]* », du lecteur. Mieux, en rendant compte ainsi et avec justesse de l'opérationnalisation missionnée (« *travailler sur [les deux postures] pour rentrer dans l'analyse du texte* »), il mobilise la lecture subjective dans son lien consubstantiel à la lecture littéraire. Il l'associe désormais à un processus global.

L'EAC du mois de mai avec le CH permet, quant à lui, de saisir comment TUT1s'empare de cette conceptualisation de la lecture littéraire. Alors que l'EC du deuxième coteaching (EC-CoT2) de novembre montre la subordination de TUT1 à la combinaison des deux processus de

¹²¹ Voir Partie III Méthode.

¹²² Il a été établi dans le cadre théorique que, par mesure de clarté, nous choisirons de nommer ainsi l'une des trois phases du *coteaching*, à savoir la phase d'enseignement partagée entre le tuteur et son stagiaire mené dans la classe du tuteur.

lecture (« *gér[er] les deux axes* », extrait n°2, EC-CoT2 TUT1), le dernier EAC nous donne accès à un éclairage conceptuel maîtrisé de la part de TUT1. L'exemple d'EAC choisi, relatif à sa troisième et dernière séance d'enseignement de la lecture littéraire hors tutorat (FR3)¹²³, porte sur une activité d'immersion proposée aux élèves en début de séance. TUT1 est invité à « préciser » ses attentes vis-à-vis de « chacun [des élèves] » :

Extrait 3 (EAC-FR3 TUT1, lignes 112-121)

TUT1 : Oui, c'est une réaction individuelle que j'attends. Je... pour l'instant c'est vraiment strictement une espèce de face à face avec le texte.

CH : Face à face avec le texte. Quelle est ton intention ? Le résultat que tu attends ?

TUT1 : C'est de recueillir des choses qui vont nous permettre d'aller vers la compréhension et l'interprétation du texte.

CH : Ok ça, tu nommerais cela comment ? Une description, si tu devais décrire tout cela en une activité.

TUT1 : Bah c'est plutôt quelque chose.... ça, ça mêle plusieurs choses parce que ça mêle plutôt là le psycho-affectif peut être puisque je les sollicite sur les sensations mais aussi sur l'émotion. Tu vois ? Donc il peut y avoir du psychoaffectif et puis ça peut être aussi une activité aussi de compréhension.

À cet instant de l'autoconfrontation, le recours au présentatif « *c'est* » témoigne de la volonté du tuteur à caractériser l'activité signifiée, le « *face à face avec le texte* ». Il donne signification à son activité en suivant la règle [permettre « *une espèce de face à face avec le texte* » vaut pour « *sollicit[er] [les élèves] sur les sensations mais aussi sur les émotions* » ce qui obtient pour résultat de « *recueillir des choses qui vont nous permettre d'aller vers vers la compréhension et l'interprétation du texte* »]. L'extrait rend compte également de l'interprétation que fait TUT1 du double mode opératoire de la lecture littéraire par le double emploi de la forme verbale impersonnelle « *il peut y avoir / ça peut être aussi* » et de l'adverbe « *aussi* ». TUT1 souligne de plus la complexité du concept didactique à travers l'emploi du pronom neutre décatégorisant « *ça* » et du substantif « *quelque chose* ». Enfin, TUT1 considère que l'activité de lecture des textes littéraires « *mêle plusieurs choses* » dont « *là le psycho-affectif* » et « *une activité aussi de compréhension* » peuvent en être une représentation. À ce stade, TUT1 est en mesure de conceptualiser dans son activité les « *deux axes* » (extrait 2) du modèle didactique expérimenté avec la stagiaire en novembre lors de la seconde séance de coteaching (CoT2).

1.2.2 L'évolution de la maîtrise conceptuelle chez TUT2

¹²³ Que nous avons désignée par la dénomination « fil rouge » (FR). Ces séances FR sont celles menées par le tuteur seul dans sa classe, en parallèle de son tutorat auprès de la stagiaire. Voir Partie III Méthode.

À titre comparatif, du côté de TUT2, il est intéressant de constater la même évolution en termes de maîtrise conceptuelle. Prenons pour exemple l'analyse comparée des deux entretiens d'EAC menés avec le CH, situés en octobre (EAC-FR1) et en février (EAC-FR2), à la suite des deux séances d'enseignement hors tutorat, ainsi que l'entretien - conseil (EC) qui prolonge la séance co-enseignée de novembre (EC-CoT2).

Pendant l'EAC-FR1, à la question du CH sur le choix didactique opéré - la première séance de classe filmée de TUT2 étant consacrée à la production de marginalia - TUT2 déclare « *a[voir] fait une lecture littéraire qui valorise le droit du lecteur sur le droit du texte* » (EAC FR1 TUT2, l. 500-501). Le CH invite TUT2 à expliciter sa définition de la lecture littéraire en rebondissant sur sa proposition « *Donc pour toi la lecture littéraire c'est, c'est avant tout le droit du lecteur ?* » (l. 507). TUT2 s'engage de ce fait dans la formulation de critères définitoires :

Extrait 4 (EAC FR1 TUT2, lignes 508-513)

TUT2 : C'est un juste, c'est un va-et-vient entre les deux. Le marginalium, c'est une activité de lecture littéraire qui pour moi donne plus le droit du lecteur au droit du texte, mais il n'est pas question de laisser le texte en l'état. Moi je veux qu'on revienne, alors ça sera par une lecture analytique, je dis ça comme ça mais, pour moi il y a une reprise et on va reprendre le fond, on va, on va revenir au texte. C'est pour avoir un regard distancié. C'est à dire qu'on est rentré à la marge, mais faut quand même rentrer dedans.

Pour définir la lecture littéraire et ce « *va-et-vient* » qu'il évoque d'emblée, TUT2 revient sur le « *marginalium* » présenté comme « *une activité de lecture littéraire* ». Certes, l'activité est correctement perçue comme au service du « *droit du lecteur* », c'est-à-dire favorisant son investissement subjectif. Toutefois, TUT2 distingue cette phase de la lecture littéraire de celle de la « *lecture analytique* ». L'emploi des termes montre que la première activité se fait au détriment de la seconde puisqu'en faisant « *rentr[er] à la marge* » du texte, elle nécessite une « *reprise* » a posteriori (« *Moi je veux qu'on revienne, alors ça sera par une lecture analytique* ») sous forme de « *lecture analytique* » en vue d'obtenir alors « *un regard distancié* » sur le texte. Le discours descriptif de TUT2 fait preuve en ce début d'année du flou conceptuel sur la lecture littéraire décrit comme un processus plus étapiste¹²⁴ que dynamique malgré la notion de « *va-et-vient* » initialement énoncée (l. 513).

En revanche, fin novembre, lors de l'EC avec la stagiaire, l'usage terminologique a évolué et gagne en pertinence comme en témoigne l'extrait n°5 dans lequel TUT2 décrit le processus de la lecture littéraire mobilisant les modes de participation et de distanciation :

Extrait 5 (EC-CoT2 TUT2, lignes 438-442)

¹²⁴ En fait, on retrouve cette conception étapiste dans les programmes scolaires jusqu'en 2015.

TUT2 : Et donc en fait la lecture littéraire, elle est post lecture analytique ou tout du moins si elle est globale, il y a d'abord un travail analytique qui est fait et ensuite il y a une expression subjective et particulière qui est demandée à l'écrit sur un texte qui a été, qui a été développé. Qui a été...dont le sens a été validé par l'enseignant. Là, moi, il me semble que, au collège, la posture analytique elle est pas première, elle vient après, mais il faut...il faut vachement la cadrer quoi.

Dans l'extrait 5, l'adjectif attributif « *globale* » est mobilisé pour nuancer cette fois-ci la définition de la lecture littéraire (« *ou tout du moins si elle est globale* »). En convoquant désormais le substantif « *posture* » et le groupe nominal « *expression subjective* », le tuteur dépasse la représentation dichotomique d'une lecture qui serait d'un côté une lecture analytique, la seule à garantir l'étude du « *fond* » (extrait 3) du texte ; de l'autre, une lecture « *littéraire* » soumise à la subjectivité et au « *droit du lecteur* » (extrait 3). Certes, la référence persistante à une chronologie régie par des modes de lecture (« *première* », « *il y a d'abord* », « *et ensuite* ») conditionnés par le niveau de scolarité (« *il me semble que, au collège* ») montre que la conceptualisation n'est pas aboutie. Mais en concédant cette fois-ci le fait de « penser les deux notions ensemble » (Dufays, 2013, p. 86), TUT2 se saisit du modèle dialectique comme va-et-vient possible entre participation et distanciation.

Enfin, dans l'EAC mené fin février à la suite de la deuxième séance “fil rouge” (FR2), TUT2 est autoconfronté à son activité dans laquelle il propose à des petits groupes d'élèves de collaborer pour produire une illustration originale de leur lecture du texte de Victor Hugo¹²⁵. En précisant ses attentes vis-à-vis d'un élève en particulier (« *je m'étais dit (...) il va pouvoir négocier ça avec ses camarades* », EAC-FR2 TUT2, l. 270-271), TUT2 revient sur la diversité des réactions dans la classe et de la démarche de lecture présumée :

Extrait 6 (EAC-FR2 TUT2, lignes 278-285)

CH : Et alors, à ce moment-là, quand tu dis qu'« il faut qu'ils partent du texte et qu'ils reviennent au texte »...

TUT2 : Oui ?

CH : en même temps ? aussi...

TUT2 : Oui. Oui.

CH : Qu'ils fassent ... euh, dans, par rapport à la lecture littéraire qu'est-ce que tu ...

TUT2 : Ben, c'est ... Moi, il me semble qu'on, qu'on a affaire à un va-et-vient entre le texte et euh et euh et la proposition subjective de l'élève.

Interrogé sur son assertion des modes opératoires de lecture en jeu dans l'activité proposée (« *il faut qu'ils partent du texte et qu'ils reviennent au texte* »), TUT2 confirme le principe transactionnel (« *on a affaire à un va-et-vient entre le texte et (...) la proposition*

¹²⁵ Il s'agit de l'extrait relatant la mort de Gavroche dans *les Misérables* (1862). Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II «Annexes et supports mobilisés dans les séances».

subjective de l'élève ») de la lecture littéraire en mobilisant de manière appropriée le va-et-vient dialectique de Dufays (2016). La lecture littéraire est désormais conceptualisée comme une lecture singulière et plurielle, faite d'aller et retour entre les droits du texte (« *il faut qu'ils reviennent au texte* ») et droits du lecteur (« *il faut qu'ils partent du texte* ») par tout sujet élève lecteur.

À l'issue de cette section, nous sommes en mesure d'établir la capacité du tuteur à appréhender les paradigmes conceptuels liés aux lectures participative et distanciée et rendre compte de leur place dans le concept de lecture littéraire. Par conséquent, on assiste à une prise de connaissance des savoirs didactiques de la fiche outil n°1 ou encore à une idéation de la lecture littéraire comme combinaison de deux modes de lecture complémentaires : la lecture distanciée ou analytique et la lecture participative ou psychoaffective, référentielle, ordinaire (Dufays, 2018). Dans la durée, les résultats témoignent donc d'un usage plus adapté de cette terminologie conceptuelle, qui participe hors de la classe à l'élaboration de l'objet didactique (Vanhulle, 2006) saisissable dans la description qu'en propose le tuteur.

2 Les capacités normatives d'analyse : révision des mésinterprétations et irrigation de l'objet d'enseignement dans le raisonnement pratique des tuteurs

Cette deuxième section se propose de rendre compte des capacités d'analyse des tuteurs quant à la modélisation de la lecture littéraire proposée dans la fiche outil n°1. Ces capacités se construisent progressivement, par la levée des réticences et la révision des mésinterprétations initiales ainsi que par la manifestation dans leur analyse et leur raisonnement pratique des savoirs didactiques pour justifier de leur action. Au-delà de l'évolution de la caractérisation de la notion théorique ci-avant démontrée, ces résultats révèlent, d'une part, leur capacité à faire évoluer d'un point de vue didactique leur rapport cognitif et émotionnel à la modélisation didactique proposée (fiche outil n°1) et, d'autre part, leur capacité à faire de l'objet d'enseignement ainsi modélisé un objet de réflexivité.

Les données mobilisées permettent de mettre en évidence la combinatoire lecture participative et lecture distanciée, nourrie d'expériences didactiques, dans l'analyse réflexive du tuteur. Aussi, dans la démarche d'analyse diachronique du discours qui est la nôtre, les données sont de deux types :

Des extraits d'EC qui rendent compte de l'évolution du rapport cognitif et émotionnel qu'entretient le tuteur avec le concept théorique et sa transposition proposée dans la fiche outil n°1 lors de la formation de septembre (JdF1). La révision des mésinterprétations et la levée des réticences initiales sont signes de sa capacité à s'adapter en intégrant, du moins de l'extérieur, la lecture littéraire à la culture qu'il a de la pratique d'enseignement de la lecture.

Des extraits EAC qui, en permettant de reconstituer *a posteriori* les règles ayant gouverné les activités du tuteur au cours des situations de travail, témoignent du rapatriement des savoirs didactiques dans le raisonnement pratique du tuteur. Nous accédons alors à la conscientisation qu'il a de l'objet et aux circonstances qu'il attribue à son activité.

2.1 Évolution des rapports cognitif et émotionnel qu'entretiennent les tuteurs avec la modélisation de la lecture littéraire et son enseignement dans la classe

Il s'agit dans cette sous-section de montrer comment évoluent dans le discours des tuteurs les mésinterprétations et réticences que génère la modélisation proposée, c'est-à-dire l'articulation entre lecture participative et lecture distanciée. L'émergence de ces tensions dans l'analyse du tuteur est inhérente à la nouveauté même du concept théorique formalisé par la fiche outil. Sur la durée, les résultats montrent que les résistances révélées puis surmontées procèdent de sa capacité à intégrer ce nouvel objet didactique dans son raisonnement. De surcroît, et en même temps, l'interprétation des concepts formalisés dans la fiche outil n°1 gagne en intelligibilité. On observe, qui plus est, une adhésion à la mise en œuvre de cet objet d'enseignement dans la classe.

2.1.1 Initialement, mésinterprétations et réticences

Dans un premier temps, les résultats mettent en évidence des erreurs d'interprétation et des réticences vis-à-vis de la lecture littéraire et de la modélisation de la fiche-outil n°1. Deux freins peuvent ainsi être identifiés : une mésinterprétation qui réduit la lecture littéraire à l'une de ses composantes ; une défiance à l'égard des dispositifs d'immersion fictionnelle proposés et testés par les stagiaires.

2.1.1.1 Mésinterprétation de la place de la lecture participative dans la classe

Il est intéressant de mobiliser ci-dessous les résultats relatifs à nos deux tuteurs, TUT1 et TUT2. En effet, on observe pour chacun d'eux des difficultés spécifiques à appréhender le concept de lecture participative et la prise en compte du lecteur réel ou empirique (Dufays, 2013), sujet fictionnel (Langlade & Rouxel, 2020), dans l'activité de lecture littéraire en classe.

Nous nous référons ainsi au premier entretien-conseil (EC1), post-séance coenseignée de novembre (CoT2), inclus dans le processus de coteaching. La séance consistait à mettre en œuvre le concept de lecture littéraire de la fiche outil n°1 à partir d'une nouvelle de Romain

Gary¹²⁶. Ses modalités didactiques et pédagogiques faisaient par ailleurs l'objet, pour chaque dyade TUT-STAG, d'une co-planification des consignes et activités. La seule contrainte imposée était de laisser aux stagiaires tutorés le soin de tester, en début de séance, le dispositif d'immersion fictionnelle proposé par le modèle didactique.

Dans l'extrait n°7 ci-après, TUT1 revient sur la question initiale posée aux élèves et leurs réactions sur le paradoxe du héros narrateur dont les velléités d'innocence et d'altruisme sont rapidement mises à mal par son mercantilisme. Lors de cet échange, TUT1 exprime son insatisfaction vis-à-vis du dispositif d'immersion mis en place et en propose une analyse¹²⁷.

Extrait 7 (EC-CoT2 -TUT1, lignes 479 – 491)

<u>Extrait 7 (EC-CoT2 -TUT1, lignes 479 – 491)</u>	<u>Extrait 7bis (CoT2 TUT1, Lignes 21-31)</u>
<p>STAG1 : J'ai remarqué qu'en fait ils étaient beaucoup plus investis et ça, c'est ça me semble logique quand on était dans le psycho affectif que dans le distancié parce que là ils avaient plus de choses. Et vu qu'ils convoquaient leur valeur à eux, ils convoquaient leur, tout leur système de pensée. C'était peut-être plus simple pour eux de l'adapter au texte que de... juste avoir le texte pour réfléchir à une question donnée.</p> <p>TUT1 : D'accord. Perso, moi je pense que, en fait on a eu clairement l'inversion. C'est à dire qu'au début ils sont partis tout de suite dans l'interprétation du texte.</p> <p>STAG1 : Oui, c'est vrai, vu qu'ils ont donné, vu qu'elle a donné d'abord « ce qu'il dit, mais en fait, c'est différent de ce qu'il fait ».</p> <p>[32 :58] TUT1 : C'était déjà l'interprétation, c'était pas du tout ce qu'on attendait véritablement ou on va peut-être attendre des réactions sur ce narrateur, des jugements. « Oui quand même ce gars, il est pas forcément...il dit une chose, il fait le contraire ». Nous, on attendait peut-être des réactions comme celle-là. Mais en réalité, eux, ils étaient... ils sont restés très dans la lecture, voilà ce qu'il dit, voilà ce qu'il fait, ils n'ont pas du tout été dans le jugement tu vois ?</p>	<p>STAG1 : [03'10] Est ce que le personnage du narrateur (...) est un personnage innocent, pur et honnête comme il le prétend ? Oui ?</p> <p>EL2: Ben, il est pas très pur puisqu'au départ il dit «ouais j'étais pas impliqué dans dans l'argent» puis au final il fait quand même une sorte de jeu d'argent.</p> <p>[03 :31] STAG1 : C'est-à-dire. Explicite.</p> <p>EL2: Ben, il trouve des toiles, qui vont lui permettre de gagner beaucoup d'argent. Et hum ... et au départ, il se dit « ben voilà, moi j'en ai marre de l'argent, et il y aura aucun sou qui va sortir de ma poche » ... Du coup...</p> <p>STAG1 : Alors ? Oui vas- y, continue, je t'écoute.</p> <p>[03 :51] EL2: Et du coup, ben au final, il va trouver les toiles, il va être intéressé parce que ça rapporte quand même beaucoup de sous quoi ! Eh oui !</p>

Dans cet échange, TUT1 revient sur le résultat du dispositif qu'il juge inopérant (« *c'était pas du tout ce qu'on attendait véritablement* »). Il analyse l'implication des élèves (« *ils sont restés très dans la lecture* ») comme coupée du jugement de valeurs (« *ils n'ont pas du tout été dans le jugement tu vois ?* »). Or, les attentes que formule TUT1 (« *quand même ce gars, il est pas forcément...il dit une chose, il fait le contraire* ») diffèrent peu de l'intervention de l'El.2

¹²⁶ La nouvelle de Romain Gary, *J'ai soif d'innocence* (1962), soumise à toutes les dyades, a fait l'objet d'un accompagnement didactique à l'INSPÉ auprès des stagiaires tutorés. Les tuteurs de leur côté, formés à la fiche-outil n°1 en JdF1 à partir de capsules vidéo, ont été informés du dispositif de coteaching mis en place (4 séances dont une sur un texte commun aux dyades) et invités à s'y engager.

¹²⁷ Pour faciliter la compréhension de l'extrait n° 7, l'extrait de la séance (extrait 7b) est également reproduit. En EC, la dyade ne dispose ici ni de l'enregistrement ni du verbatim de la séance co-enseignée.

résumée par STAG1 (« *ce qu'il dit, mais en fait, c'est différent de ce qu'il fait* »)¹²⁸. Son analyse s'oppose ainsi à celle de STAG1 qui, percevant les élèves « *beaucoup plus investis* », voit dans leurs réactions (« *ils convoquaient leur valeur à eux* ») les effets libérateurs du « *psycho affectif* ». Or, force est de constater que les réactions axiologiques de la lecture participative définies par Langlade et Rouxel (2020) comme autant de « *jugements qu[e le lecteur] porte sur l'action et la motivation des personnages* » (2020, p. 106) sont manifestes dans l'extrait 7b. De plus, les traces d'identification fictionnelle dans le discours expressif de El.2 (« *beh voilà, moi j'en ai marre de l'argent* » ; « *ça rapporte quand même beaucoup de sous quoi ! Eh oui !* ») sont autant de signes de la posture subjective de l'élève lecteur recherchée initialement par la dyade. L'erreur interprétative de TUT1 appelle donc deux remarques : tout d'abord, la consigne formulée par STAG1 n'est pas saisie comme possible embrayeur d'évaluation émotive pour l'élève (« *on a eu clairement l'inversion* ») ; ensuite, les manifestations de la posture dynamique d'El. 2 impliqué qui s'invite dans la fiction de l'œuvre ne sont pas identifiées (« *c'était déjà l'interprétation* »). Ainsi, bien que la consigne co-conçue entre TUT1 et STAG1 stimule « la dimension éthique vis-à-vis du personnage » comme le préconise la fiche outil n°1¹²⁹, TUT1 ne parvient ni à analyser leur consigne comme un vecteur d'immersion ni à identifier la lecture participative chez EL2.

Au sujet de la même séance de coenseignement (CoT2), on constate également une erreur d'interprétation chez TUT2 vis-à-vis du concept de lecture littéraire et de son paradigme de lecture participative. Contrairement à TUT1, TUT2 n'a pas tenu compte du synopsis didactique préconisé¹³⁰ à l'INSPE. L'EC est l'occasion pour lui de s'en justifier auprès de STAG2 :

Extrait 8, EC-CoT2 -TUT2, lignes 324 – 326

Je l'ai pas senti parce que pour moi, je le redis, commencer par cette question-là, c'était un peu déjà tuer le texte quoi. Et ça... et, et on était alors du coup effectivement tout à fait immersif.

Selon TUT2, « *commencer par cette question-là* » contribue à « *déjà tuer le texte* » c'est-à-dire à ignorer les droits du texte. Son analyse (« *je l'ai pas senti* », « *parce que pour moi* », « *je le redis* ») traduit une approche essentialiste de la lecture subjective dont l'utilisation se limiterait exclusivement à son rôle « *immersif* » auprès du sujet élève. Or, les questions, vecteurs d'immersion proposées dans la fiche outil n°1 participent du rapport dialectique des

¹²⁸ Cette reformulation est fidèle à l'idée développée par El.2 ; celle d'un personnage « *intéressé* » par la valeur marchande qu'il croit repérer dans les toiles (« *beaucoup de sous* »).

¹²⁹ Les deux consignes données, aptes à « stimuler la dimension éthique vis-à-vis du personnage », sont « *comment jugez-vous le comportement du personnage ?* », « *quel personnage préférez-vous et pourquoi ?* ».

¹³⁰ La commande faite aux stagiaires dans leurs cours de didactique mais aussi aux tuteurs en journée de formation (JdF1) était de commencer par le dispositif d'immersion dont la mise en œuvre revenait aux tutorés.

postures participative et distanciée en jeu dans la lecture littéraire. En omettant ainsi la conception systémique de la lecture littéraire, TUT2 n'est pas en mesure de s'emparer cognitivement de la lecture littéraire et de sa combinatoire, lectures participative et distanciée, proposée en formation (JdF1).

Ainsi, en novembre, le rapport à la lecture participative comme composante du va-et-vient dialectique de la lecture littéraire telle qu'elle a été modélisée dans la fiche outil n°1 est source de mésinterprétations chez les deux tuteurs.

2.1.1.2 Tensions exprimées dans le discours des tuteurs

Cette déstabilisation se manifeste aussi émotionnellement dans le témoignage des tuteurs à propos des changements à opérer dans la pratique d'enseignement de la lecture quand il s'agit de transposer la lecture littéraire dans leur classe. Confronté au dilemme des logiques de l'enseignant exposé par Goigoux (2007), les tuteurs se trouvent fragilisés par la mise en œuvre d'un nouveau savoir didactique, par ailleurs expérimenté par leurs tutorés.

Ainsi, dans le même entretien-conseil post-coteaching de novembre (EC-CoT2), et à propos de la « pratique collaborative » du coenseignement sur la lecture littéraire, TUT2 fait part du déséquilibre vécu lorsqu'il s'est essayé à son tour à stimuler la lecture subjective :

Extrait 9 (EC-CoT2 TUT2, lignes156-159)

TUT2 : À côté de ça, moi, je, je, bon, moi je n'ai pas grand-chose à t'apprendre mais je suis **déstabilisé** aussi dans mon cours. Et moi, je je là, je suis obligé de de le dire **parce que je l'ai ressenti comme ça**, j'avais **l'impression de me faire dépasser dans ma classe** avec mes élèves.

Au-delà du participe passé « *déstabilisé* » qui traduit le malaise « *ressenti* », le tuteur souligne dans cet extrait deux points de tensions : le sentiment de ne « *pas [avoir] grand-chose à apprendre [à la stagiaire]* » au sein d'un tutorat à l'équilibre relationnel traditionnel (expertise au tuteur VS apprentissage au novice) désormais rompu ; la sensation d'être fragilisé dans ses habitudes de gestion de classe (« *l'impression de me faire dépasser dans ma classe avec mes élèves* »). Ces deux points témoignent de l'acuité du tuteur quant aux difficultés à mettre en pratique ce nouvel objet.

Plus loin, il justifie sa réticence à adopter le modèle didactique proposé :

Extrait 10 (EC-CoT2 -TUT2, lignes 179 - 183)

TUT2 : sans forcément parler d'erreur de casting, je crois qu'aussi il faut que le tuteur soit suprêmement compétent dans l'enseignement de la lecture littéraire. Ce qui n'est pas mon cas. Parce que c'est une

approche que que j'ai tendance, enfin, que je développe de plus en plus, mais qui n'est pas forcément celle que je maîtrise le plus. Et finalement, quand tu flottes, bah les élèves, ils le voient.

TUT2 cible ici sa méconnaissance de la lecture participative (« *pas forcément celle que je maîtrise le plus* ») et la question du « *casting* » initial conditionné selon lui à un recrutement de tuteurs experts en lecture littéraire (« *il faut que le tuteur soit suprêmement compétent dans l'enseignement de la lecture littéraire* »). Il voit aussi dans la réaction des élèves spectateurs (« *quand tu flottes, bah les élèves, ils le voient* ») et la fragilisation qui peut en résulter, deux raisons de plus pour assumer en tant qu'enseignant maître de son activité, des choix stratégiques dans sa classe.

Du côté de TUT1, on relève les mêmes tensions exprimées auprès de sa stagiaire. Ainsi lors de l'entretien-conseil post-coteaching de novembre, il revient sur la question d'ouverture confiée à sa stagiaire :

Extrait 11 (EC-CoT2 -TUT1, lignes 118 - 123)

TUT1 : Et en fait, si tu veux ce qui...ce qui manquait pour moi à cette séance, c'est... j'ai trouvé qu'on est entrés de façon très abrupte dans la lecture, donc peut-être parce que je ne le fais jamais. Ça me choque un peu. Tu vois direct sur...hop, on les prend à froid sur le narrateur alors qu'on sait même pas ce qu'ils ont compris. Et voilà, c'est, c'est vu de l'extérieur, je me suis dit ouf, on rentre comme ça plaf in media res, quoi ! voilà dans... dans l'analyse ou dans, dans « *qu'est-ce que vous pensez du narrateur ?* ».

La lecture participative est également source de déstabilisation pour TUT1. Malgré la posture (« *c'est vu de l'extérieur* ») lui permettant d'avoir un regard en surplomb sur la situation vécue, TUT1 perçoit la mise en œuvre avec affectivité. La question de l'immersion initiale est ainsi décrite comme « *très abrupte* », semblable à l'effet de surprise voulu par le dramaturge (« *in media res* »). L'expressivité de son discours (« *je me suis dit ouf* », « *on rentre comme ça plaf* », « *quoi !* ») témoigne du conflit interne ressenti (« *ça me choque un peu* ») à l'encontre d'une approche lectorale nouvelle pour TUT1 (« *peut-être parce que je ne le fais jamais* »).

Chez les deux tuteurs, les temps de coteaching sur la lecture littéraire et sa mise en œuvre sont sources de mésinterprétations et de réticences quant aux processus de lecture participative et distanciée en jeu dans la lecture littéraire.

2.1.2 Adaptabilité à l'objet d'enseignement et satisfaction des tuteurs

Dans la durée, on observe une modification des rapports qu'entretiennent les tuteurs avec la lecture littéraire et les paradigmes proposés dans la fiche outil n°1. Ainsi, les EC du second

trimestre rendent compte d'une évolution de leur réflexion sur l'objet, concomitamment à leur usage dans leurs classes du modèle didactique proposé. Le rapport à l'objet d'enseignement modélisé a par conséquent évolué. En outre, les résultats montrent dans le discours des tuteurs la satisfaction éprouvée par les tuteurs qui s'essaient à l'activité en séance co-enseignée ou seuls en séance FR.

2.1.2.1 Une adaptabilité aux stratégies de lecture participative et distanciée dans la classe

Les deux extraits ci-dessous, issus des EC en CoT4 (fin janvier) et en tutorat classique (TUTclas1) (fin mars), traitent d'une activité d'immersion par le recours au dessin comme lecture participative du sujet élève lecteur. Nous commençons par analyser le discours de TUT2 :

Extrait 12 (EC – CoT4 TUT2, lignes 218 - 225)

TUT2 : il y a une extrapolation du texte qui permet un retour quoi. Voilà. C'est pour ça que je pense qu'on est... que c'est une activité de lecture littéraire parce qu'il y a un va-et-vient. Il y a, il y a une distanciation et un retour et un retour qui s'est fait à la fois sensoriel, sensitif. Et puis un retour intelligible, un retour intellectuel sur le texte, c'est à dire, ce n'est pas seulement du domaine de de l'impression, de la sensation. Là, ils ont cherché vraiment à enfin je veux dire à rentrer dans la tête du personnage et par le dessin ils ont compris qu'en fait les points de vue ne pouvaient pas se dissocier.

En reconnaissant que le dessin puisse permettre aux élèves de « *rentrer dans la tête du personnage* », TUT2 lui attribue le statut d'activité fictionnalisante (Langlade, 2008). De plus, il définit l'activité comme étant « *de lecture littéraire* » qu'il justifie comme ayant le pouvoir d'opérer le « *va-et-vient* » et plus précisément « [aller-]retour » entre « *distanciation* » et « *sensoriel* », entre « *retour (...) sensoriel, sensitif* » et « *retour intelligible* » au texte. La modélisation de la lecture littéraire en tant qu'activité dialectique ou oscillatoire, c'est-à-dire dans la tension entre les lectures distanciée, analytique et lectures participative, référentielle, ordinaire est intégrée. De ce fait, le dispositif d'immersion est saisi dans le rôle que lui confère la fiche outil n°1 : un dispositif facilitant la conciliation des postures lectorales : posture « *intelligible* », « *intellectuel[le]* » du sujet élève, celle du lecteur dans sa « *lecture-game* » (Picard, 1986), et posture « *sensoriel[le]* », « *sensiti[ve]* », celle du lu, du lisart. À la dernière ligne de l'extrait, TUT2 est même en mesure d'explicitier le résultat de cette combinatoire à la lumière du lien opéré par l'élève entre sa concrétisation imageante (« *par le dessin ils ont compris* »), fruit de son « *rapport affectif et imaginaire au texte* » (Dufays, 2016a), et la compréhension au sens étymologique (cum-prehendere) des « *points de vue* [celui de Don Quichotte et celui de Sancho] [qui] *ne pouvaient pas se dissocier* ».

De même, TUT1 témoigne de son adaptation à la lecture participative lors de l'EC mené fin mars dans le cadre du tutorat classique. La stagiaire est venue observer son tuteur dans sa pratique de lecture littéraire. En entretien, TUT1 est en mesure de justifier son choix en présentant l'intérêt du dessin comme vecteur d'immersion pour la lecture d'un texte poétique¹³¹ : « *l'idée c'est pas forcément de vraiment...c'était vraiment retenir l'intention pour faire dégager si tu veux le fait que c'est...le paysage est animé et qu'il est caractérisé, donc c'était ça qui m'intéressait.* » (Extrait 13, EC-TUTclas1 TUT1, lignes 87 – 89).

Cet extrait est remarquable à double titre. Tout d'abord, la posture impliquée stimulée par concrétisation imageante (Langlade, 2008), est alors assumée car à l'initiative de TUT1. Sa mise en œuvre est motivée par des objectifs didactiques (« *c'était vraiment* », « *pour faire dégager* », « *donc c'était ça qui m'intéressait* »). Ensuite, on assiste à la mobilisation de la représentation mentale au service de l'opération intellectuelle (« *faire dégager (...) le fait que c'est...le paysage est animé et qu'il est caractérisé* »). Contrairement aux entretiens du premier trimestre, TUT1 a intégré qu'œuvrer sur le plan affectif peut permettre aussi d'œuvrer sur le plan intellectuel (Jouve, 2004).

Quelques lignes plus loin, en réponse à l'enthousiasme de STAG1 sur le geste didactique d'étayage observé, TUT1 l'explicite en se référant aux mécanismes du processus de lecture subjective :

Extrait 14 (EC – TUTclas1 TUT1, lignes 97 - 100)

TUT1 : quand on demande pourquoi tu l'as fait comme ça ? Bah donc du coup ils sont obligés de dire : « bah parce que dans le texte c'est écrit ça ». Donc le fait d'avoir dessiné, en tenant compte des caractéristiques données par le paysage ou par le poète sur le paysage, ils sont obligés de regarder le texte, obligés de se dire voilà.

L'énonciation de TUT1 témoigne non seulement de son adhésion à l'activité mais aussi de sa capacité à comprendre le geste mobilisé (« *Donc le fait d(e)* », « *en tenant compte* », « *ils sont obligés de* ») et à l'ériger en règle d'action comme le prouvent l'emploi du pronom impersonnel « *on* » pour désigner l'enseignant (« *quand on demande pourquoi tu l'as fait comme ça* » ?) et l'absence de modélisateurs dans le discours. L'activité oscillatoire qui consiste à combiner dans des pratiques contextualisées lecture distanciée (« *Ils sont obligés de regarder le texte, obligés de se dire voilà.* ») – i.e. analytique (« *caractéristiques données par le paysage ou par le poète sur le paysage* ») - et lecture participative (« *le fait d'avoir dessiné* ») est désormais retranscrite par TUT1 dans une logique professionnelle.

¹³¹ Il s'agit du "Réveil en voiture", extrait d'*Odelettes* (1853) de Gérard de Nerval.

Au second trimestre, on observe donc la capacité des tuteurs à s'adapter au nouvel objet d'enseignement et à comprendre l'approche systémique de la lecture combinant les postures lectorales participative et distanciée, telle qu'elle est modélisée dans la fiche outil n°1 présentée en septembre (JdF1).

2.1.2.2 *La satisfaction des tuteurs à mobiliser l'objet d'enseignement*

Cette adhésion à la lecture participative s'accompagne de la satisfaction professionnelle à pouvoir constater les manifestations de la lecture plurielle dans la classe. Nous mobilisons à nouveau les EC du CoT4 de janvier (TUT2) et l'EC du TUTclas1 de mars (TUT1) pour illustrer ce constat.

Concernant TUT2, le dessin comme outil didactique est proposé aux élèves à l'ouverture de la séance¹³². L'activité est prise en charge par STAG2 :

Extrait 15 (EC – CoT4 TUT2, lignes 121 - 124)

TUT2 : C'est ça qui est sympa avec le dessin, c'est que la pensée est très synthétique et en fait il y a un discours en fait qui est imagé et synthétique. Voilà donc ça, ça a bien fonctionné. Et puis finalement, en quinze minutes ils se sont mis quand même tout de suite.

Extrait 16 (EC – CoT4 TUT2, lignes 258-260)

TUT2 : Ah bah parce que c'était, c'était très intéressant. Puis ils avaient un sacré coup de crayon. Incroyable quoi. Voilà. Bon au niveau des objectifs qu'on avait définis. Bah il me semble qu'on a atteint ce qu'on voulait alors.

À cette période de l'année et en coteaching, l'activité fictionnalisante est vécue avec enthousiasme par TUT2 (« *C'est ça qui est sympa avec le dessin* »). Les expressions mélioratrices utilisées (« *c'était très intéressant.* », « *incroyable quoi* », « *un sacré coup de crayon* ») abondent par ailleurs dans l'entretien – et nous nous en tenons qu'à l'adjectif « *intéressant* » sollicité à plus de vingt reprises, en plus des marques d'émotivité positives langagières (« *super* », l. 108, 110) et corporelles (*sourires et rires*). TUT2 adhère donc désormais à cette activité en lui attribuant un intérêt didactique et pédagogique. En effet, le dispositif d'immersion est apprécié pour son efficacité (« *ça a bien fonctionné* ») au regard des « *objectifs...définis* », que ce soient les objectifs didactiques spécifiques (Ronveaux & Schneuwly, 2007) soulignés par le fait de pouvoir obtenir « *un discours (...) imagé et*

¹³² La lecture littéraire est consacrée à l'étude d'un épisode de *Don Quichotte* de Miguel de Cervantes Saavedra (1611, livre I, chapitre 8), traduit de l'espagnol par L. Viardot, *L'ingénieur hidalgo Don Quichotte de la Manche*, 1863, pp. 130-132. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes et supports mobilisés dans les séances ». Il s'agit de l'épisode de « La bataille contre les moulins ».

synthétique » ou les objectifs pédagogiques (Goigoux, 2007) quant à l'engagement effectif et rapide de l'élève dans l'activité (*ils se sont mis quand même tout de suite*).

Le même développement professionnel est observable chez TUT1 en mars. Ainsi, concernant le dessin et son intérêt à le mobiliser, TUT1 se montre tout autant satisfait et adepte d'un dispositif à l'efficiace désormais éprouvée :

Extrait 17 (EC – TUTclas1 TUT1, lignes 70 - 75)

STAG1 : Mais du coup l'activité sur le dessin ça les a vachement relancés, j'ai vu. Même ceux qui ne comprenaient rien, ils étaient... chouette on va dessiner du coup... ils étaient déjà... mais c'est bête mais c'est une activité qui change pour eux.

TUT1 : Et qui était très chouette, très bien venue pour ce texte-là qui est descriptif et du coup ça permet de mettre en évidence ce que les élèves comprennent, ou ne comprennent pas ?

A l'instar de TUT2, TUT1 est satisfait (« *très chouette* ») de l'activité à laquelle il attribue le pouvoir de « *faire émerger [l] ambiguïté [du texte]* » (EC-TUTclas1 TUT1, l. 151-152). En effet, tout l'enjeu de la sollicitation de la posture du lecteur impliqué est ici de pouvoir se saisir des éléments du texte résistant (Tauveron, 1999), le poème de Nerval choisi ici pour sa typologie « descripti[ve] »¹³³. Et plus précisément, TUT1 l'identifie comme levier pour pallier les difficultés du texte réticent (Tauveron, 1999) (*mettre en évidence ce que les élèves (...) ne comprennent pas*), notamment la complexité du langage métaphorique du texte, “Réveil en voiture” de Nerval.

Nous voyons ici que l'adhésion au modèle proposé dans la fiche outil n°1, et la satisfaction¹³⁴ qui en résulte, sont autant de signes extérieurs de la capacité des tuteurs à s'emparer de la lecture littéraire et de ses modes opératoires, lecture participative et lecture distanciée. L'accès au processus dynamique et constructif de développement de la compétence est toutefois ici limité par une analyse interprétative du chercheur sur le discours des tuteurs. Aussi est-il intéressant, pour saisir au mieux la complexité de ce processus de développement, d'analyser désormais la réflexivité du tuteur lorsqu'il est autoconfronté à son activité.

¹³³ Voir note 29.

¹³⁴ Nous renvoyons aux travaux sur les liens entre formation et satisfaction professionnelle en anthropologie culturaliste (Chaliès et al., 2013).

2.2 L'objet didactique comme objet de réflexivité

Parallèlement à l'évolution du rapport cognitif et émotionnel à la lecture littéraire, cette sous-partie rend compte de la capacité des tuteurs à conscientiser l'objet tel qu'il a été modélisé dans la fiche outil n°1 et à s'en saisir pour nourrir leur réflexivité. En effet, une fois les tuteurs engagés dans l'explication téléologique de leurs actions, ils sont en mesure d'expliquer, de justifier leurs choix didactiques au sein d'une discours ordonné. Ainsi, comme par effet de rebond, l'objet d'enseignement de la fiche outil n°1 et les savoirs didactiques qui y sont liées, présentés en formation, en entretien-conseil ainsi que transposés dans les situations d'enseignement, irriguent le raisonnement pratique des tuteurs. En effet, ils les mobilisent pour justifier leurs actions.

2.2.1 La réflexivité mobilisant progressivement la lecture participative

Autoconfronté à son activité, TUT1 s'engage dans la signification de ses actions en usant d'un langage grammatical intelligible pour ses pairs. Si la première autoconfrontation rend compte chez les deux tuteurs du primat de la lecture distanciée, on constate par la suite une intégration dans sa réflexion du système dialectique de la lecture littéraire qui passe par une meilleure prise en compte de la lecture participative. Nous mobilisons les résultats de trois EAC menés à sept mois d'intervalle avec TUT1 étant donné que la centration sur la compréhension et son évolution sont remarquables.

2.2.1.1 Initialement, la centration de l'enseignement de la lecture sur la lecture distanciée

Lors du premier EAC mené le 28 septembre, cinq jours après la journée de formation consacrée à la modélisation de la lecture littéraire, TUT1 est invité à signifier son activité à la suite de sa première séance d'enseignement filmée (FR1), hors de la présence de la stagiaire.

L'autoconfrontation menée avec le CH porte sur la consigne initiale donnée aux élèves pour les engager dans la lecture d'une image¹³⁵ projetée au tableau¹³⁶:

Extrait 18 (EAC-FR1 TUT1, lignes 19 - 39)

<p>TUT1 : On regarde. On ne marque rien. Et j'efface¹³⁷. Voilà, je vous propose cette image [<i>projetée au tableau</i>]. Qu'avez-vous à en dire ? [...]</p> <p>El.11 : alors c'est un monsieur qui est sur un bateau.</p> <p>TUT1 : Un mon...un homme qui est sur un bateau. Parfait !</p> <p>El.7 : Il a l'air concentré.</p> <p>TUT1 : Il a l'air concentré.</p> <p>El.7 : Ben derrière sa tête, le temps, pour la mer, elle a l'air agitée.</p> <p>TUT1 : Elle a l'air agitée.</p> <p>El.12 : C'est une peinture.</p> <p>TUT1 : C'est une peinture. Oui !</p> <p>El.13 : Il a l'air déterminé.</p> <p>El.14 : On voit en regardant son visage, qu'il a, doit se dépêcher pour sauver quelqu'un, quelqu'un dans la détresse.</p> <p>TUT1 : Je n'ai pas tout compris. Tu peux me répéter plus clairement.</p>	 <p>Lecture de « Hardt le » (1882) de Chr. Krohg, en classe de 5^e. Capture image [00 : 04'16], 28/09/21</p>
<p>CH : si tu avais un nom à donner...</p> <p>TUT1 : c'est de la lecture d'image, en fait ; c'est lire et voir et regarder ce qui est et pas inventer ce que je ne vois pas.</p> <p>CH : ok comment tu décris, comment tu pourrais expliquer ce que tu mets en place ?</p> <p>TUT1 : bah alors ce que je leur demande, je demande aux autres élèves est-ce qu'ils sont d'accord avec ce que vient de dire El.14, c'est-à-dire y a-t-il, et après j'y insiste un peu lourdement, j'essaie leur faire dire, que dans ce dit El.14, il y a une partie qui convient [06 :00] et qui est tout à fait acceptable, pour eux d'ailleurs et que, il y a peut-être une partie qui sort du cadre et qui n'est pas ce qu'on voit vraiment et que peut-être finalement chacun des élèves avait son roman et peut-être un roman différent à faire à partir de cette image tu vois, mais je sais pas si je suis bien claire là ! [rises]</p> <p>CH : Je cherche juste à saisir les activités que tu mets en place précisément pour...</p> <p>TUT1 : disons que ...</p> <p>CH : mener à bien cette activité.</p> <p>TUT1 : là c'est de la dénotation, tu vois ! Je suis dans la dénotation, c'est-à-dire que je vois et comme je vois qu'il est déterminé, qu'il y a la tempête, je vois qu'il est tout seul, et après ben qu'il va sauver quelqu'un et ben ça je ne le vois pas ! Donc c'est une activité de lecture et pas une activité de d'ima... c'est pas inventer, c'est pas imaginer ben voilà, c'est, c'est pas de la fiction.</p> <p>CH : donc le résultat que tu cherches à obtenir c'est ?</p> <p>TUT1 : [07 :00] de l'observation</p>	

Pour rendre compte de cette activité identifiée ici comme « une activité de lecture de l'image », TUT1 suit la règle [proposer « une lecture de l'image » vaut pour « lire et voir et regarder ce qui est », ce qui obtient comme résultat d'« être dans la dénotation [...] de l'observation de l'image »]. Selon lui, enseigner « une lecture de l'image » est motivé par le fait que (raison d'agir) « lire [*c'est*] voir et regarder ce qui est et pas inventer ce que je ne vois

¹³⁵ Il s'agit de l'œuvre du peintre norvégien *Christian Krohg (1882), Hardt le [NOR]*. Voir Tome 2 de la thèse, *Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances"*.

¹³⁶ Pour faciliter la compréhension des extraits d'EAC, nous adopterons la présentation de certains extraits sous forme de tableau dans lequel figurent en première position l'extrait de la séance projetée donnée à analyser au tuteur et en seconde position l'extrait du verbatim de l'EAC correspondant.

¹³⁷ Les trois premières minutes du cours ont servi au rappel notionnel du héros épique : « un héros qui se bat pour une cause ».

pas ». À ce moment-là, la subjectivité de l'élève est exclue de l'acte de lecture (« *c'est une activité de lecture et pas une activité de d'ima... c'est pas inventer, c'est pas imaginer* »). Ainsi, TUT1 considère que la posture d'El.14 qui s'engage d'emblée dans « *la fiction* » (« *il va sauver quelqu'un et ben ça je ne le vois pas !* ») n'a pas sa place dans cette activité. Le tuteur à cet instant privilégie dans son analyse la posture rationnelle du lecteur capable de se concentrer sur « [ce] que [il] voi[t] », c'est-à-dire le *sens* de la lecture (Falardeau, 2003). Autrement dit, pratiquer la lecture de l'image, c'est nommer ce que l'on voit de manière référentielle bien que la consigne ouvre la porte à des réactions affectives dans la classe (« *qu'avez-vous à en dire ?* »).

2.2.1.2 *La prise en compte de la lecture participative dans l'enseignement de la lecture*

Un semestre plus tard, TUT1 est autoconfronté à la consigne d'ouverture de séance donnée aux élèves après la lecture expressive enregistrée du poème de Nerval¹³⁸. La consigne dictée aux élèves est la suivante : « *qu'avez-vous compris ? qu'est-ce que vous avez perçu ? ressenti ? vos réactions. D'accord ? 2 minutes* » [coursTUT1clas1]. Contrairement à l'EAC précédent (extrait n°18), TUT1 interprète différemment la place accordée à l'élève dans l'activité de lecture :

Extrait 19 (EAC – TUT classique TUT1, lignes 23-33)

TUT1 : là on démarre si tu veux une séance de lecture littéraire dans laquelle on va étudier le premier texte. Un poème de Gérard de Nerval : « Le réveil en voiture » qui, qui figure dans leur, dans leur corpus. Donc je leur ai fait écouter. Ils n'ont pas leur feuille sous les yeux. L'idée, c'est de le, donc d'en prendre connaissance d'une autre manière par, donc en écoutant. Et... et aussi de vérifier s'ils reconnaissent donc le, le poème ou bien ou non. Ce qu'ils pourraient aussi...

CH : Alors ton intention là, c'est...enfin ce que tu recherches ?

[04 :11] TUT1 : C'est une intention un peu double : qu'ils réagissent au poème et en même temps qu'ils sortent tout ce qu'ils ont à dire sur le poème, y compris par exemple le fait qu'ils reconnaissent que ce poème-là, en fait on l'a déjà lu en séance un, tu vois ? Mais peut-être aussi sortir des éléments plus personnels de cette... concernant ce poème.

Lors de cet extrait situé dans les trois premières minutes de l'EAC, TUT1 suit la règle [« *démarrer une séance de lecture littéraire* » vaut pour « *fai[re] écouter [aux élèves]* » le texte « *[sans] la feuille sous les yeux* », ce qui obtient comme résultat « *qu'ils réagissent au poème et en même temps qu'ils sortent tout ce qu'ils ont à dire sur le poème* » notamment par le fait de « *sortir des éléments plus personnels* »] pour signifier son activité visionnée. En suivant cette règle, TUT1 juge que cela permet de « *prendre connaissance d'une autre manière par, donc en*

¹³⁸ Il s'agit du poème « le réveil en voiture », dans *Odelettes* (1853) de Gérard de Nerval. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

écoutant ». En d'autres termes, il signifie une « *autre manière* » d'entrer dans la lecture en laissant davantage de place à la subjectivité du lecteur (« *sortir des éléments plus personnels* »). L'acte de faire « *dire* », déjà présent dans la consigne de l'extrait 18 (« *qu'avez-vous à en dire ?* ») suppose ici l'accueil possible et effectif (« *tout ce qu'ils ont à dire* ») dans la classe « *des éléments plus personnels* ». Pour ce faire, TUT1 met en place une expérience sensorielle auditive susceptible d'obtenir une double posture de l'élève. En accueillant dans sa réflexion le partage « *d'éléments personnels* » et d'éléments de reconnaissance partagés (« *le fait qu'ils reconnaissent que ce poème-là, en fait on l'a déjà lu en séance un* »), TUT1 conscientise en effet la possible articulation dialectique entre lecture participative et lecture distanciée en cours de français.

Plus loin, TUT1 étoffe son analyse en y intégrant les concepts et paradigmes de la lecture littéraire et de ses modes de lecture :

Extrait 20 (EAC – TUTclas1 TUT1, lignes 150 - 166)

[14 :55] TUT1 Bah c'est une entrée progressive dans la lecture, hein. Je dirais que je sais pas si ça : le, le « réagir », bah je pense que quand on a, on peut avoir une émotion ou une réaction personnelle sur un texte, c'est que déjà on a perçu quelque chose. D'accord ? Donc partir de cette émotion et de cette perception, c'est une possibilité d'entrer dans, dans l'étude du texte puisque en fait, quand on analyse un texte à un moment donné, on étudie l'effet que ça produit sur sur le lecteur. Donc **partir à l'inverse de l'effet que, que le texte produit sur moi et bien peut permettre de mettre en évidence des axes de lecture**. Tu vois ? Et, et parallèlement, **comme ce texte paraissait assez hermétique**, je, je ça me permet aussi **d'espérer recueillir des des choses qui vont me permettent de, d'entrer dans la compréhension**, voilà.

[15 :34] CH : D'accord en lecture littéraire, là tu... l'activité que tu nommerais ici, tu dirais que ça, que ça relève de quoi, qu'est-ce que tu ? Par rapport au lecteur justement, tu as parlé de, tu as évoqué le lecteur.

TUT1 : Bah c'est c'est **des réactions psychoaffectives là que je veux avoir** de ces euh....

CH : Qui ciblent le lecteur en particulier ?

TUT1 : **Oui le lecteur, le lecteur, le sujet lecteur**.

[16 :01] CH : D'accord. Donc là, ici on est, on est dans le travail sur le sujet lecteur ?

TUT1 : oui.

Dans ce dernier extrait, on relève que les notions de « *compréhension* », de « *réactions psychoaffectives* » et de « *sujet lecteur* » sont mobilisées pour expliciter son action. À ce stade, la règle suivie peut être formalisée comme suit : [*partir à l'inverse de l'effet que, que le texte produit sur moi* » vaut pour « *recueillir des choses* » et « *étudier l'effet du texte sur le lecteur* » ce qui obtient comme résultat de « *mettre en évidence des axes de lecture ...qui vont me permettent de, de, d'entrer dans la compréhension* »]. Dans la signification de son activité, TUT1 est en mesure de prendre connaissance de la fiche outil n°1 et de ses effets. Selon lui, en effet, « *partir de l'effet produit sur le lecteur (...)* peut aider à la compréhension d'un texte

littéraire « *hermétique* ». TUT1 verbalise donc à ce stade la réalisation de l'objet didactique comme capacité normative.

2.2.2 Le savoir didactique comme instrument dans le raisonnement pratique

Nous constatons sur la durée que les tuteurs convoquent, dans un raisonnement pratique, la lecture participative et son rapport dialectique à la lecture distanciée. En effet, les résultats montrent que les circonstances évoquées par l'acteur pour justifier les raisons de leurs actions permettent simultanément de justifier la règle suivie et les concepts théoriques qui la motivent. Les circonstances ainsi attribuées à l'activité de l'objet d'enseignement modélisé sous forme de fiche-outil l'enrichissent d'une justification pratique verbalisée par l'explication circonstanciée, causale (*parce que*) ou finale (*pour que*). Nous y voyons aussi le signe de son développement professionnel. Nous prenons pour preuves les EAC menés auprès des deux tuteurs, entre fin février (EAC-FR2 TUT2) et fin mars (EAC-TUTclas1 TUT1).

2.2.2.1 La capacité à justifier les intentions des actions

Revenons tout d'abord à l'EAC du TUTclas1 (extraits 19 et 20) avec TUT1 et à son adhésion désormais à la règle modélisée en JdF1. Ce dernier est invité à signifier puis expliciter le choix de la consigne donnée en ouverture de la séance :

Extrait 21 (EAC – TUTclas1 TUT1, lignes 64 - 78)

TUT1 : Qu'avez-vous entendu ?
Qu'avez-vous compris, que n'avez-vous pas compris ? Qu'est-ce que vous avez perçu, ressenti ? Vos réactions. D'accord ? Deux minutes. Deux minutes.



Cours Tutclas1 – TUT1 28 mars 2022 visionné lors de l'EAC. Consignes à l'ouverture de la séance sur « Le réveil en voiture » de Nerval, en classe de 5^e. Capture image à [00 :05'07]

CH : Et si tu avais à nommer exactement ce genre de ...de petit process d'accord, pour nommer ce que tu es en train de faire là dans la classe (...) pour donner un titre à ce que tu fais, ton activité.

TUT1 : Un titre à l'activité, ça serait, ce serait pour moi, ce serait « réagir », mais j'attends tout : que ce soit du domaine de l'interprétation, de la compréhension, de des réactions psychoaffectives, là c'est... je fais la voiture balai tu vois ? Je prends tout ce qu'ils donnent.

CH : D'accord, donc prendre tout... laisser un temps aux élèves pour pour qu'ils, pour...

TUT1 : C'est un temps de liberté.

CH : pour qu'ils aient un temps de liberté ?

TUT1 : Un temps de liberté parce que peut-être qu'il y a des élèves qui auront du mal à, à réagir de manière psychoaffective des fois, ils ont du mal, mais ils peuvent se raccrocher à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu, quelque chose qu'ils ont compris. Peut-être inversement, d'autres veulent dire : « bah moi, je n'ai pas compris ». Donc ils ont la possibilité de réagir comme ils veulent.

Lors de cet extrait d'EAC, le TUT1 suit la règle formalisable comme suit pour signifier son activité : *[[faire] réagir les élèves [sur un texte littéraire] vaut pour « [faire] la voiture balai », « [prendre] tout ce qu'ils donnent », ce qui obtient comme résultat « [d'accorder aux élèves] un temps de liberté et la possibilité pour eux de réagir comme « ils peuvent, [en] se raccroch[ant] à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu, quelque chose qu'ils ont compris »].* Cette règle présente un air de famille avec la règle énoncée dans l'extrait n°19 (*« démarrer une séance de lecture littéraire »* vaut pour *« fai[re] écouter [aux élèves] »* le texte *« [sans] la feuille sous les yeux »*, ce qui obtient comme résultat *« qu'ils réagissent au poème et en même temps qu'ils sortent tout ce qu'ils ont à dire sur le poème »* notamment par le fait de *« sortir des éléments plus personnels »*). En outre, TUT1 justifie la place accordée à la subjectivité de l'élève dans la classe en termes d'apprentissage (*« ils peuvent se raccrocher à », « ils ont la possibilité de réagir comme ils veulent »*). TUT1 associe par ailleurs à son raisonnement pratique trois concepts de la combinatoire *« compréhension » « interprétation » et « réactions psychoaffectives »* et recourt à la métaphore prosaïque de *« voiture balai »* pour décrire le *« temps de liberté »*. L'explication causale, synonyme de raisonnement pratique, vient légitimer l'action : *« parce que peut-être qu'il y a des élèves qui auront du mal à, à réagir de manière psychoaffective des fois, ils ont du mal, mais ils peuvent se raccrocher à ce qu'ils ont, un mot qu'ils ont entendu, quelque chose qu'ils ont compris. Peut-être inversement, d'autres veulent dire : « bah moi, je n'ai pas compris ».*

Lors de l'EAC FR2 mené en février à la suite de la deuxième séance “fil rouge”, c'est à dire seul dans sa classe, TUT2 justifie à son tour l'autonomie accordée à l'élève dans un face à face avec le texte :

Extrait 22 (EAC-FR2 TUT2, lignes 115-136)

[05 :02] **TUT2** : Alors. On va commencer par une activité toute simple. Une activité de lecture de texte. Vous allez individuellement et dans votre tête lire ce texte. D'accord ? Une fois que vous l'aurez lu et que vos trois camarades l'auront lu, vous allez vous assurer entre vous que vous avez bien compris tous ensemble le même texte. Je m'explique : donc, vous avez trois lectures, donc, dans un ilot, trois personnes qui lisent, d'accord. Vous lisez et ensuite vous essayez de vous raconter euh l'histoire et vous tombez d'accord sur la compréhension de l'histoire. Vous avez compris ce que je vous demande ?



Cours FR2– TUT2 février 2022 visionné lors de l'EAC
Consignes à l'ouverture de la séance sur l'extrait des *Misérables* de V. Hugo, en classe de 5^e. Capture image à [00 :04'44]

TUT2 : Et je fais l'hypothèse que ce texte de Victor Hugo est complexe.

CH : Hum.

TUT2 : Et je n'ai pas mis tant de vocabulaire que ça. Et donc ...

[08 :16] **CH** : Oui, et donc ?

TUT2 : Je voulais les laisser un petit peu autonomes par rapport à ça et je voulais voir, bon, ben, comment ils survolaient la difficulté ou comment ils se l'appropriaient. Et, donc, euh, je n'ai pas vérifié la compréhension du texte parce que sinon c'était trop guidé. Donc, je ...

CH : Tu n'as pas vérifié ...

TUT2 : Non.

CH : Et tu ne lis pas non plus le texte.

TUT2 : Non, mais alors la consigne ...

CH : Oui.

TUT2 : C'était une consigne de, de, ...

CH : Oui ?

TUT2 : Là, je me suis un peu rangé à la recommandation de la collègue.

CH : C'est-à-dire ?

TUT2 : à la lecture littéraire certes, mais là, la lecture est individuelle. Et négociée, le sens est négocié. Alors, négocié ne veut pas dire euh « ouai, on a compris grosso modo » mais, quelque part un peu. C'est-à-dire que, euh, je, je veux voir si les élèves sont capables, à un moment donné, de dire « bon, toi t'es d'accord, on a bien compris ça, c'est Gavroche qui se fait tirer dessus et il meurt. Oui ? ». C'est ça la base, alors c'est un peu résumé mais c'est un peu ça. A partir de là, qu'est-ce qu'on peut construire.

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de faire apparaître des similitudes avec la règle suivie par TUT1. En suivant la règle [*« laisser [les élèves autonomes] »*] vaut pour encourager la « *lecture individuelle* » dans « *la lecture littéraire* » et « *n[e] pas vérifier la compréhension du texte (...) trop guid[ante]* » a pour résultat de « *voir comment [les élèves] s'appropri[ent] [le texte]* »] pour rendre compte de son activité », TUT2 souligne l'importance de renoncer à un enseignement de la lecture centrée sur la vérification par l'enseignant de la « *compréhension* ». La circonstance causale « *parce que sinon c'était trop guidé* » justifie l'action de confier aux petits groupes la « *négociation* » de la réception plurielle du texte : « *je veux voir si les élèves sont capables, à un moment donné, de dire « bon, toi t'es d'accord, on a bien compris ça, c'est Gavroche qui se fait tirer dessus et il meurt »* ». À l'instar de TUT1, TUT2

voit à ce moment, dans la « lecture individuelle » autonome offerte aux élèves, une lecture facilitatrice de la compréhension du texte.

2.2.2.2 *Un raisonnement pratique irrigué par les savoirs didactiques*

Parallèlement, en signifiant leurs activités et justifiant celles-ci dans des chaînes d'actions ordonnées, les tuteurs convoquent les notions didactiques propres à la fiche outil n°1. Nos résultats sont extraits des EAC TUTclas1 et EAC FR2, dans le prolongement donc respectif des extraits 21 et 22.

Revenons à TUT1. Il est invité dans l'extrait suivant à expliciter son recueil de la réception opérée par l'élève dans ce « *temps de liberté* » :

Extrait 23 (EAC-TUTclas1 TUT1, lignes 125-142)

CH : D'accord donc pour recueillir déjà, tu organises ton tableau.

TUT1 : Oui, j'organise le tableau en deux parties, je le divise en 2. Là je recueille ce qu'ils ont écrit exactement, ce qu'ils ont à dire cette fois-là. Alors sur évidemment les réactions corporelles, donc du genre « ça m'endort ou pas », sur les réactions psychoaffectives sur les mots ou les les éléments du texte qu'ils ont pu prélever. Tu vois ? Pendant l'écoute et et l'idée aussi, ce sera quand même de comparer par rapport à la fois précédente puisque, après tu vois quand je je projette la, la partie, on va pouvoir comparer ce qui ce qu'ils disent. Et pour moi l'objectif..

CH : D'accord ça, ton intention, c'est de pouvoir comparer ensuite ?

TUT1 : Bah ce qu'ils ont déjà dit sur ce poème puisqu'ils l'ont, l'avaient vu dans la première séance au milieu de, de, avec quatre autres, mais on l'a, ils l'ont déjà rencontré ce poème. Et en fait la première fois, ils m'avaient dit des mots comme : « c'est bizarre, étrange, c'est, c'est insensé ». Tu vois ? Et donc là mon...je veux vérifier d'abord déjà comment ils entrent dans les poèmes quand il est tout seul et qu'ils réagissent eux-mêmes, par eux-mêmes. Et puis aussi peut-être trouver des portes d'entrée aussi pour étudier, étudier le texte. Tu vois ?

CH : D'accord.

TUT1 : Leur faire apparaître des portes d'entrée et vérifier si cette écoute en fait permet d'aller un peu plus loin dans la compréhension du texte qui les avait laissés un peu, un peu, comment dire...désemparés, la première fois.

La signification accordée par TUT1 à son activité est la suivante : [Faire comparer les différentes réactions de lecture], vaut pour «organise[r] le tableau en deux parties» et « recueill[ir] ce qu'ils ont écrit exactement, ce qu'ils ont à dire cette fois-là (...) sur les réactions psychoaffectives sur les mots ou les les éléments du texte qu'ils ont pu prélever», ce qui obtient comme résultat de «vérifier d'abord déjà comment ils entrent dans les poèmes quand il est tout seul et qu'ils réagissent eux-mêmes, par eux-mêmes» et « leur permet[re] d'aller un peu plus loin dans la compréhension du texte qui les avait laissés un peu désemparés ». Les deux raisons qui justifient l'action soulignent l'intérêt auprès de l'enseignant mais aussi auprès de l'élève de pouvoir « réagi[r] eux-mêmes, par eux-mêmes ». A ce moment de l'EAC, TUT1 juge les

« réactions psychoaffectives » capables de « permettre » une analyse réflexive de l'élève sur sa propre lecture.

A ce niveau, il est intéressant de détailler aussi notre enquête grammaticale du discours de TUT2 en deux temps. Ce dernier justifie de la même manière l'activité d'autonomie laissée à l'élève au sein des petits groupes d'élèves :

Extrait 24 (EAC-FR2 TUT2, lignes 620-629)

TUT2: Vous validez ou vous ne validez pas. Et ce qui serait intéressant c'est que les élèves découvrent une proposition, une réaction peut-être à laquelle ils n'ont pas pensé et qu'ils puissent dire

CH : Hum.

TUT2: « Ah, oui, je n'y ai pas pensé, c'est intéressant ... »

CH : Hum, hum.

TUT2: « ça complète ce que je viens de dire ». Ou, au, « ben, non, en fait, euh, on n'y croit pas à ta proposition ». Puisque, en fait, euh, euh, un élève qui serait capable de discriminer une proposition, de dire « cette proposition-là, elle n'est pas bonne », ça démontre implicitement qu'il a compris le texte pour moi.

Extrait 25 (EAC-FR2 TUT2, lignes 737-740)

TUT2: Euh, je réfléchis ici à, à, qu'ils aient un regard un peu méta, un peu – le mot n'est pas le bon – mais un peu distancié, que ce soit, voilà. On a un texte, on ne l'a pas encore étudié vraiment dans le détail mais il est un peu compliqué, pour essayer de le rendre plus accessible, on réfléchit en termes de, voilà de modalité, enfin voilà.

Cette signification opérée par TUT2 étoffe la règle présentée dans l'extrait 22 : [*« laisser [les élèves autonomes] »* vaut pour encourager la *« lecture individuelle »* dans *« la lecture littéraire »* et *« n[e] pas vérifier la compréhension du texte (...) trop guid[ante] »* a pour résultat de *« voir comment [les élèves] s'appropri[ent] [le texte] »* pour rendre compte de son activité »]. Dans les extraits 24 et 25, TUT2 juge l'intérêt de l'action en mobilisant le savoir didactique lié aux modes de lecture participative (*« une proposition, réaction peut-être à laquelle ils n'ont pas pensé »*) et *« distancié[e] »* dans son raisonnement en lui associant une finalité cognitive (*« ben, non, en fait, euh, on n'y croit pas à ta proposition »*, *« ça complète ce que je viens de dire »*) et *« méta[cognitive] »* pour l'élève. TUT2 étoffe son analyse des réactions supposées de l'élève engagé dans cette posture réflexive (*« Ah, oui, je n'y ai pas pensé, c'est intéressant »*, *« cette proposition-là, elle n'est pas bonne »*). À l'instar de TUT1, il justifie l'intérêt des deux modes de lecture opératoires liés à la fiche outil n°1 en mettant en valeur un double intérêt, pour l'élève et pour l'enseignant : *« Puisque, en fait, euh, euh, un élève qui serait capable de discriminer une proposition, de dire « cette proposition-là, elle n'est pas bonne », ça démontre implicitement qu'il a compris le texte. »*

Finalement ces trois derniers extraits (extraits 23, 24, 25) montrent un résultat : la mobilisation des savoirs didactiques de la fiche outil n°1 dans le cadre des raisonnements

pratiques des tuteurs. Régi par l'objet enseigné, leur discours ordonné et circonstancié est ainsi irrigué par les notions théoriques de la fiche outil n°1. Se manifeste donc chez les tuteurs le développement de leur capacité normative d'interprétation. Ils sont en mesure de justifier l'intérêt didactique de la lecture littéraire et de son articulation des lectures, participative et distanciée. Cette capacité normative qui bénéficie des savoirs didactiques de la fiche outil n°1 témoigne du développement professionnel en cours.

3 La capacité à réaliser dans la classe le rapport dialogique entre lecture subjective et lecture distanciée

Lorsqu'on se tourne vers la pratique de lecture des tuteurs, on observe la prise en compte des savoirs didactiques de la fiche outil n°1. Ainsi, sur le temps du dispositif, les tuteurs parviennent à mobiliser dans la classe la lecture subjective et à favoriser auprès des élèves son rapport dialogique avec la lecture distanciée. En effet, les résultats mettent en évidence une meilleure prise en compte de la subjectivité de l'élève par le déploiement de dispositifs et d'activités adéquats. Nos résultats mobilisent les verbatims des séances extraites du « fil rouge » (FR)¹³⁹. Ces derniers permettent d'observer le développement de la compétence à enseigner la lecture littéraire telle qu'elle a été modélisée en JdF1 dans la fiche outil n°1. Les résultats sélectionnés dans cette partie sont analysés en deux temps. Dans un premier temps, l'analyse témoigne de la capacité de simulation des tuteurs par le recours au modèle didactique (fiche outil n°1) et aux activités initiées par leurs stagiaires, mais aussi de leur capacité à s'émanciper en proposant aux élèves des activités de lecture participative originales. On assiste ainsi, au-delà de l'acquisition du genre didactique, au développement professionnel de l'enseignant. Nourri des situations simulées vécues avec leur stagiaire, ils sont en mesure d'accueillir, à leur manière, la subjectivité de l'élève dans sa classe. Dans un second temps, ces résultats rendent compte de la mobilisation et de l'optimisation de cette lecture participative dans la construction de la lecture savante, réservée traditionnellement à la seule lecture de l'enseignant.

¹³⁹ Ces séances sont celles menées par le tuteur seul dans sa classe, en parallèle de son tutorat auprès de la stagiaire.

3.1 Des activités stimulant l'implication psycho-affective de l'élève en classe

En tant qu'enseignants chevronnés, les deux tuteurs mobilisent déjà dans leurs pratiques didactiques de la lecture des activités de stimulation psycho-affective déjà ancrées. Or, il s'avère que ces activités évoluent dans la durée sous l'effet des nouveaux dispositifs proposés. En effet, si nous relevons lors de la première séance « fil rouge » (FR1), l'utilisation de dispositifs déjà expérimentés ou institutionnellement reconnus et ritualisés, nous constatons que les séances FR suivantes font preuve de créativité didactique¹⁴⁰. Les exemples présentés ci-après sont extraits pour chacun des tuteurs de deux séances FR menées en classe de 5e, situées pour TUT1 entre septembre et mai (FR1-FR3), et pour TUT2 entre octobre et février (FR1-FR2).

3.1.1 Des dispositifs et activités de lecture participative déjà ancrés dans la pratique des tuteurs en début d'année

La première séance FR, consacrée pour chaque tuteur à la notion du héros, présente des activités didactiques déjà ancrées dans leur pratique de classe.

Nous prenons pour exemple la première séance de TUT1 (FR1 – TUT1), enregistrée en septembre moins d'une semaine après la journée de formation entre tuteurs (JdF1). La lecture littéraire du poème "Les pauvres gens" de Victor Hugo¹⁴¹ présente des activités orales et écrites, facilitatrices d'immersion. En effet, l'analyse de la séance de TUT1 rend compte de deux dispositifs ritualisés : la lecture subjective d'une image comme pratique de lecture par détour (Claude, 2017) ainsi que l'écrit de réception défini par le Goff (2017).

Le premier dispositif, situé en ouverture de séance¹⁴² (3^e minute) et objet de l'autoconfrontation rapportée en extrait n°18 (cf page 24) mobilise la consigne « *qu'avez-vous*

¹⁴⁰ Nous convoquons ici la notion de « créativité didactique » mobilisée par Petitjean (1998) pour caractériser les dispositifs didactiques testés en classe par les tuteurs. La « créativité didactique » désigne pour Petitjean (1998) l'autonomie relative des savoirs scolaires qui nécessite « la recherche d'une formulation des savoirs à enseigner et enseignée en fonction des élèves d'un cursus donné » (1998, p. 24)

¹⁴¹ Il s'agit précisément d'un extrait du poème de Victor Hugo, « Les pauvres gens » de *La Légende des siècles* (1859). Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

¹⁴² Il s'agit de l'œuvre picturale d'un peintre norvégien du XIX^e siècle. TUT1 projette au tableau la peinture identifiée telle qu'elle est présentée sur la page du site du musée d'Oslo : *Christian Krohg (1882), Hard Alee, Christian Krohg, 1882, huile sur toile, Musée national d'Oslo*. La peinture représente un homme au gouvernail d'un voilier dans une mer agitée. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

à en dire ? ». Les élèves sont invités à partager à l'oral leur rencontre personnelle avec l'image.

Les réactions sont immédiates :

Extrait 26 (FR1-TUT1, lignes 54 – 64)

El.11 : alors c'est un monsieur qui est sur un bateau.

TUT1 : Un mon, un homme qui est sur un bateau. Parfait !

El.7 : Il a l'air concentré.

TUT1 : Il a l'air concentré.

El.7 : Ben derrière sa tête, le temps, pour la mer, elle a l'air agitée.

TUT1 : Elle a l'air agitée.

El.12 : C'est une peinture.

TUT1 : C'est une peinture. Oui !

El.13 : Il a l'air déterminé.

El.14 : On voit, en regardant son visage, qu'il a, doit se dépêcher pour sauver quelqu'un, quelqu'un dans la détresse.

Pour reprendre l'allusion rabelaisienne de Demougin (2004), nous dirons que la consigne de TUT1 cherche *a priori* à obtenir de l'élève « une parole dégelée »¹⁴³. Ce processus de similarité (Schaeffer, 1999) est encouragé par sa posture non interventionniste qui limite ses interventions à la répétition voire la validation (« *Parfait !* »). Les élèves quant à eux s'engagent dans la description de l'image par des énoncés soit incontestables, et pris en charge par le présentatif « *c'est* » (« *c'est un monsieur qui est sur un bateau* », « *c'est une peinture* », EL.11, 12), soit nuancés par la locution attributive « *avoir l'air* » et la forme verbale analogique « *on dirait* » (El.7 et E13). Mais la consigne est aussi propice à stimuler, comme chez El.14, une immersion fictionnelle qui donne à « voir une histoire » (1999, p.197) (« *On voit, en regardant son visage, qu'il a, doit se dépêcher pour sauver quelqu'un, quelqu'un dans la détresse* »). Contrairement à la lecture efférente¹⁴⁴ des autres élèves, l'investissement émotionnel d'El.14 stimulé par la question ouverte de l'enseignante rend compte d'une activité fantasmatique et plus précisément d'une cohérence mimétique nourrie des connaissances de l'élève sur le héros épique¹⁴⁵.

La seconde activité, l'écrit réceptif, est mise en œuvre à la suite de ce cours dialogué :

Extrait 27 (FR1 -TUT1, Lignes 119-121)

TUT1 : El.20 nous propose « Est-ce que c'est un héros ou pas ? ». Alors, à votre avis ? Est-ce que c'est un héros ou pas ce personnage ? Alors vous allez prendre votre cahier et vous allez me dire votre réponse.

¹⁴³ Demougin (2004) identifie « une parole dégelée » dans « le processus du « ça me fait penser à », du « comme si », qui s'enclenche, aidé par la dimension analogique de l'image au réel » (2004, p. 318)

¹⁴⁴ (Rosenblatt, 1978 ; Smith, 2012)

¹⁴⁵ Ces connaissances ont été notamment rappelées (mémoire didactique) dans les trois premières minutes du cours.

La consigne cible cette fois-ci le « *personnage* ». Elle est censée permettre à l'élève de mobiliser ses connaissances sur la notion de « *héros* ». L'invitation personnelle (« *à votre avis ?* », « *vous allez me dire votre réponse* ») est par conséquent propre à déclencher des réactions axiologiques vis-à-vis du personnage d'autant plus que TUT1 a veillé, en ouverture de séance, à institutionnaliser la notion ciblée (« *avant de découvrir le texte, moi je voudrais qu'on essaye de voir ce qu'on a dit à présent sur le héros* » (FR1 – TUT1, Lignes 9-10). Sur les deux activités facilitatrices de lecture subjective, seule la seconde est conforme à celle proposée dans la R1¹⁴⁶. En effet, la consigne de TUT1 diffère dans sa formulation de celles proposées dans la colonne des « *exemples d'activités*¹⁴⁷ possibles » proposés dans la fiche outil n°1 (R1). Cette originalité s'explique sans doute ici par une pratique déjà ritualisée de TUT1.

On retrouve également chez TUT2 cette pratique de la lecture subjective à partir d'un outil déjà expérimenté : les marginalia¹⁴⁸. S'inspirant de l'expérimentation de Brillant Rannou (2016) qui visait à faire usage de cet outil à partir d'un poème pour stimuler « *l'expérience sensorielle et subjective du récepteur* » (2016, p. 99), TUT2 mobilise ce dispositif d'immersion, non manipulé lors de la première journée de formation :

Extrait 28 (FR1-TUT2, lignes 93-96)

TUT2 : je vais vous demander avec vos propres mots, des mots qui sont les vôtres, dans la marge autour du texte, d'écrire tout ce qui vous vient à l'esprit en le lisant, tout ce qui vous passe par la tête. D'accord ? Tout ce que vous avez envie de dire sur ce texte, vous l'écrivez ou vous voulez autour du texte.

Le dispositif est présenté comme un outil propice à l'expression personnelle (« *vos propres mots* »), créatrice (« *ce que vous avez envie de dire sur ce texte* ») et spontanée (« *tout ce qui vous vient à l'esprit en le lisant, tout ce qui passe par la tête* ») du sujet élève désigné par le pronom personnel « *vous* » et le possessif « *vôtres, vos* ». Le dispositif est d'autant plus immersif qu'il est présenté aux élèves comme exempt de toute évaluation programmée :

Extrait 29 (FR1-TUT2, lignes 105-107)

EL3 : Est-ce qu'il y a des fausses réponses ?

TUT2 : Non. C'est une bonne question. Il n'y a pas de fausses réponses parce que c'est toi qui écris tu vois ? Je ne te donne pas une consigne précise sinon celle d'écrire ce que tu veux.

¹⁴⁶ L'activité dans la fiche outil n°1 (p. XXX) était signifiée par la démarche suivante : « On propose un temps individuel de réponse à ces questions à l'écrit (sous format rédigé ou non) ».

¹⁴⁷ « Quel personnage préférez-vous et pourquoi ? Comment jugez-vous le comportement de ce personnage ? ».

¹⁴⁸ Il s'agit de la lecture de l'incipit d'*Ulysse from Bagdad* d'Éric-Emmanuel Schmitt dans une séquence en 5^e sur le voyage.

L'élève est en effet libre « *d'écrire ce qu'[il] veu[t]* » étant donné « *qu'il n'y a pas de fausses réponses* ». En outre, les élèves placés seuls à une table reçoivent une feuille A3 sur laquelle est reproduit au centre l'incipit du roman. Il est alors possible pour chaque élève destinataire du support de « *jouer le texte, sur la taille des mots* » (FR1-TUT2, lignes 166) y compris d'utiliser des stylos de couleurs. Les seules limites imposées consistent à maintenir le verso vierge et à renoncer au crayon de papier. TUT2 annonce aussi qu'il photographiera certaines productions en vue d'une projection – partage dans une seconde partie de la séance.

On constate pour les deux tuteurs, enseignants chevronnés, dès le début d'année des pratiques de classe déjà bien ancrées dans lesquelles la lecture immersive des élèves peut s'exprimer.

3.1.2 Un usage extensif de l'activité d'immersion, preuve de développement professionnel

Au-delà des activités déjà partagées dans la communauté ou expérimentées dans des travaux diffusés en formation, on relève aussi chez les tuteurs la mobilisation d'activités originales au service de la lecture immersive dans la classe. Or nous considérons que ces ajustements qui ne peuvent s'effectuer que sur un temps long, font preuve de leur capacité à s'approprier l'activité d'immersion et à la réaliser dans la classe. En ce sens, ces traces de créativité didactique¹⁴⁹ émancipatrice constituent des preuves d'usage extensif de la fiche outil n°1 enseignée en JdF1. Les deux séances « fil rouge », de février (FR2) pour TUT2 et celle de mai (FR3) pour TUT1 illustrent nos résultats.

Tout d'abord, il nous paraît intéressant d'observer en comparaison de l'extrait 29 précédemment analysé (cf. ci-dessus, p. 34) la consigne d'ouverture mobilisée par TUT1 dans sa séance « fil rouge » du 12 mai (FR3-TUT1). TUT1 mobilise le sujet lecteur dans un dispositif d'écrit créatif¹⁵⁰. Ainsi, à la quatrième minute, après avoir diffusé dans la classe

¹⁴⁹ Shawky-Milcent (2020), qui précise que « *La créativité est la faculté de l'imagination à trouver une solution inédite à un problème donné* » (p. 187), voit dans l'ingéniosité des enseignants à créer des activités inédites d'immersion dans le texte autant de preuves de leur pouvoir de « créativité didactique » à « favoriser la liberté intérieure » de l'élève en séance de lecture littéraires (p. 188). Nous renvoyons aussi à Petitjean (1998) qui mobilise la notion de « *créativité didactique* » pour caractériser les dispositifs didactiques testés en classe par les enseignants. La « *créativité didactique* » l'autonomie relative des savoirs scolaires qui nécessite « *la recherche d'une formulation des savoirs à enseigner et enseignée en fonction des élèves d'un cursus donné* » (1998, p. 24)

¹⁵⁰ La séquence didactique traite de la thématique du voyage et la séance est consacrée à la lecture du poème de Louise Abbéma, « *Nuit japonaise, Éventail* » (1894), auquel est associée la projection de l'éventail, peint par l'artiste. L'œuvre fonctionne ainsi comme un dyptique.

l'enregistrement audio du texte, TUT1 propose aux élèves une activité écrite : « *Première chose, je vais vous proposer quelque chose qui s'appelle un portrait chinois* » (FR3-TUT1, l.18-19). Une feuille est alors distribuée, sur laquelle consigne et espace laissé vacant convient les élèves à produire un écrit de réception. C'est aussi le moment d'explicitier la consigne :

Extrait 30 (FR3-TUT1, lignes 27 – 35)

TUT1 : Ce portrait chinois, il est [...] en rapport avec le poème. Donc rapport, en lien avec le poème. À vous de me dire, de me répondre par le « je » donc, c'est le poème dans ce portrait chinois. Le « je », c'est le poème et à vous de répondre ce que vous voulez à côté. Vous avez de la place. Si j'étais une forme fixe, je serais... Et puis vous aurez le droit d'utiliser votre cahier, vous avez le droit aussi d'utiliser votre tête. Allez ! Et surtout votre tête ! Surtout votre tête ! À part la première ligne [si j'étais une forme fixe, je serais... »] à mon avis, c'est vous qui, vous avez le droit de répondre ce que vous voulez ! Si vous ne savez pas, ce n'est pas grave, vous laissez.

La mobilisation de la subjectivité du lecteur est mise en œuvre par la première personne (« *je* »). Loin de jouer sur l'identification référentielle au personnage¹⁵¹ étudiée en septembre (JdF1) et modélisée par l'intermédiaire de l'une des « étapes » de la fiche outil n°1, l'activité d'écriture se sert du sonnet pour enclencher chez le sujet lecteur une interaction dynamique et intime avec l'œuvre. Les élèves disposent du pouvoir « *répondre ce qu'[ils] v[eulent]* ». Et même si la première consigne (« *si j'étais une forme fixe* ») peut contraindre l'élève à un repérage techniciste du sonnet, forme fixe, par TUT1¹⁵², les élèves s'engagent tous dans une représentation imagée. Ainsi, plus loin dans la séance, les réponses sont « *un caillou* » (FR3 TUT1, l. 59), un « *croissant de lune* » (FR3 TUT1, l. 76), une « *étoile* » (FR3 TUT1, l. 86) ou encore un « *arc de cercle* » (FR3 TUT1, l. 63). Les différentes subordonnées introduites par « *si* » ont respecté le contrat didactique exposé initialement par l'enseignant. Elles ont convié les élèves à un acte cognitif (« *utiliser [la] tête* ») tout en leur accordant « *[le] droit à [dire] ce qu'[ils] v[eulent]* ». En témoignent les associations subjectives faites avec les motifs aperçus dans la peinture¹⁵³ de l'éventail ou la forme de l'éventail lui-même. L'activité, par l'intermédiaire du « *Si j'étais* », a donc œuvré à sa façon à une transaction entre les droits du lecteur et les droits du texte, entraînant de facto les élèves dans la lecture transactionnelle¹⁵⁴.

Chez TUT2, l'usage extensif de l'activité d'immersion figurant dans la première étape de la fiche outil n°1 s'exprime lors la séance de février (FR2). La lecture menée en classe entière s'intéresse cette fois-ci à une œuvre patrimoniale, *Les Misérables* (1862) de Victor Hugo à

¹⁵¹ Voir Jenny (2010).

¹⁵² La surprise exprimée par TUT1 confirme bien cette méprise quant à la formulation de cette première proposition « *si j'étais une forme fixe* » TUT1 : « *Personne n'a écrit autre chose (...)* ! » (FR3 TUT1, l. 91-92)

¹⁵³ La peinture est reproduite sur la feuille du corpus de la séquence.

¹⁵⁴ Rosenblatt (1979)

partir de l'épisode de la mort de son héros, Gavroche. Les élèves sont regroupés en petits effectifs (3 ou 4 élèves par îlot). Ils ont invités à lire individuellement le texte avant de s'accorder au sein de leur groupe sur sa compréhension, la seconde étape consiste à obtenir de chacun de ces groupes une production écrite originale selon un but bien défini :

Extrait 31 (FR2-TUT2, lignes 88 – 93)

TUT2 : Voilà ce que je vais vous demander de faire jeunes gens dans votre groupe, ensemble tous les trois ou tous les deux, vous réfléchissez qu'est-ce que vous pourriez faire pour aider à la lecture de ce texte. Qu'est-ce que vous pouvez faire pour le rendre plus compréhensible, plus visuel, plus lisible ? Tout est ouvert. D'accord ? Je veux que, écoutez-moi, je ne répéterai pas la consigne Je veux que vous utilisiez le support A3 que je vous ai distribué pour pouvoir formaliser votre réponse.

L'activité proposée est accompagnée d'un support (« *[une feuille] A3* ») propice à accueillir les propositions des élèves. En effet, à l'instar de TUT1, TUT2 fait appel à la liberté créatrice de l'élève (« *Tout est ouvert* ») ou, du moins, du collectif pour œuvrer à « *la compréhension* » du texte puisque le but exposé est explicitement celui de pouvoir « *aider à la lecture d'un texte* » et « *le rendre compréhensible* ». En complétant le verbe attributif « *rendre* » par les deux adjectifs « *visuel[le]* » et « *lisible* », TUT2 étend le champ des possibles à des productions artistiques variées. On retrouvera ainsi des productions mêlant écrits (quatrième de couverture, article de journal) et dessins, propices à la concrétisation imageante (Langlade, 2007).

Finalement, lors de la pratique de la lecture littéraire en classe, au second trimestre, les ajustements à la modélisation proposée, sources d'activités créatives et fécondes, témoignent du développement professionnel des tuteurs. En effet, ces derniers rendent compte d'initiative dans la mise en œuvre de dispositifs non formalisés par la fiche outil n°1.

3.2 Les retombées du dispositif du RM sur la capacité à réaliser l'articulation entre lecture participative et lecture distanciée pour TUT1

Parallèlement à ces manifestations de « créativité didactique » dans la mise en œuvre d'activités d'immersion, les résultats témoignent du développement chez TUT1 en situation de travail ordinaire. Se manifeste concomitamment au dispositif du RM le développement de sa capacité à stimuler et articuler à bon escient dans la même séance une double posture de l'élève lecteur, participative et distanciée. Précisément, celle-ci se manifeste par un usage adapté de la lecture subjective dans la classe au service d'une utilisation pertinente du va-et-vient dialectique

propre à la lecture littéraire. Nous prenons pour preuves de cette transformation les deux situations de travail ordinaire de TUT1 (FR1- FR3 TUT1). Situées dans l'intervalle le plus long (septembre à mai pour TUT1), elles témoignent de sa capacité à établir une articulation efficiente des deux modes de lecture, participatif et distancié.

3.2.1 À l'origine, une lecture subjective aux bornes mal définies

Dans sa séance de septembre sur le héros, on assiste à l'ouverture du cours à un temps de tissage (Bucheton & Soulé, 2009) qui est aussi un temps de mémoire didactique sur la thématique séquentielle traitée¹⁵⁵. Sont rappelées aux élèves les missions salvatrices du héros épique. S'ensuivent deux activités, la lecture d'une peinture de l'artiste norvégien Christian Krogh, suivie d'un écrit de réception. Ce dernier vise à recueillir l'avis des élèves sur l'identification de la figure picturale (« *Alors, à votre avis ? Est-ce que c'est un héros ou pas ce personnage ?* »). Il s'avère que la majorité des élèves assimilent l'homme à un héros, le voyant comme un sauveteur des mers. Les derniers échanges reproduits ci-dessous rendent compte de perceptions tout aussi mélioratives du personnage :

Extrait 32 (FR1-TUT1, lignes 192 – 203)

El.6 : je pense, je pense que ce personnage est un héros, car les héros, on les met souvent au premier plan et il a l'air de chercher quelque chose. Il a l'air aussi déterminé, concentré, rien ni personne ne peut l'arrêter.

TUT1 : d'accord. Je vois quand même que le mot déterminé, quelque part dans votre tête, il est bien inscrit maintenant. [TUT1 donne la parole à El.7]

El.7 : [en lisant ses notes] oui, je pense que oui, il est déterminé et a l'air de savoir ce qu'il fait mais que c'est quand même une personne. Il me fait penser à Ulysse à bord de son bateau, combattant la tempête qui le [inaudible].

TUT1 : Ah, pas mal, il y a même la référence à Ulysse ! d'accord, ok ! Bon, alors, est-ce qu'on peut vraiment savoir si c'est un héros ? [Certains élèves répondent oui et d'autres non]. Ben, c'est compliqué quand même, hein, d'accord ? Bon, on va passer à autre chose maintenant. Et maintenant, on a fait travailler les yeux, et maintenant on va faire travailler les oreilles.

L'extrait 32 exemplarise deux formes de fictionnalisation. D'une part, l'activation fantasmatique pour El.6¹⁵⁶ qui voit dans « *l'air déterminé* » de ce personnage pictural de « *premier plan* », comme en train de « *chercher quelque chose* », un être invincible (« *rien ni personne ne peut l'arrêter* »). D'autre part, la cohérence mimétique pour El.7 qui attribue à cette figure les valeurs et caractéristiques du héros grec (« *il me fait penser à Ulysse à bord de*

¹⁵⁵ La première consigne de TUT1 est « avant de découvrir le texte, moi je voudrais qu'on essaye de voir ce qu'on a dit à présent sur le héros » (FR1 – TUT1, Lignes 9-10). Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie I « Annexes des verbatims du dispositif ».

¹⁵⁶ Il est intéressant de voir ici qu'El.6 établit un scénario tout aussi imaginaire que celui d'El.14 (extrait 5, p. 12).

son bateau combattant la tempête ») en l'intégrant à sa bibliothèque virtuelle. L'intervention de TUT1 est double. Elle est d'abord lexicale, en référence au participe adjectivé « *déterminé* », abondamment cité comme preuve de l'héroïsme du personnage. Elle est ensuite culturelle quant à la référence patrimoniale littéraire partagée¹⁵⁷, susceptible d'ouvrir un trajet interprétatif à la communauté de lecteurs. Or dans les deux cas, l'intervention de TUT1 ne le permet pas. Il s'agit soit de valider l'emploi adapté du sémantisme (« *Je vois quand même que le mot "déterminé", quelque part dans votre tête, il est bien inscrit maintenant* ») ; soit d'exprimer sa satisfaction en entendant la référence au héros de *L'Odyssée* (« *Ah, pas mal, il y a même la référence à Ulysse !* »). L'interrogation à rebours de ces différents parcours subjectifs est alors omise par l'enseignant. Ce type d'interrogation aurait pourtant permis de *mettre à distance* les interprétations singulières des élèves lecteurs au regard des valeurs et caractéristiques d'un héros. Seul TUT1 se donne la possibilité de nuancer les propositions (« *Bon, alors, est-ce qu'on peut vraiment savoir si c'est un héros ? [...] Ben, c'est compliqué quand même, hein, d'accord ?* »). Quant à la réaction des élèves (*[Certains élèves répondent oui et d'autres non]*), elle ne permet pas de conclure à la bonne compréhension de la nuance apportée. Or, sans sollicitation du rapport dialogique attendu, l'élève reste sous l'emprise de sa lecture subjective. La clôture de l'activité (« *Bon, on va passer à autre chose maintenant* ») laisse à penser qu'à cet instant la démarche de l'enseignant chevronné se résume à un « *droit de cité accordé au "texte du lecteur"* » (Ronveaux & Schneuwly, 2018, p. 354).

3.2.2 Avec le temps, une optimisation des modes de lecture opératoires, lecture participative et lecture distanciée

Contrairement à l'écueil observé en FR1, la séance du mois de mai (FR3 – TUT1) présente une optimisation de la subjectivité du lecteur au service de la modélisation présentée dans la fiche outil n°1. En effet, à plusieurs reprises dans le cours, TUT1 veille à mettre en valeur l'articulation entre les deux postures lectorales. En guise de démonstration, deux extraits ont retenu notre attention.

Il s'agit tout d'abord du partage à l'oral des productions individuelles des élèves dans le cadre de l'écrit de réception¹⁵⁸, le portrait chinois (*Si j'étais, je serais*) proposé à la suite de la

¹⁵⁷ La référence à Ulysse, héros de *L'Odyssée* d'Homère renvoie au programme de français enseigné en 6^e.

¹⁵⁸ cf. 2.1.2, p. 14

lecture expressive du poème de Louise Abbéma¹⁵⁹. Après un temps d'écriture (6'), TUT1 recueille les propositions des élèves :

Extrait 33 (FR3-TUT1, lignes 108-122)

TUT1 :[...] « Si j'étais un moment de la journée, je serais... ». El.19 ?

El.19 : le soir.

TUT1 : Le soir. Qu'est-ce qui te le fait dire ?

El.19 : euh, je sais pas.

TUT1 : tu ne sais pas. Alors, [en s'adressant à El.5] qu'est ce qui te le fait dire El. 5 toi ?

El.5 : Ben moi, j'ai mis le matin.

TUT1 : Ben toi, tu as mis le matin. Ah, t'as-tu n'as pas eu la même idée. Est-ce que on pourrait essayer de se mettre d'accord et voir si on peut être tous d'accord sur la même chose ?

El.9 : Ben moi, j'ai mis la nuit.

TUT1 Pourquoi ?

El.9 : Parce que le titre, c'est « Nuit japonaise ».

TUT1 : Ben oui il y a quand même écrit Nuit japonaise.

El.6 : et il y a le croissant du soir.

L'extrait rend compte de la lecture participative d'élèves (El.5, El.19) en proie à « *l'errance propre à toute démarche herméneutique de recherche de sens* » (Sauvaire, 2017, p. 311). Les réponses successives d'El.19 et El.5 (« *le soir* » VS « *le matin* ») ne sont que la traduction orale d'association d'idées reliées par la thématique de la temporalité ici évoquée par l'hypothèse (« *si j'étais un moment de la journée* ») dépourvue de toute posture cognitive par rapport au texte. Car, en dépit de la cohérence de sa réponse, El.6 (« *le soir* »), n'est pas en mesure de justifier son choix (« *euh, je sais pas* »). En outre, avec El.5 (« *ben moi, j'ai mis le matin* »), le droit du lecteur à la subjectivité rentre en conflit avec celui du texte qui est pourtant aussi attendu dans l'activité de l'enseignant. TUT1 réagit à l'expression de ce mirage (Jouve, 2011) en invitant les élèves à interroger cette lecture subjective, dite aussi ordinaire, comme en témoignent les trois formes interrogatives partielles utilisées (« *qu'est ce qui te le fait dire* », « *Est-ce que on pourrait essayer de se mettre d'accord et voir si on peut être tous d'accord sur la même chose ?* », « *Pourquoi ?* »). Il est aussi intéressant de relever le passage énonciatif du pronom de seconde personne « *te* » à l'impersonnel intégratif « *on* », incluant de ce fait l'enseignant comme lecteur potentiel et engagé dans ce même parcours lectoral pluriel. L'invitation à « *se mettre d'accord sur la même chose* » revient finalement à restaurer le droit du texte en convoquant la posture distanciée. Et même si, seuls El.9 et El.6 en font usage ici dans l'extrait en mettant en avant la lecture du paratexte (« *Parce que le titre, c'est "Nuit japonaise"* ») et celle du lexique (« *et il y a le croissant du soir* »), l'activité de TUT1 témoigne ici d'une tout autre démarche qu'en septembre (FR1).

¹⁵⁹ « *Nuit japonaise* » (1894), illustré par l'éventail peint par l'artiste. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

Plus loin dans la séance, on assiste à une autre optimisation de la posture subjective. Après un détour par la lecture de l'image, l'illustration de l'éventail peint par l'artiste, TUT1 revient sans transition à l'étude du texte. L'extrait se situe à la 47^e minute de la séance :

Extrait 34 (FR3-TUT1, lignes 296-310)

TUT1 : [...] Quels sont les éléments du texte qui nous prouvent, qui nous transportent dans le paysage ? Oui, El.14 ?

El.14 : Euh, ch'ai pas comment expliquer !

TUT1 : alors réfléchis ! [à El.5 qui lève le bras] Oui ?

El.5 : alors des arbres. [cite le poème] *Un parfum très subtil*. Dans le lieu, il y a un parfum qui sort du texte, rien que les feuilles elles sentent euh, elle dit *un parfum très subtil*.

TUT1 : « *Un parfum très subtil* », oui ! Et on a dit que cela, c'est le sens de...[silence] El.18, c'est quel sens ?

El. 18 : euh...des fleurs ?

TUT1 : mais quel sens ?

El.18 : euh [inaudible]

TUT1 : Comme quoi El. 18, il faut être avec nous hein. (En écrivant le mot au tableau) Odorat. Et puis, quoi d'autres encore ? Est-ce qu'il n'est pas ailleurs en fait l'odorat ? Allez, on essaie de trouver tous, et vous me dites quels sont les mots que vous soulignez qui sont en lien avec l'odorat.

La réponse d'El.5 (« *des arbres, Un parfum très subtil* ») à la question de TUT1 mêle une double instance lectorale, à la fois subjective (aucun « *arbre* » n'est présent dans le sonnet) et distanciée. Le second groupe nominal est en effet extrait du second quatrain¹⁶⁰. La question de TUT1 vise à lier la lecture de l'image avec celle du texte. Elle intervient ainsi directement après l'étude collective du japonisme identifié dans la peinture de l'éventail au moyen du paysage et des vêtements du personnage. Il est donc ici question de relever « *les éléments qui prouvent, qui nous transportent dans le paysage* ». Or, en guise d'éléments « *prouv[ant]* » la présence du topos japonisant dans le sonnet, El.5 s'engage dans une lecture-ravissement (Rouxel & Langlade, 2004, p. 55). Les correspondances baudelairiennes et son réseau sensoriel agissent sur le lecteur du poème puisque pour El.5 « *il y a un parfum qui sort du texte, rien que les feuilles elles sentent* ». Loin de l'ignorer, TUT1 rebondit sur cette lecture en la recadrant avec l'aide du texte (« '*Un parfum très subtil*', oui ! »). Mieux, il en profite pour engager tous les élèves dans cette posture de mise à distance (« *Allez, on essaie de trouver tous, et vous me dites quels sont les mots que vous soulignez qui sont en lien avec l'odorat* »). Le prolongement de la séance vise à présenter les pouvoirs de la poésie sur l'imaginaire.

Cette section permet d'établir un double constat. Tout d'abord, simultanément au déploiement du dispositif de formation, TUT1 et TUT2 développent des activités d'immersion

¹⁶⁰ « Un parfum très subtil monte avec volupté / Des pâissants iris et des pivoines roses, » Vers 5 et 6 du sonnet « *Nuit japonaise* » (1894) de Louise Abbéma. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

favorisant la lecture participative dans la classe. On observe notamment au sein de ce développement une évolution qui permet de passer d'une phase d'assimilation aux activités didactiques proposées en JdF1 et simulées avec les STAG en CoT2 à une phase d'ajustement émancipatrice. Par conséquent, les résultats témoignent pour les deux tuteurs d'un usage extensif de l'activité d'immersion participative, signe d'appropriation de l'étape n°1 de la fiche outil n°1. Ensuite, les résultats de cette section montrent le développement de la capacité de TUT1 à réaliser en situation de travail ordinaire l'articulation modes opératoires de lecture participative et distanciée. L'optimisation de la mobilisation de cette lecture subjective témoigne alors de sa capacité à réaliser le principe de va-et-vient dialectique entre lecture participative et lecture différenciée, inhérent à la lecture littéraire.

4 L'influence du discours des stagiaires sur les capacités des tuteurs à réaliser et à analyser de manière réflexive la lecture : traces effectives des retombées du RM sur le développement des tuteurs

Cette dernière section rend compte des retombées du discours des stagiaires, inhérent au processus du reverse mentoring sur le développement de la capacité des tuteurs à s'emparer de ce modèle didactique spécifique (fiche outil n°1) dans sa pratique et dans sa réflexion sur l'enseignement de la lecture en classe.

Le RM est décrit dans la littérature, rappelons-le, comme une situation de mentorat dans lequel le senior est censé pouvoir bénéficier des savoirs du junior sur un sujet qu'il ne maîtrise pas. Le rôle du mentor est alors confié au junior novice qui bénéficie pour sa part, sur le terrain d'exercice, de l'expertise professionnelle de son aîné. En ce sens, le RM peut permettre un développement professionnel bidirectionnel au sein de la dyade. Dans notre protocole expérimental, le RM est soutenu par un dispositif pluriel : une période de coteaching favorisant des temps de réflexion dyadiques ; accompagnement formatif des stagiaires à l'INSPÉ à la lecture littéraire ; deux journées formation à destination des tuteurs. Ces dernières¹⁶¹, qui relèvent de la formation continue, ont un double objectif : initier les tuteurs au nouvel objet d'enseignement, la lecture littéraire¹⁶², tout en leur proposant un dispositif tutoral innovant. Le dispositif consiste à partager quatre séances de coteaching comprenant des temps de co-planification en amont du co-enseignement ainsi que des temps de co-analyse post-séance coenseignée. La seconde journée de formation offre un retour d'expérience sur la deuxième séance de coteaching (CoT2) dont le support textuel¹⁶³, commun à l'ensemble des dyades, a été travaillé par les enseignants stagiaires à l'INSPÉ.

Les résultats montrent que les dispositifs d'immersion pratiqués en classe par les enseignants stagiaires contribuent à l'évolution à la fois de la pratique des tuteurs mais aussi à leur réflexivité sur la mobilisation de la lecture participative et son articulation avec la lecture

¹⁶¹ Voir la Partie III Méthode pour le détail et l'opérationnalisation de ces deux journées de formation à destination des tuteurs.

¹⁶² (Dufays, 2002, 2016 ; Louichon, 2011)

¹⁶³ Voir Partie III Méthode.

distanciée. Pour preuves, apparaissent dans les discours des tuteurs des traces relatives aux bénéfices des apports par les stagiaires. Soit les tuteurs reconnaissent explicitement les bénéfices des activités et initiatives des stagiaires tutorés sur leur propre pratique ; soit, implicitement, leurs décisions et négociations témoignent, par effet de rebond, de l'influence des réflexions des stagiaires. Pour ce faire, nous mobilisons les temps d'entretien-conseil (EC), entre le tuteur (TUT) et son stagiaire (STAG) et les temps d'entretien d'autoconfrontation (EAC) entre le tuteur (TUT) et le chercheur (CH).

4.1 Les retombées du reverse mentoring sur les choix didactiques opérés dans la pratique de classe

Cette sous-section mobilise exclusivement les temps de discours pendant lesquels TUT1 et TUT2 reconnaissent explicitement l'influence de la pratique des stagiaires et de leur observation sur leurs choix didactiques en classe. L'illustration de nos résultats s'appuie autant sur les EC entre tuteur et stagiaire que les EAC tuteur et chercheur. On y distingue deux éléments bénéfiques à la prise en compte des modes de lecture, participative et distanciée dans la classe : l'emprunt de l'activité de dessin¹⁶⁴ aux stagiaires, vecteur de lecture participative ; les échanges avec les stagiaires sur la prise en compte de la modélisation proposée dans la fiche outil n°1.

4.1.1 L'emprunt assumé d'une activité d'immersion initiée par les tutorés : le dessin

Au cours des entretiens relatifs à la dernière séance de coteaching (CoT4) pour TUT2 ainsi qu'au tutorat classique (TUTclas1) pour TUT1, la paternité de l'activité d'immersion testée dans leur classe est explicitement accordée aux stagiaires tutorés.

Le premier extrait sélectionné revient sur les dix premières minutes de l'EC entre TUT1 et STAG1. Il s'inscrit dans le prolongement de l'extrait 17¹⁶⁵. Le thème de la discussion est le dessin et ses avantages comme dispositif d'immersion pour l'élève :

Extrait 35 (EC-TUTclas1 TUT1, lignes 116 -118)

STAG1 : Elle est chouette cette activité. Moi j'adore le fait de faire dessiner en poésie.

¹⁶⁴ L'activité du dessin obtient, nous l'avons vu, l'adhésion de chaque tuteur, pages 20-23, les études des extraits 13 à 17.

¹⁶⁵ Voir extrait 17, page 21, chapitre I, Partie IV Résultats.

TUT1 : Et moi en fait je tenais à dire que j'ai pris l'idée de toi ah ah. Parce que quand je suis venue te voir, tu les as fait dessiner sur un poème de Verhaeren.

Dans le discours du tuteur, il est intéressant de relever que son emprunt est explicitement attribué à l'activité initiée par STAG1 dans sa classe (« *j'ai pris l'idée de toi* »). L'emprunt résulte d'une visite tutorale classique (« *quand je suis venue te voir* »), hors du coteaching mis en place. En outre, il a donné lieu pour le tuteur à une réappropriation sur le même genre textuel (« *tu les as fait dessiner sur un poème de Verhaeren* ») puisque la séance de tutorat classique donnée ici à observer au tuteur, porte également sur un poème¹⁶⁶.

Le second extrait témoigne aussi pour TUT2 de la reconnaissance explicite de la pertinence d'une activité initiée par STAG2 et de son exploitation future dans son enseignement. En effet, les derniers mots de l'entretien mené au sein de la dyade à la suite de la quatrième séance de CoT4 font écho à la séance de février (FR2 TUT2) qui, nous l'avons vu, mobilisera le dessin pour étudier un texte extrait *des Misérables*¹⁶⁷ de Victor Hugo :

Extrait 36 (EC-CoT4 TUT2, l. 293-298)

TUT2 : : Ça se retente peut-être sur une lecture, seul. Ça serait intéressant de mesurer l'écart. S'il y avait une autre 5^e. Je pourrais peut-être le proposer à une classe, à voir. Enfin ça se réexploite, c'est ça qui... moi, je suis satisfait de ça parce que je me dis que c'est une séance là que moi j'ai amené l'image. Je pense que c'est une activité qui est facilement transférable et que je vais re transférer. Je vais essayer de la faire sur d'autres textes, ça se fait je pense. Surtout en 5^{ème}.

Dans l'EC-CoT4, TUT2 anticipe donc sans le savoir sur la séance de février. L'activité du dessin est reconnue comme digne d'intérêt (« *il faut exploiter (...) l'idée que peut être par le dessin certains élèves seraient capables d'exprimer ce que parfois un manque de mots chez eux empêche* »), sujette à une possible exploitation ultérieure (« *ça se réexploite* », « *Ça se retente peut-être sur une lecture, seul* », « *je vais essayer de la faire sur d'autres textes* »). À l'instar de TUT1, TUT2 reconnaît l'influence de la pratique de la stagiaire sur son enseignement : « *je suis satisfait de ça parce que je me dis que c'est une séance là que moi j'[a]vais pas forcément pensé, ce que tu m'as amené là, on va dire l'idée du dessin* ».

Les deux extraits permettent d'appuyer le résultat quant aux retombées du RM, par contribution des pratiques des stagiaires au développement des tuteurs, sur la capacité de réalisation de la lecture littéraire chez les tuteurs. Tous deux reconnaissent explicitement le

¹⁶⁶ Il s'agit du poème « le réveil en voiture », dans *Odelettes* (1853) de Gérard de Nerval. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

¹⁶⁷ Voir extrait 31.

savoir-faire de leur stagiaire et leur contribution dans son appropriation. Il en résulte que la pratique des activités d'immersion des stagiaires, telles que le dessin, agit par rebond sur les tuteurs chevronnés au point de les voir reproduire ces activités d'immersion dans leur classe. Ces dernières sont reconnues, nous l'avons vu, facilitatrices de la lecture participative présentée dans la fiche outil n°1.

4.1.2 La contribution des discours des stagiaires au développement de la réflexion des tuteurs sur l'articulation des modes de lecture en classe

Lors des entretiens d'autoconfrontation qui suivent les séances « fil rouge » (FR) du second trimestre, les tuteurs verbalisent explicitement les bénéfices des réflexions et pratiques des stagiaires sur leur propre analyse réflexive. La présentation de ces gains varie pour ainsi dire en intensité selon les périodes et les tuteurs.

Concernant TUT1, l'intensité de ces apports est plus ou moins soulignée lors des deux EAC FR, menés en février et en mai. Le premier extrait (extrait 37) cible l'écriture de réception proposée directement après la lecture du conte de Grimm¹⁶⁸. Le second (extrait 38) renvoie autoconfronte TUT1 à son activité inédite du « portrait chinois », mise en place en ouverture de séance.

Extrait 37 (EAC-FR2 TUT1, lignes 78-86)

CH : D'accord et cette activité que tu as pu faire pour relever leur investissement, enfin compte-rendu de ce que tu dis être leur investissement affectif dans le texte, tu as pu en discuter avec STAG1, ta tutored ?

TUT1 : En fait on en discute assez régulièrement parce qu'on en discute, quand on a l'occasion de préparer les séances en cours et puis lorsque je vais la voir parce qu'elle indique comment elle a construit sa séance de lecture où elle me demande par exemple parfois... Il est arrivé de me dire : « alors comment... » ou moi je lui demande : « ta prochaine séquence, comment tu la commences ? Par quoi ça dans ton entrée dans le texte ? Comment ça va commencer ? ». Et puis donc on essaie de voir un peu comment les différentes entrées qu'on peut faire.

Extrait 38 (EAC-FR3 TUT1, lignes 117-127)

CH : Ok ça, tu nommerais cela comment si tu devais décrire tout cela en une activité ?

TUT1 : Bah c'est plutôt quelque chose... ça, ça mêle plusieurs choses parce que ça mêle plutôt là le psycho-affectif peut être puisque je les sollicite sur les sensations mais aussi sur l'émotion. Tu vois ? Donc il peut y avoir du psychoaffectif et puis ça peut être aussi une activité aussi de de compréhension.

CH : D'accord, tu as pu en discuter de cela avec ta stagiaire ?

¹⁶⁸ Il s'agit de la lecture littéraire du conte des frères Grimm, « *Raiponce* » (1812). Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes et supports mobilisés dans les séances".

TUT1 : De ?

CH : De ce type d'activité.

TUT1 : De... du fait de démarrer d'entrée dans une séance de lecture comme ça ?

CH : Oui enfin voilà, tu dis de mettre ici une psycho...une activité psycho...

TUT1 : Oui on en parle, oui bien sûr.

Dans le premier extrait (extrait 37), TUT1 reconnaît explicitement l'existence de discussion (« *on en discute assez régulièrement* ») sur la question de « *[l'] investissement affectif [des élèves] dans le texte* ». Il présente ces échanges comme consubstantiels à la collaboration tutorale établie dans le cadre du CoT (« *quand on a l'occasion de préparer les séances en cours* ») et du tutorat classique (« *lorsque je vais la voir* »). Par conséquent, les observations menées dans la classe de STAG1 et les séances de co-planification en CoT ont permis d'échanger sur des activités de lecture que nous savons par ailleurs qu'elles étaient inconnues des tuteurs (chapitre I, sections 2 ; 3). De surcroît, l'emploi du pronom réfléchi dans le tour impersonnel « *Il est arrivé de me dire* » et son questionnement sur la mise en œuvre (« *alors comment...* ») témoignent de sa volonté de comprendre les dispositifs d'ouverture testés par la stagiaire. Son discours montre aussi une démarche d'investigation auprès de sa stagiaire vis-à-vis des choix d'immersion opérés : « *ou moi je lui demande : « ta prochaine séquence, comment tu la commences ? Par quoi ça dans ton entrée dans le texte ? Comment ça va commencer ? »*. Enfin, TUT1 indique le rapport dialogique établi au sein de la relation tutorale. L'énonciation varie ainsi entre le pronom « *elle* », désignant STAG1 tout à tour collaboratrice participante et novice en quête de conseils (« *elle indique comment elle a construit sa séance de lecture où elle me demande* »), et le pronom « *on* » inclusif « *Et puis donc on essaie de voir un peu comment les différentes entrées qu'on peut faire.* » Dans le second extrait, TUT1 signifie moins cet apport bien qu'il soit explicitement reconnu (« *Oui on en parle, oui bien sûr* »). Il est toutefois intéressant de noter que cet apport éclaire à rebours une meilleure prise en compte des deux modes de lecture dans l'écrit de réception où « *il peut y avoir du psychoaffectif et puis ça peut être aussi une activité aussi de de compréhension* ».

Du côté de TUT2, l'apport des observations sur la pratique est aussi explicitement énoncé et analysé lors de l'EAC FR2 (fin février) :

Extrait 39 (EAC-FR2 TUT2, lignes 726-738)

CH : Déjà, est-ce que tu l'avais fait lorsque tu, lorsque tu étais avec STAG2 ? Est-ce que vous aviez eu ce genre de séance ?

TUT2 : Ben, c'est-à-dire, qu'en fait, je me suis aperçu qu'à chaque fois que l'on faisait une lecture littéraire, euh, où les élèves avaient, où les élèves faisaient revendiquer leurs droits de lecteurs quelque part, il y avait eu souvent une heure ...

CH : Oui ?

TUT2 : Qui était consacrée à ça. Et ensuite, euh, euh, notamment quand je trouvais ça un petit peu flottant, ça n'a pas toujours été le cas mais parfois ça a été le cas, euh, je, je trouve nécessaire de reprendre le texte pour que, quand même, ils gardent une ... Mais, là, bon là, on est vraiment sur une modalité, j'allais presque dire formelle ...

CH : Hum.

TUT2 : Euh, je réfléchis ici à, à, qu'ils aient un regard un peu méta, un peu – le mot n'est pas le bon – mais un peu distancié, que ce soit, voilà.

L'extrait 39 renvoie à l'autoconfrontation de TUT2 à son activité de production confiée aux élèves, lors de la séance sur les Misérables¹⁶⁹. Le tuteur justifie le choix de son dispositif par l'observation des séances menées en co-enseignement avec STAG2 : « *je me suis aperçu qu'à chaque fois que l'on faisait une lecture littéraire* ». TUT2 voit dans son activité une réponse à la nécessité de pouvoir « *reprendre le texte* » pour éviter le côté parfois « *un petit peu flottant (...)* de la lecture littéraire. En d'autres termes, permettre de « *reprendre le texte* » pendant l'activité permet de brider la subjectivité du lecteur. Pour lui, encourager la posture « *méta* », c'est-à-dire « *distancié[e]* », vaut pour articuler les « *droits de lecteurs [des élèves]* » et ceux du « *texte* » et obtient pour résultat *de mener à bien une lecture littéraire*.

Dans ces trois extraits, il est intéressant de relever que chaque tuteur reconnaît explicitement l'influence sur ses choix didactiques des observations de classe des enseignants stagiaires et des discussions tutorales, et de ce fait l'influence des tutorés sur leur capacité de compréhension de la fiche outil n°1.

¹⁶⁹ Voir l'analyse de l'extrait 31.

4.2 Une influence implicite des échanges dyadiques sur l'analyse réflexive des tuteurs

Les résultats ci-dessous illustrent cette fois-ci l'apport implicite, car non objectivé comme tel par les tuteurs, des échanges dyadiques sur les activités et dispositifs didactiques mis en place dans leur classe. Les analyses précédant¹⁷⁰ cette quatrième section ont démontré la mobilisation de la lecture participative et son articulation avec la lecture distanciée, soutenue par ailleurs par le recours à des activités et choix didactiques spécifiques. Nous nous référons ici pour nos tuteurs aux séances de février (FR2 TUT2) et de mai (FR3 TUT1) dans lesquelles ont été testées des activités d'immersion originales. Or, lors des EC des mois de janvier et mars, il s'avère que les échanges dyadiques nourrissent les aménagements ultérieurement observés. Nous convoquons dans cette sous-partie des extraits d'EC et d'EAC pour montrer l'influence du tutoré sur les gestes professionnels et activités mobilisés par le tuteur. Nous montrons alors comment les observations des stagiaires agissent par résonances¹⁷¹ sur la réflexion des tuteurs lorsque ces derniers sont invités en EAC à expliciter leur action.

4.2.1 Des gestes, professionnel et didactique,¹⁷² en faveur du sujet-élève-lecteur ciblés par les stagiaires tutorées

Dans les entretiens-conseils, les dyades viennent à échanger sur les gestes requis pour favoriser l'articulation entre les modes, participatif et distancié, de lecture. STAG1 et STAG2 ciblent des gestes pédagogiques particuliers :

L'extrait 40 concerne la dyade TUT1-STAG1. Il renvoie à l'entretien d'autoconfrontation qui suit la séance de tutorat classique du mois de mars. À cet instant, STAG1 fait part de son

¹⁷⁰ Nous nous référons notamment aux analyses présentées dans la troisième section de ce chapitre. Voir 3.1.2, extraits 30 et 31.

¹⁷¹ Nous empruntons cette notion de résonance à l'article de Trouvé (2016) pour signifier par système d'écho certaines similitudes repérées dans le discours des tuteurs avec les réflexions des tutorés.

¹⁷² Nous nous référons ici à l'analyse et catégorisation proposées par Dufays (2019). Voir Partie II Cadre théorique.

observation sur la phase de partage au tableau des dessins des élèves suite à leur lecture du poème de Nerval :

Extrait 40 (EC-TUTclas1 TUT1, lignes 90-100)

STAG1 : Bah l'étayage au tableau. Dire pourquoi est-ce que tu l'as représenté comme ça ? C'est tout bête parce que en fait, ils s'en rendent pas compte mais là, ils vont expliquer ça. Moi je, moi j'avais bien aimé quand je l'avais fait aussi cette activité, quand tu leur dis pourquoi est-ce que t'as fait ça ? Ils sont là, *bah parce que dans le texte il y a marqué que... et puis moi je le vois comme ça*. Et je pense que ça, c'est un vrai moyen pour eux de fixer en fait sans s'en rendre compte, à une compréhension du texte.

TUT1 : Mais ouais, mais exactement parce que en fait, quand on demande pourquoi tu l'as fait comme ça ? Bah donc du coup ils sont obligés de dire : « bah parce que dans le texte c'est écrit ça ». Donc le fait d'avoir dessiné, en tenant compte des caractéristiques données par le paysage ou par le poète sur le paysage, ils sont obligés de regarder le texte, obligés de se dire voilà.

STAG1 identifie le geste observé de son tuteur. Il s'agit ici de « *l'étayage au tableau* » qui consiste à demander à l'élève « *pourquoi est-ce que tu l'as représenté comme ça ?* ». Ce geste professionnel, pédagogico-didactique, permet selon elle de « *fixer en fait sans s'en rendre compte, à une compréhension du texte* » et donc de mobiliser aussi dans la verbalisation de l'élève lecteur une lecture plus distanciée. L'analyse de l'extrait nous apprend aussi que ce geste a déjà pu être testé antérieurement par la stagiaire : « *moi j'avais bien aimé quand je l'avais fait aussi cette activité, quand tu leur dis pourquoi est-ce que t'as fait ça ?* ». Implicitement, l'échange fait écho à l'emprunt de l'activité précédemment reconnu par TUT1. Aussi, la réflexion de TUT1 se nourrit par rebond de la réflexion et de l'expérience de STAG1 (« *Mais ouais, mais exactement* »). Elle aboutit à l'énonciation partielle d'une activité réglée propre à expliciter le rapport dialogique entre lecture participative et lecture distanciée : [Faire dessiner l'élève vaut pour « *demand[er] pourquoi tu l'as fait comme ça ?* » a pour résultat « *regarder le texte, obligés de se dire voilà* »]. Le geste pédagogique d'étayage mis au service de cette activité didactique soutient, qui plus est, le va-et-vient dialectique recherché.

Du côté de la dyade TUT2-STAG2, si le geste n'est pas explicitement nommé, il y est fait référence lors de l'EC qui suit la dernière séance de coteaching. La stagiaire est invitée par TUT2 à donner en ouverture d'EC ses « *impressions* » sur l'activité de dessin qu'elle a initiée et prise en charge en CoT4 sur le texte de *Don Quichotte*¹⁷³.

¹⁷³ Voir l'analyse des extraits 12, 15 et 16.

Extrait 41 (EC-CoT4 TUT2, lignes 23-27)

STAG2 : Donc en soi, tous les élèves ont répondu à notre attente. Après, il y en a qui ont plus ou moins bien fait. Et après, je pense que passer par le dessin, c'est une manière vraiment ludique de leur faire comprendre le texte plutôt que de poser les questions de compréhension basiques. On a tous les éléments finalement avec le dessin, donc on a eu plein de productions différentes. Plus ou moins abouties.

TUT2 : Oui, oui, oui, après c'est vrai que bon, c'est assez varié dans la production, ce qui est intéressant, c'est quand même qu'ils ont investi la feuille déjà en fait ils n'ont pas gribouillé dans un coin, c'est à dire qu'ils ont étalé.

STAG2 : Mais je pense aussi c'est parce qu'on leur a donné suffisamment de temps.

TUT2 : Oui c'est ça.

STAG2 : je serai partie du principe de dire bon, c'est anecdotique, on les fait passer par le dessin pour en gros leur donner l'apéritif à la séance. Nous, on leur a donné quand même un gros temps de la séance sur le dessin et je pense que ce n'était pas du temps perdu parce que ça nous a permis de faire plein de choses plus approfondies après.

L'échange est intéressant car il témoigne de la fiabilité d'une activité d'immersion et de l'adhésion du TUT2 qui le découvre. Tout d'abord, STAG2 souligne la réussite de l'objectif didactique fixé (« *tous les élèves ont répondu à notre attente* ») qu'elle attribue notamment à l'activité du dessin liminaire, légitimée pour son efficience en termes de pré-exploration du texte : « *je serai partie du principe de dire bon, c'est anecdotique, on les fait passer par le dessin pour en gros leur donner l'apéritif à la séance [or] ce n'était pas du temps perdu parce que ça nous a permis de faire plein de choses plus approfondies après* ». Ensuite, la stagiaire voit dans l'activité d'immersion un moyen de parvenir à l'articulation recherchée en lecture littéraire (« *passer par le dessin, c'est une manière vraiment ludique de leur faire comprendre le texte* ») tout en évitant de « *poser les questions de compréhension basiques* », principal écueil du questionnaire de compréhension traditionnel. Sa réflexion sur ce geste didactique et activités obtiennent l'adhésion de son tuteur (« *Oui, oui, oui, après c'est vrai que bon, c'est assez varié dans la production* », « *ils ont étalé* »).

Dans ces deux extraits, les tuteurs adhèrent donc pour ainsi dire aux gestes professionnels, pédagogiques et didactiques, activités et réflexions de leur stagiaire quant à l'intérêt et la mise en œuvre d'une activité immersive en ouverture de séance. En effet, l'activité d'immersion est reconnue par les stagiaires, mais aussi par effet de rebond par les tuteurs, comme facilitatrice du système d'articulation inhérent à la lecture littéraire modélisé dans la fiche outil n°1. Enfin, l'adhésion au discours des stagiaires et à l'appréciation qu'elles donnent de l'activité n'est pas sans conséquence sur la mobilisation qu'en feront ultérieurement les TUT, nous le savons¹⁷⁴, dans leur pratique.

¹⁷⁴ Voir section 3, chapitre 1.

4.2.2 La résonance de la réflexion des stagiaires dans l'analyse réflexive des tuteurs

Il est intéressant désormais de regarder du côté des EAC du second trimestre. Le résultat, qui ne concerne que TUT1 - le seul à pouvoir témoigner d'un suivi sur 09 mois - est illustré par deux extraits, l'EAC FR3 mené en fin d'année scolaire et l'EAC faisant suite à la séance menée dans le cadre du tutorat classique, fin mars. Nous faisons le choix de bouleverser la chronologie en commençant par présenter l'EAC FR3. En effet, ce résultat vise à montrer comment la réflexion de TUT1 autoconfronté à sa propre activité entre en résonance avec la réflexion de STAG1 observée antérieurement en EAC.

L'EAC FR3 porte sur l'activité du « portrait chinois » initié par TUT1 en mai lors de l'étude du poème de Louise Abbéma¹⁷⁵. À ce moment de l'EAC, le tuteur exprime sa satisfaction quant à la mobilisation du dispositif « *tout neuf de [la] semaine* » (1.702) et précise le changement opéré dans sa pratique d'enseignement de la lecture littéraire :

Extrait 42 (EAC-FR3 TUT1, lignes 686-694)

TUT1 : J'ai été satisfait aussi de la question de commencer par ce, par ce portrait chinois, même si tout n'était pas droit, mais je trouvais que c'était une bonne entrée. Ça permet de mettre les élèves individuellement face au texte et de réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions, et caetera. Donc ça, c'était sympathique, c'était intéressant et...

CH : Ça, c'était la première fois que tu faisais cela ?

TUT1 : En entrée de poèmes, en entrée d'étude de texte ? Oui.

CH : Et ça t'est venue comment, cette idée-là ?

TUT1 : Bah ça m'est venue parce que je cherchais quelque chose qui me permette de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit moi qui pose les questions et sans que je leur pose la traditionnelle question de la réaction et caetera personnelle par écrit et voilà.

TUT1 se dit « *satisfait* » de son activité d'ouverture (« *je trouvais que c'était une bonne entrée* »). Il confirme par ailleurs au CH son caractère inédite (« CH : *c'était la première fois que tu faisais cela ?* / TUT1 : *En entrée de poèmes, en entrée d'étude de texte ? Oui.* »). TUT1 considère le dispositif « *sympathique* » et « *intéressant* » et le justifie dans son raisonnement pratique comme la réponse à un besoin de renouveler sa pratique (« *parce que je cherchais quelque chose qui permette de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit moi qui pose les questions* »). La cause de ce dispositif est donc le changement de posture : il en résulte l'adoption d'une posture de retrait et de gestes en faveur de la lecture participative effective dans la classe : « *faire sortir des éléments du texte sans que ce soit moi qui pose les questions* » en évitant de « *pos[er] la traditionnelle question de la réaction et caetera personnelle* » que

¹⁷⁵ Voir l'analyse des extraits 30, 33.

nous avons par ailleurs pu observer en FR1 (extrait 18) et FR2 (extrait 21). À ce niveau, TUT1 est en mesure de rapatrier dans son raisonnement pratique le principe de l'encouragement à la lecture participative effective dans la classe, principe présenté en JdF1 et énoncé dans la fiche outil n°1.

Le résultat mobilise dans l'extrait suivant (extrait 42) l'autoconfrontation de TUT1 à son entretien-conseil post séance de tutorat classique avec STAG1. Contrairement à l'EAC (2^e ligne du tableau ci-dessous), l'EC-TUTclas1 reproduit dans la première ligne du tableau ci-dessous, ne s'appuie sur aucune ressource audiovisuelle. TUT1 est autoconfronté à la réaction de STAG1 sur sa consigne « *je réagis* »¹⁷⁶ écrite au tableau. TUT1 se met à commenter à la fois son activité de classe et l'entretien-conseil auxquels il est autoconfronté par le CH :

Extrait 43 (EAC-TUTclas1 TUT1, lignes 283-292)

<p>TUT1 : donc c'est vrai que j'essaye. Après ils se sont un peu animés quand je leur ai demandé de dessiner. Là du coup ils étaient contents ouai ! Comme là du coup ils étaient contents.</p> <p>STAG1 : Justement, bah tiens du coup ça, je reviens un peu sur cette activité-là. Pour le petit 1, t'avais mis le « je réagis ». Et en fait, ils ont commencé certains par dire ce qu'ils ont ressenti : « ça m'endort » ... ce genre de chose. Et très rapidement, tout seul, en fait ils ont laissé tomber un peu le ressenti, ils sont direct partis dans la compréhension. Et en fait je trouve ça dommage, pas de toi mais de leur part, car comme il y a eu plein de problèmes d'attention, ils avaient pas compris le texte et bah ils ont pas eu l'occasion de parler de leurs ressentis par rapport aux émotions que pouvait véhiculer le texte [...]</p> <p>TUT1 : Je pense que le texte, la lecture n'a pas aidé en fait à entrer dans le texte, c'était pas forcément la lecture super top qui les a accrochés, ça je le saurai.</p>
<p>CH : Alors on va revenir, je vais revenir sur la capsule [<i>de la scène de TUTclas1 évoquée par STAG1</i>] parce que sinon on va... c'est plus dur hein de faire....</p> <p>TUT1 : Oui oui. Donc effectivement STAG1 fait remarquer que les élèves se sont précipités sur la compréhension parce qu'en fait il y avait pas de réaction véritablement psychoaffective. Et moi, là je développe effectivement un peu l'idée en moins bien, ce que j'avais dit là à chaud (en montrant la vidéo), à savoir que effectivement, pour réagir à un texte, il faut quand même pouvoir entrer dedans, voilà et pouvoir avoir une réaction. Un ressenti à propos d'un texte, il faut quand même pouvoir entrer un minimum dedans quoi pour ou alors saisir un élément et réagir cet élément là, mais visiblement c'était compliqué pour eux. Le texte de Nerval était compliqué pour eux. Donc ils n'ont...ils se sont très vite raccrochés à la compréhension.</p>

TUT1 analyse la réflexion de la stagiaire quant au choix et à l'effet de la consigne « *je réagis* » mobilisée. Il reconnaît les limites de sa formulation sur la qualité d'engagement de l'élève dans la lecture participative : « *STAG1 fait remarquer que les élèves se sont précipités*

¹⁷⁶ Voir analyse de l'extrait 31. L'élément au tableau est accompagné à l'oral de la succession de questions suivantes adressées aux élèves : « *Qu'avez-vous compris ? Qu'avez-vous perçu, ressenti ? Vos réactions. D'accord ? 2 minutes, 2 minutes* ».

sur la compréhension parce qu'en fait il n'y avait pas de réaction véritablement psychoaffective ». Alors que dans l'EC, il voit dans « la lecture » audio du texte diffusé la cause de l'échec, dans l'EAC, il est en mesure de juger des écueils de son activité : la temporalité trop courte qui n'a pas permis de « pouvoir entrer un minimum dedans » ; la formule « je réagis » trop générale, présentée qui plus est « en moins bien » que ce qui était prévu, et qui empêche de « pouvoir réagir (...) entrer » dans le texte. Autant l'EC montre combien l'observation de STAG1 (« ils ont pas eu l'occasion de parler de leurs ressentis par rapport aux émotions que pouvait véhiculer le texte ») stimule la réflexion de TUT1 sur une action empêchée (« et moi là du coup je développe effectivement un peu l'idée effectivement »), autant l'autoconfrontation à cet entretien avec STAG1 rend compte de l'influence de la tutored sur la réflexion de TUT1. En effet, TUT1 reformule le propos de STAG1 pour en faire un principe d'action : « pour réagir à un texte il faut quand même pouvoir entrer dedans ». La résonance se mesure donc ici dans la réflexion a posteriori du tuteur sur la consigne et ses effets. La réflexion de STAG1 permet à TUT1 de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour maximiser la participation de l'élève lecteur. Cette réflexion se solde au mois de mai par un renoncement à « la traditionnelle question de la réaction et caetera personnelle par écrit » (EAC-FR3 TUT1, Ligne 694).

Cette dernière section du chapitre nous permet de saisir dans les retombées du RM la contribution des stagiaires non seulement au développement chez les tuteurs des capacités normatives de réalisation mais aussi de leur réflexivité et de l'analyse qu'ils sont en mesure de produire au second trimestre sur la pratique de la lecture littéraire telle qu'elle est modélisée dans la fiche outil n°1.

Synthèse du chapitre I

Le premier chapitre a permis de répondre à notre hypothèse principale de manière singulière. En effet, il rend compte par ses résultats des retombées du RM sur l'appropriation par les tuteurs d'un objet d'enseignement, la lecture littéraire dans son principe de lecture combinant dans un va-et-vient dialectique, la lecture participative et la lecture distanciée, modélisée dans la fiche outil n°1.

Les trois premières sections du chapitre 1 présentent les retombées du RM en tant que dispositif innovant de formation sur le développement professionnel, multiple et dynamique, des tuteurs lorsqu'ils sont engagés dans le suivi de la fiche outil n°1. Le dispositif de formation permet ainsi aux tuteurs de développer sur une temporalité conséquente leur appréhension ainsi que leurs capacités dans l'analyse, l'interprétation et la réalisation de l'objet enseigné. Les tuteurs parviennent ainsi à appréhender la notion de lecture littéraire. Ils sont en mesure de signifier et d'explicitier les intentions associées aux actions engagées dans la classe. Bien plus, dans leur capacité à l'interpréter, se distingue de manière remarquable en EAC un raisonnement pratique irrigué par les savoirs didactiques relatifs à la fiche outil n°1. Enfin les résultats montrent une appropriation des activités d'immersion participative, dans la capacité à réaliser dans la classe le rapport dialogique entre les modes de lecture, participatif et distancié.

La quatrième section présente les retombées du RM en tant que processus de développement bidirectionnel et notamment, en ce qui nous concerne, la contribution du stagiaire au développement du tuteur. En ce sens, il s'avère que les réflexions des tutorés et leurs activités, notamment celles d'immersion, ont des retombées sur le développement des capacités du tuteur. Le RM agit ainsi sur l'accueil réservé au sujet élève lecteur et au va-et-vient dialectique des lectures participative et distanciée. **Aussi les résultats de cette section témoignent-ils des apports du discours des stagiaires sur les capacités à réaliser et à analyser de manière réflexive l'objet d'enseignement dans ses modes de lecture opératoires modélisés dans la fiche outil n°1.**

Chapitre II Le reverse mentoring au service de l’articulation des compétences lectorales de compréhension et d’interprétation des textes littéraires

Ce second chapitre s’appuie sur la fiche-outil n°2. Il convoque les travaux relatifs aux processus de compréhension et d’interprétation, ainsi qu’aux stratégies mobilisées pour les activer. Concernant la compréhension, nous mobilisons les composantes de compréhension explicite (référentielle) et de compréhension implicite (inférentielle) ; l’une et l’autre faisant appel à des compétences spécifiques de lecture dans la classe. Concernant l’interprétation, nous ciblons dans ce chapitre l’interprétation en tant que “spéculation du pluriel du texte”¹⁷⁷. Le lecteur adopte alors une posture distanciée pour avoir accès aux possibles significances du texte. À l’instar du rapport dialogique observé dans la fiche outil 1, la fiche outil n°2 illustre l’articulation des modes opératoires de lecture à partir des rapports du lecteur au sens et à la signification du pluriel du texte, dans un va-et-vient dialectique, symbiose entre les différents signes du texte.

Fort de ces fondements, le chapitre rend compte du développement des capacités des tuteurs, engagés dans un dispositif de formation favorisant le contact avec leur stagiaire à s’approprier la fiche outil n°2. Généralement, il analyse les retombées du reverse mentoring en tant que dispositif de formation innovant sur le développement professionnel des tuteurs. Nous analysons alors au sein des trois premières sections comment les réflexions et pratiques des stagiaires tutorés sont en mesure de participer au développement capacitant des tuteurs. Nos résultats montrent tout d’abord que la situation de formation et de travail aménagée par le CoT soutient la capacité des tuteurs à conceptualiser les notions d’interprétation et de la compréhension dans leur complexité didactique. Ensuite, on relève son impact sur la capacité

¹⁷⁷ Fiche outil n°2, 3^e étape. Voir Partie III – Méthode.

d'analyse en favorisant la levée et la révision des mésinterprétations initiales. Sur une temporalité longue, les tuteurs sont en mesure de justifier leurs actions en faisant grammaticalement appel aux étapes de la fiche outil n°2. De plus, en rendant intelligibles leurs actions, les tuteurs donnent accès à un raisonnement pratique irrigué par les processus de compréhension inférentielle voire, à moindre échelle, de spéculation du pluriel du texte.

Concomitamment à ces capacités de conceptualisation et d'analyse, la troisième section rend compte des retombées du RM sur la capacité de réalisation des deux tuteurs. En effet, l'un et l'autre sont en mesure de réaliser l'enseignement de la compréhension et des stratégies telles qu'elles sont modélisées dans la fiche outil n°2. Concernant l'interprétation, seul TUT1 témoigne de son appropriation.

La dernière section de ce chapitre montre comment le tuteur bénéficie concrètement des réflexions et des stratégies mobilisées par son stagiaire. En effet, la quatrième section présente les traces du RM dans le discours du tuteur. Ainsi, nous montrons que la reconnaissance explicite d'un certain savoir-faire chez les stagiaires et l'emprunt implicite de leur questionnement agissent sur la capacité normative de compréhension du tuteur quant à la place à accorder à la compréhension inférentielle et à l'élève interprétant dans la classe.

1 La capacité à conceptualiser les processus de compréhension et d'interprétation et leur articulation dans la lecture littéraire

La première section du Chapitre II rend compte chez les tuteurs de la capacité à appréhender les processus de compréhension et d'interprétation ciblés dans la fiche outil n°2¹⁷⁸. En effet, alors que la situation initiale des tuteurs témoigne d'une description partielle des processus de lecture, privilégiant la compréhension au détriment de l'interprétation, les résultats montrent par la suite une approche conceptuelle plus nuancée. Ainsi, les tuteurs engagés dans le dispositif de formation manifestent une conceptualisation de l'interprétation plus complexe, relevant autant de la subjectivité du lecteur que de sa capacité à convoquer dans une posture cette fois-ci distanciée des compétences d'analyse ; d'autre part, on relève la conceptualisation de la compréhension qui prend en compte ses composantes ainsi que les stratégies nécessaires pour les mobiliser. On assiste ainsi à une conceptualisation, de manière progressive, des

¹⁷⁸ Pour le descriptif de la fiche outil n°2, voir Partie III – Méthode.

processus mobilisés que ce soit dans la capacité à distinguer “interprétation” de “sujet lecteur”, à nommer l’implicite comme composante du processus de compréhension ou encore à spécifier les compétences relevant de l’interprétation singulière, quand le lecteur s’engage dans les différentes voies du texte proliférant. Ainsi, se déploie une meilleure identification des postures et des compétences en jeu dans la lecture littéraire dans leurs rapports transactionnels. La section mobilise l’observation du discours des tuteurs sur une période entre septembre et mai, à la fois lorsqu’ils sont en formation (JdF) ou en entretien, en EC avec leur stagiaire ou en EAC avec le chercheur.

1.1 Initialement, une approche difficile et inégale des processus de compréhension et d’interprétation

1.1.1 Une mobilisation des processus davantage centrée sur la compréhension

Lorsque les tuteurs sont invités par le chercheur en début d’année à signifier leur action, ils se centrent davantage sur la définition de la compréhension. L’interprétation n’est que citée pour souligner le rapport d’opposition. Nous citons pour preuves deux résultats extraits du premier EAC mené dans le cadre de la première séance “fil rouge” (FR1).

A l’instant considéré, TUT2 mobilise la compréhension pour décrire l’activité des marginalia¹⁷⁹ proposée aux élèves de 5e :

Extrait 44 (EAC-FR1, TUT2 lignes 377-381)

TUT2 : ça permet, par compilation en fait, d’éclairer le sens du texte. Et en fait par petites traces, que ce soit que des mots, des bouts de phrases, des impressions, bah finalement, la structure du texte, elle se révèle. Et puis aussi le sens du texte aussi. Le sens, pas forcément la signification, mais le sens du texte, on est encore dans la compréhension.

Le substantif « *compréhension* », qui clôt l’extrait, est désigné de manière synonymique par le substantif « *sens* ». Et pour définir ce qu’il entend par le mot « *sens* », TUT2 le complémente en recourant à trois reprises au groupe nominal prépositionnel « *du texte* ». « *Éclairer le sens du texte* » consiste ainsi, dans les marginalia, à mobiliser les compétences linguistiques (« *les mots* », « *les bouts de phrases* ») et textuelles (« *la structure du texte* ») de la compréhension littérale du texte. Dans le rapport d’équivalence entre « *compréhension* » et

¹⁷⁹ Pour l’étude de ce dispositif, se reporter à l’analyse des extraits 28 et 29.

« éclairer [le sens] du texte », « la signification » est évincée (« pas forcément la signification ») sans autre précision.

Du côté de TUT1, on relève aussi une approche définitoire centrée sur la compréhension. Dans l'extrait ci-dessous, TUT1 analyse une activité pendant laquelle les élèves doivent justifier certaines de leurs assertions quant au portrait moral du héros¹⁸⁰. Ces assertions se nourrissent d'inférences dans le texte. Autoconfronté à la stratégie qui consiste selon TUT1 à attirer l'attention des élèves sur les « zones d'ombre » textuelles¹⁸¹ (EAC-FR1 TUT1, 1.416), TUT1 s'engage dans l'identification suivante :

Extrait 45 (EAC-FR1 TUT1, lignes 473-480)

CH : Ok et si tu avais à nommer ce que tu es en train de faire là ? ...Avec ces différentes activités ?

TUT1 : et bien ...Je leur demande de [silence] de [silence] de comprendre le texte.

CH : d'accord.

TUT1 : oui c'est toujours une activité de compréhension là. On n'est pas dans l'interprétation là, c'est-à-dire qu'on va effectivement, comment dire, vérifier que le texte est bien compris et que, en allant chercher des éléments qui montrent que ...euh.. ils trouvent des éléments du texte qui montrent que ce qu'ils disent est juste.

Les temps de silence témoignent des efforts du TUT1 à décrire précisément l'acte de « comprendre le texte ». Il voit dans le geste des élèves apprenant (« on », « ils ») l'acte d'« all[er] chercher » des « éléments du texte » qui deviennent autant d'éléments probants à la démonstration (« que ce qu'ils disent est juste »). La compréhension est donc logiquement associée à une posture distanciée du lecteur. Elle est associée à une lecture menée ici à l'échelle locale œuvrant sur des unités textuellement restreintes (« mots », « bouts de phrases »). Et bien que TUT1 ne revienne pas sur l'emploi des « zones d'ombres » et donc de l'implicite à ce moment de l'activité, il est en mesure de proposer une conceptualisation adaptée du processus de compréhension. Notre analyse nous permet d'identifier la règle que suit TUT1 pour signifier ainsi son action : [« comprendre le texte » vaut pour « all[er] chercher des éléments [afin] de vérifier[dans] le texte », ce qui a pour résultat « (de prouver) que ce qu'[on] dit est juste »]. Il considère la stratégie de « vérification » comme moyen de « trouv[er] » et « montr[er] » les matériaux du texte probants. Cette règle suivie est alors conforme aux préconisations de la première étape de la fiche outil n°2 (« prendre un segment du texte et le soumettre à la lecture littérale (...) pour s'assurer de la compréhension du sens »¹⁸²). Enfin, à l'instar de TUT2, TUT1

¹⁸⁰ Pour la séance menée sur « les pauvres gens » de V. H, voir extraits aussi 69, 76, 85, 86. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

¹⁸¹ Les élèves sont invités à « prouver que c'est le poète qui voit » (EAC-FR1 TUT1, l. 533). Annexes, Partie I « Annexes des Verbatims du dispositifs ».

¹⁸² Voir fiche outil n°2, Partie III Méthode.

est en mesure de distinguer cette étape de l'acte d'interpréter (« *on n'est pas dans l'interprétation là* »).

Ainsi, en début d'année, alors que la compréhension à l'échelle locale de la lecture fait l'objet d'une centration et d'une définition conceptuelle adaptée, l'interprétation n'est mobilisée qu'au second plan. Et dans le rapport d'opposition soulignée, la posture de distanciation est réservée à la compréhension.

1.1.2 Initialement, une conceptualisation partielle du processus d'interprétation

Quand on observe plus avant les rares approches définitoires de l'interprétation, on constate, une description de l'interprétation limitée ou approximative.

Poursuivons avec TUT1. Lors de l'autoconfrontation à la projection d'une image en ouverture de séance FR1¹⁸³, son emploi du verbe *interpréter* témoigne de la difficulté à saisir la notion théorique :

Extrait 46 (EAC-FR1 TUT1, lignes 10-13)

TUT1 essayer de ne pas sortir de ce que je vois, et c'est, comment dire, comment te dire ça plus simplement... et distinguer en fait ce que je vois de ce que j'imagine, ce qui est sûr de ce que j'interprète et du roman que je me fais à partir de l'image que je suis en train de faire.

Pour décrire l'activité de lecture, TUT1 emploie une succession de verbes à l'infinitif (*essayer, ne pas sortir, distinguer*) ou de verbes au présent conjugués à la première personne du singulier. Sa définition qui détaille un processus de lecture référentielle fait d'étapes contrôlées (« *ne pas sortir de ce que je vois* ») est pragmatique. Selon lui, voir l'image ne relève pas de l'interprétation (« *ce que j'interprète* ») qui est, quant à elle, associée par figure de parallélisme à l'imagination (« *ce que j'imagine* ») et à la concrétisation imageante du lecteur impliquée (« *du roman que je me fais à partir de l'image que je suis en train de faire* »). Le concept d'interprétation est alors identifié comme une réaction psychoaffective (« *se faire un roman* »).

Du côté de TUT2, la conceptualisation de la notion de l'interprétation gagne en nuances sans pour autant rendre compte de sa complexité. Revenons à son positionnement en JdF1. Après l'étude collective d'un corpus théorique¹⁸⁴, les tuteurs de lettres sont invités à observer

¹⁸³ Pour l'opérationnalisation de cette lecture et l'étude du geste mobilisé dans l'utilisation de la consigne « qu'avez-vous à en dire ? », voir Résultats, Chapitre I.

¹⁸⁴ Voir Partie III Méthode et Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

des temps de classe filmés¹⁸⁵. Dans l'extrait de verbatim choisi, l'observation porte sur une capsule¹⁸⁶ relatant la lecture en classe de 4^e d'un incipit de nouvelle fantastique¹⁸⁷ et ses choix didactiques¹⁸⁸. Les tuteurs ayant analysé l'activité de la collègue¹⁸⁹ comme une activité d'enseignement de la compréhension, ils ne parviennent pas à expliquer l'échec de l'activité. TUT2 intervient pour donner son point de vue sur les écueils repérés¹⁹⁰:

Extrait 47 (JdF1, lignes 195-201)

TUT2 : Oui, moi, ça me fait penser euh à, cet extrait peut-être et comme d'autres, à une double légitimité, légitime. Ici, la, la collègue stagiaire, elle veut étudier le sens du texte, elle veut faire valoir les droits du texte, à travers elle. Et les élèves, à qui on n'a pas forcément d'ailleurs toujours donné le droit à être, à faire valoir leurs droits du lecteur, sont aussi légitimes dans cette manière un petit peu d'aller chercher le texte et cette fameuse question de l'interprétation, "qu'est-ce qu'a voulu nous dire l'auteur ?". Ce qui n'est pas ça, en fait c'est-à-dire comment on peut s'approprier le texte. Et je trouve que l'extrait montre ça.

L'analyse de TUT2 justifie l'échec de l'activité par le conflit de « *légitimité* » entre les « *droits du texte* » et les « *droits du lecteur* ». En effet, il est en mesure de souligner dans la syntaxe de la consigne ("*soulignez ce qui vous semble étrange*") ses maladresses. Cette consigne qui invite les élèves à être attentifs au « *sens du texte* » (« *soulignez* ») convoque en même temps leur subjectivité (« *ce qui vous semble étrange* » ; « *s'[en] appropri[ant]* »). Les « *droits du lecteur* » sont donc selon TUT2 maladroitement sollicités. Autrement dit, une consigne qui, selon lui, demande aux élèves « *d'aller chercher le texte* » tout en « *étudi[ant] [son] sens* » par un relevé formel d'éléments linguistiques est contre-productive. TUT2 décrit (« *je trouve que l'extrait montre ça* ») l'écueil de l'activité par la rencontre fortuite et empêchée d'« *une double légitimité* ». Quant à la « *fameuse question de l'interprétation* » mentionnée, TUT2 l'identifie comme un dialogue entre la subjectivité du lecteur (« *nous* ») et l'auteur (« *qu'est-ce qu'a voulu nous dire l'auteur ?* »). Ainsi, en présentant ainsi le dialogue entre les droits de l'auteur et ceux du lecteur, TUT1 s'engage dans une conceptualisation plus complexe que TUT2 au sujet de l'interprétation. Toutefois, TUT2 ne définit pas ce qu'il entend par « *aller chercher* ». S'agit-il pour lui d'un message unique de l'auteur ou de la lecture plurielle à laquelle nous invite l'interprétation ? Aucune précision ne complète son propos.

¹⁸⁵ À ce moment de la formation, les tuteurs ne disposent pas encore de la fiche outil n°2.

¹⁸⁶ Il s'agit de la seconde capsule projetée ; la première illustrant une consigne propice à l'immersion fictionnelle des élèves « *À la place du narrateur, l'auriez-vous porté ce veston ?* ».

¹⁸⁷ Il s'agit du *Veston ensorcelé* de D. Buzzati, 1967 pour la version traduite en français.

¹⁸⁸ La consigne du FU est « *qu'est-ce qu'elle cherche à mobiliser ?* » (JdF1 FU, l. 93).

¹⁸⁹ Il s'agit d'opérer un relevé d'indices linguistiques textuels signifiant l'"étrange" dans le texte.

¹⁹⁰ La consigne donnée aux élèves de 4^e - « *soulignez ce qui vous semble étrange* » - mobilise à la fois des compétences de compréhension en faisant appel à un regard distancié sur le texte et à la fois à la subjectivité du lecteur en voulant les orienter sur son caractère étrange.

Dans l'EAC-FR1, qui prolonge la première séance « fil rouge » consacrée à l'activité des marginalia¹⁹¹, TUT2 revient sur le processus d'interprétation. À cette période de l'année, l'interprétation est encore assimilée à la posture subjective. Nos résultats s'appuient sur deux extraits. L'extrait ci-dessous rend compte de la description des postures du lecteur.

Extrait 48 (EAC-FR1 TUT2, lignes 131-135)

TUT2 : Moi je dis qu'il y a trois postures [...] au collège, de postures sur le texte. Il y a l'analyse du texte, il y a la critique du texte et l'interprétation du texte. Pour moi l'analyse et l'interprétation ce n'est pas tout à fait la même chose et en fait ça c'est vraiment le droit du texte, même si...même si quand tu critiques, tu donnes, tu évalues le texte, donc tu mets un peu de toi.

TUT2 (« moi je dis que ») distingue la posture de « l'interprétation » de celles de « l'analyse » et de « la critique du texte ». Dans la trilogie ainsi décrite, la posture distanciée, alias les « droits du texte », est réservée à « la critique » et à « l'analyse du texte ». L'interprétation n'y a donc pas sa place. En délimitant de cette manière les trois postures, et les différences qui les justifient (« l'analyse et l'interprétation ce n'est pas tout à fait la même chose », « l'analyse (...) c'est vraiment le droit du texte »), TUT2 propose un système conceptuel dans lequel la posture du lecteur «lectant», de celui qui prend de la hauteur, ne peut être associée à l'interprétation. Les frontières ainsi dressées, il attribue à l'interprétation le « lu » tandis que la posture du «lectant» est réservée à l'analyse et la critique du texte nonobstant la concession faite à la part d'implication (« même si [dans les deux autres postures] tu mets un peu de toi »).

Plus loin, TUT2 aboutit au profil type de l'élève lecteur au collège et de ses postures :

Extrait 49 (EAC-FR1 TUT2, l. 200-207)

Je veux que l'élève gagne confiance en lui sur sa capacité à, pas forcément être au top de ce qu'il faut retenir, mais au top en tant que lecteur. C'est à dire qu'en fait, la posture impeccable de l'élève de collège, c'est celui qui se confronte au texte. Dans les objectifs de séance, j'avais mis «se confronter au texte et s'approprier le texte». Ce sont pour moi deux choses différentes, se confronter au texte, c'est d'aller à la difficulté du texte. C'est à dire de pas être impressionné par sa longueur, par sa difficulté de vocabulaire ou de lexique. Et s'approprier, c'est de s'en faire sien. C'est à dire, tu ne te détournes pas du texte. Tu le lis et tu rentres dedans.

La posture du lecteur à privilégier au collège (« posture impeccable ») est celle qui « confronte » l'élève à la « difficulté du texte » dans ses aspects formels (« longueur ») et linguistiques (« vocabulaire et lexique »). En revanche, la posture subjective qui consiste à

¹⁹¹ Voir notamment extrait n° 31.

« *s'approprier le texte* » trouve également sa place dans les « *objectifs de séance* » de TUT2. Or, selon sa hiérarchie établie (« *la posture impeccable de l'élève c'est celui qui se confronte au texte* »), le sujet élève lecteur (« *s'approprier, c'est de s'en faire sien* ») est une posture secondaire. L'appréhension conceptuelle recourt à la reformulation paraphrastique (« *c'est-à-dire* ») pour détailler le processus d'appropriation. TUT2 y voit un processus d'intériorisation (« *tu lis [le texte] et tu rentres dedans* ») clos sur lui-même (« *tu ne te détournes pas du texte* »). Dans ce dernier extrait, TUT2 dresse un portrait du collégien lecteur au sein duquel la posture de l'élève interprétant et donc spéculant sur la pluralité du texte est exclue.

L'analyse des discours des tuteurs nous montre donc que la conceptualisation initiale privilégie la compréhension comme processus de distanciation. Du côté de l'interprétation, les critères définitoires proposés ne permettent pas de saisir sa complexité notionnelle. Réduite aux réactions psycho-affectives chez TUT1, l'interprétation se confond chez TUT2 avec le sujet lecteur voire est subordonnée au droit de l'auteur.

1.2 La capacité à conceptualiser les processus de la fiche outil n°2 de manière plus nuancée

Nous observons, sur une temporalité plus longue, le développement de la capacité des tuteurs à conceptualiser les deux processus mobilisés dans la fiche outil n°2. Concernant l'interprétation, l'assujettissement à la subjectivité du lecteur est révisé au profit d'une interprétation plus distancée, en surplomb. Concernant la compréhension, le processus est décrit à l'échelle locale mais aussi globale du texte. En ce sens, ce développement témoigne d'une prise de connaissance de la fiche outil n°2 et de l'articulation conceptuelle en jeu. Les résultats présentés sont issus des entretiens, EC avec leur stagiaire et EAC avec le chercheur.

1.2.1 L'interprétation comme processus complexe

À partir des temps de co-enseignement, l'analyse des entretiens montre une évolution de la conceptualisation de l'interprétation. Ces changements se manifestent d'une part, chez TUT1, par la capacité à dépasser la représentation partielle d'une interprétation soumise aux réactions psychoaffectives du sujet ; d'autre part, chez TUT2, par la capacité à se saisir du principe de signification extensive de la lecture.

Pendant l'EAC mené dans le prolongement du deuxième coteaching, en novembre, TUT1 est invité par le chercheur à définir ce qu'il entend par « *fa[ire] en sorte que [les élèves] prennent un peu de recul sur le texte* » (EAC-CoT2 TUT1, l. 587-588)¹⁹²:

Extrait 50 (EAC-CoT2 TUT1, lignes 576-581)

CH : Et prendre du recul par rapport au texte, tu appelles cela comment dans le processus de lecture ? [Le processus] de compréhension aussi ?

TUT1 : Non, on est dans l'interprétation là. Prendre du recul par rapport au texte, on est dans l'interprétation et pour arriver, si tu veux, à avoir une position de vraiment, de lecteur qui interprète le texte et pas seulement qui est là, enfin il n'y a pas de seulement, mais qui n'est pas dans la position juste de celui qui essaie de comprendre l'histoire.

Contrairement à l'EAC-FR1 (extrait 45, page X), la définition de la posture distanciée (« *prendre du recul* ») intègre cette fois-ci l'interprétation (« *on est dans l'interprétation* »). En effet, TUT1 distingue « *la position juste de celui qui essaie de comprendre l'histoire* » de celle « *qui interprète le texte* ». L'emploi des adverbes « *vraiment* », « *seulement* » et « *juste* », à valeur intensive, insiste ainsi sur la distinction entre les deux « *positions* » du lecteur : la compréhension « *qui essaie [juste] de comprendre l'histoire* » versus « *l'interprétation (...) qui interprète le texte* ». La « *position* » interprétative (« *pour arriver si tu veux* ») est décrite par TUT1 dans sa finalité comme celle qui permet au lecteur de « *prendre du recul par rapport au texte* ». Enfin, dans le lexique utilisé (« *position* », « *arriver à* »), la conceptualisation proposée reprend l'analogie énoncée dans la fiche outil n°2 « *interpréter : prendre de la hauteur pour accéder à une signification* »¹⁹³. À ce stade, TUT1 est capable de se saisir du concept d'interprétation dans son principe herméneutique.

Du côté de TUT2, le concept de l'interprétation gagne aussi en maturité. En témoigne cet extrait d'EAC prolongeant la deuxième séance « *fil rouge* » (FR2). TUT2 est autoconfronté à l'activité invitant les élèves à illustrer leur lecture par une production créative imagée. Une élève est alors chargée au tableau de présenter la production à ses camarades¹⁹⁴. Interrogée sur cette situation de classe, TUT2 tente de définir les enjeux de l'illustration pour le sujet élève lecteur :

¹⁹² Il s'agit du titre *J'ai soif d'innocence* de R. Gary. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « *Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances* ».

¹⁹³ Voir fiche outil n°2. Voir Partie III Méthode.

¹⁹⁴ Il s'agit de la lecture d'un extrait des *Misérables* de V. Hugo et plus précisément de l'illustration demandée aux élèves. Le verbatim porte précisément sur l'échange avec une élève venue présenter son dessin au tableau. Parmi les choix illustratifs opérés, elle décèle le sens symbolique de l'expression « *gamin fée* » utilisé par Victor Hugo. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « *Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances* ».

Extrait 51 (EC – CoT4 TUT2, lignes 1039-1045)

TUT2 : L'illustration apporte en fait, est un autre langage, imagine un autre langage mais qui vient compléter le lu. Euh, le vu, su complètent le lu, euh, n'est pas que, euh, la copie ou la transcription. Tu vois, c'est, ça montre l'implicite quelque part, ou, je ne sais pas, non, ce n'est pas forcément l'implicite, je ne sais pas comment dire, c'est, euh, je n'ai pas moi, je n'ai pas anticipé ça. Mais, euh, il y a, euh, - comment on pourrait dire – [silence] pas une amplification peut-être, ... euh, ... la focale, peut-être plus, plus large. Il y a [silence] ... Je maintiens explicitation.

Une nouvelle approche des postures du lecteur est proposée. Produire une illustration est désormais une posture distincte de celle picardienne du « *lu* » (« *qui vient compléter le lu* »). TUT2 lui associe le pouvoir de créer « *un autre langage* » au texte, dépassant les domaines de « *la copie ou [de] la transcription* ». Il est intéressant de relever que le champ lexical de l'extension, par l'emploi des substantifs « *explicitation* » et « *amplification* » ou encore avec le superlatif « *plus large* » qualifiant le mot « *focale* », est utilisé pour décrire le statut accordé à ce nouveau langage. Par ailleurs, TUT2 distingue ce langage de « *l'implicite* » et lui associe les postures du « *vu* » et « *su* ». Or, ces deux postures originales renvoient respectivement au sensible (le « *vu* »), c'est-à-dire à l'interprétation subjective du lecteur impliqué, et à la connaissance (le « *su* ») ou en d'autres mots à l'interprétation intersubjective, surplombante, convoquant des compétences intellectuelles. De ces éléments de discours, nous retiendrons donc que l'interprétation est désormais définie par TUT2 comme « *explicitation* » d'éléments ouverts à une possible « *amplification* » de la lecture.

1.2.2 La compréhension : un processus de lecture aux contours élargis

Parallèlement à cette capacité à appréhender les composantes du concept d'interprétation, nous observons chez TUT1 une prise de conscience plus nuancée du concept de compréhension. Les compétences de compréhension sont décrites à l'échelle locale (microprocessus) et globale (macroprocessus) du texte. Nous prenons pour preuves quatre résultats extraits d'EAC menés avec TUT1. En rendant compte des différences temporelles (de novembre à mai) et des différents cadres dans lesquels sont menés ces entretiens - post-séance de coteaching (CoT2), post-séance de tutorat classique (TUTclas1) et post-séance « fil rouge » - les résultats témoignent du développement de la capacité à se saisir du processus lectoral de compréhension et de ses nuances.

Revenons tout d'abord à l'EAC-CoT2. TUT1 décrit à plusieurs reprises les compétences de lecture des élèves mises en œuvre par STAG1 à l'échelle globale du texte :

Extrait 52 (EAC-CoT2 TUT1, l. 311-315)

CH : Alors là, elle fait quoi, que fait STAG1 ?

TUT1 : Ben, elle revient à la compréhension du texte là.

CH : D'accord.

TUT1 : Là, on travaille sur la compréhension du texte, on remobilise la mémoire par rapport ... par rapport à ce que les élèves se rappellent leur lecture, ce qu'ils ont compris.

Extrait 53 (EAC-CoT2 TUT1, l. 358-361)

TUT1 : Alors elle a fait appel à la compréhension du texte hein, c'est sûr, elle a fait travailler sur la compréhension du texte et de l'action au travers des personnages, ce qui a été notre fil conducteur, c'est-à-dire vérifier ce qu'ils faisaient à chaque fois et comment on allait pouvoir mieux les cerner, voilà !

Le premier extrait décrit la compétence de compréhension mémorielle à développer chez l'élève. Il s'agit pour les élèves de partir « *de leur lecture* » et donc de « *remobilis[er] la mémoire* » sur « *le texte* », afin de tirer profit de « *leur lecture* ». Il est intéressant de noter que TUT1 souligne le caractère itératif de cette compétence (« *on revient à* », « *on remobilise* ») dans la lecture littéraire, à l'échelle globale de la lecture. Le second extrait décrit quant à lui les compétences cognitives mobilisant la « *compréhension du texte et de l'action à travers des personnages* ». Il est tout aussi intéressant de voir que cette compétence, qui mobilise a posteriori des étapes du récit (« *ce que [les personnages] faisaient à chaque fois* »), est décrite comme mobilisable en continu. Le « *fil directeur* » de l'enseignant formant à la compréhension est de soumettre à l'attention des élèves des éléments diffus et lus dans leur lecture antérieure afin de pouvoir « *vérifier ce que [les personnages] faisaient à chaque fois et comment on pouvait mieux les cerner* ». Enfin, l'adverbe « *mieux* », agissant sur l'action de « *cerner* », souligne le pouvoir du processus sur l'accès à une représentation globale des comportements et états mentaux des personnages.

Fin mars, à la suite de la séance de lecture menée en présence de la stagiaire dans le cadre du tutorat classique, TUT1 est autoconfronté à la projection dans son cours d'une photo¹⁹⁵. Cette projection, anticipée par TUT1, vise à faire réagir les élèves sur les anachronismes produits :

Extrait 54 (EAC-TUTclas1 TUT1, l. 414-418)

CH : un moment "en off" dis-tu ? comment vois-tu cela ?

TUT : C'est un peu, c'est un peu un peu du méta là, on est un peu en off. Voilà, parce qu'on reconstitue le contexte, le contexte qui va leur permettre de comprendre le texte d'ailleurs. Voilà, et donc on n'est pas dans le texte. On n'est pas dans le texte, c'est sûr, mais ça permet aux élèves de de se comprendre de mieux se... se faire le film quoi, de, de se mettre dans... de se faire le film de ce qu'il se passe pour eux pour ce poème.

¹⁹⁵ Les élèves rencontrent des difficultés de compréhension avec les expressions « voyage en voiture » et « relais de poste » dans le contexte du XIXe siècle.

La description par TUT1 de la nouvelle stratégie mobilisée élargit le champ des compétences du processus de compréhension. Il s'agit ici d'une compétence métacognitive (« *méta* ») consistant à stimuler le retour au texte et à son contexte historique pour questionner la représentation mentale initiale. La règle alors suivie par TUT1 peut s'énoncer ainsi [« *reconstitu[er] le contexte* (en projetant une photo illustrant un élément incompris du texte) » vaut pour « *[être] en off* » (de la lecture du texte) » ce qui obtient pour résultat_« *permettre de se faire le film de ce qu'il se passe pour [le lecteur] pour ce poème* » soit « *[faire] un peu de méta* »]. La règle suivie présente un air de famille avec celle préconisée dans la fiche outil n°2¹⁹⁶. Elle en propose une variante enrichie.

Enfin, le dernier résultat, remarquable, montre comment en fin d'année la conceptualisation tient compte du couple compréhension et interprétation tout en inventoriant les compétences en jeu. Dans l'EAC du mois de mai, le dernier du dispositif, TUT1 est invité à énumérer dans son activité de lecture « *les processus qui [lui] semblent alors intéressants* » (EAC-FR3 TUT1, l. 674-675). Le support utilisé, un diptyque¹⁹⁷ poème et éventail d'une artiste du XIXe siècle, est présenté comme facilitateur de lecture littéraire :

Extrait 55 (EAC-FR3 TUT1, l. 677-684)

TUT1 : d'abord déjà, j'étais content d'avoir choisi ce poème parce que je pense que le fait qu'il soit accompagné en plus d'une peinture permet vraiment de l'étudier d'une manière comment dire, différente, ou en fait qui, qui met les élèves, l'énergie et la réflexion des élèves en action, hein. Voilà, d'accord. Les élèves peuvent réfléchir, s'approprier le texte, faire des hypothèses et l'illustration entre guillemets, permet aussi d'enrichir la lecture et de débloquent certains processus de compréhension. Et c'est beaucoup plus facile que d'apporter toujours les propres solutions à soi, sa propre interprétation, son propre savoir, celui du professeur. Quand on arrive à convoquer des choses qui complètent.

Il est intéressant ici de relever que la compréhension est décrite par TUT1 comme un processus pluriel dont « *certaines processus de compréhension* » nécessitent d'être « *débloqu[és]* ». TUT1 souligne alors l'intérêt de ne plus confier au « *professeur* », à « *son propre savoir* », à ses « *propres solutions* », « *sa propre interprétation* », le pouvoir de dénouer, « *débloquent certains processus* » de compréhension. Il s'agit alors « *de convoquer des choses qui complètent* » car c'est un moyen « *beaucoup plus facile* » d'« *étudier d'une manière (...) différente* » la lecture. « *L'illustration* » ou « *la peinture* » mobilisée est alors décrite comme

¹⁹⁶ Le 2^e point des « étapes possibles » de la fiche outil n°2 propose de recourir aux inférences du texte pour interroger des « informations antérieures ». Il s'agit d'enseigner des « stratégies de compréhension » qui « permettent l'intégration d'informations antérieures » cf. 2^e colonne, 2^e ligne de la fiche outil n°2. Voir Partie III Méthode.

¹⁹⁷ Le diptyque est composé par l'artiste, Louise Abbéma. Il s'agit d'un poème et d'un éventail ayant pour titre « *Nuit japonaise* ». Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

un support qui « *permet (...) d'enrichir la lecture* ». De surcroît, les compétences de lecture énumérées par TUT1 (« *réfléchir, s'approprier le texte, faire des hypothèses* ») renvoient aux compétences cognitives et métacognitives de la compréhension et de l'interprétation. Enfin, la relative utilisée (« *qui met les élèves, l'énergie et la réflexion des élèves en action* ») pour décrire la lecture mobilisée, source qui plus est de satisfaction (« *tout d'abord j'étais contente* »), témoigne d'une conceptualisation « *différente* » de la lecture. TUT1 est ici en mesure de conceptualiser les processus de compréhension et d'interprétation et leurs enjeux en tant que combinatoire inhérente à la lecture littéraire telle qu'elle est modélisée dans la fiche outil n°2.

À l'issue de cette section, nous sommes donc en mesure de prouver le développement de la capacité des tuteurs à mobiliser les concepts de la fiche outil n°2 dans leur discours descriptif. Ils sont parvenus à appréhender l'interprétation comme processus complexe, activant chez le lecteur des ressources relevant non seulement du domaine psychoaffectif mais aussi du domaine cognitif, analytique et critique. Le processus de compréhension gagne également en nuances dans les différentes composantes (explicite et implicite) et compétences de lectures mobilisées, à l'échelle globale comme locale du texte. Enfin à travers cette capacité à conceptualiser, les deux tuteurs parviennent à appréhender le principe d'articulation des deux processus combinés de lecture inhérent à la notion de lecture littéraire modélisée dans la fiche outil n°2 présentée lors de la première journée de formation (JdF1).

2 La capacité à analyser les processus lecturaux de compréhension et d'interprétation dans leur complexité

Cette seconde section, constitutive du Résultat 2, rend compte du développement de la capacité des tuteurs à analyser les processus de compréhension et d'interprétation présentés dans la fiche outil n°2. Selon le tuteur observé et le processus ciblé, cette capacité se manifeste différemment. Tout d'abord, les résultats montrent que les deux tuteurs peuvent, sur le temps long du dispositif, réviser leur représentation initiale de l'interprétation et expliquer la distinction entre les différents processus de lecture ainsi que les stratégies mobilisées pour les soutenir. Ensuite, les résultats montrent que chaque tuteur est en mesure d'explicitement les stratégies stimulant les composantes de la compréhension tout en les distinguant de celles favorisant l'interprétation. Enfin, nous relevons que les jugements que portent les tuteurs sur

leur activité, et les justifications produites, seul le processus de « *compréhension* » modélisé dans la fiche outil n°2 irrigue le raisonnement pratique des deux tuteurs. Concernant l'interprétation en tant que « spéculation du pluriel du texte », rares sont les traces de rapatriement de la notion didactique dans l'espace de justification. En effet, les seules traces, dont nous disposons, se manifestent en toute fin d'année et chez un seul tuteur.

2.1 La capacité à réviser les mésinterprétations initiales

Il s'agit dans cette sous-section de montrer comment les tuteurs parviennent à réviser les mésinterprétations et réticences initiales relatives aux concepts d'interprétation et de compréhension tels qu'ils sont articulés dans la fiche outil n°2. De surcroît, et en même temps, les compétences et stratégies de lecture exemplarisées dans la fiche outil n°2 nourrissent leur intérêt professionnel.

2.1.1 Initialement, des difficultés à distinguer les processus

Au premier trimestre, les tuteurs expriment leurs difficultés à pouvoir distinguer les processus de lecture. Le premier résultat, extrait de l'EAC de TUT2 mené en FR1, revient sur un échange entre TUT2 et un élève au sujet du personnage du texte¹⁹⁸. L'élève vient d'associer à tort le héros à un « *agent secret* ». TUT2 est autoconfronté à son intervention auprès de l'élève invité à justifier sa réponse :

Extrait 56 (EAC-FR1 TUT2, lignes 393-403)

J'essaie de comprendre.... Qu'est-ce qu'il a dans la tête et quelle est l'association qu'il a pu faire ? Il est allé chercher dans sa bibliothèque quelque chose qui lui fait penser, est-ce que c'est l'exotisme du texte ? Si c'en est un, est-ce que c'est le fait qu'il ait vu peut-être un film où y a des agents secrets qui fuient, et caetera. Il dit un peu plus tard, c'est quelqu'un qui dissimule des choses, qui prend plusieurs identités pour travailler. Alors, en fait, quelle définition de ce personnage ? C'est pas un agent secret mais c'est bien quelqu'un qui va pouvoir peut-être dissimuler des choses, faire des secrets pour pouvoir arriver à son but. Et lui, il l'a associé non pas à un réfugié mais un agent secret. Alors, on est dans une fausseté d'interprétation ici, de compréhension, pas d'interprétation mais de compréhension, tu vois c'est pas encore clair dans ma tête tout ça !

¹⁹⁸ Il s'agit de la lecture de l'incipit d'*Ulysse from Bagdad* d'E.E. Schmitt qui a donné lieu au dispositif des marginalia. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

TUT2 déclare vouloir « *essa[yer] de comprendre* » le processus de lecture mobilisé par l'élève, c'est à dire « *ce qu'il a dans la tête et (...) l'association qu'il a pu faire* ». TUT2 identifie l'erreur de l'élève, qui « *a associé [le héros] non pas à un réfugié mais un agent secret* », à une erreur « *de compréhension* » sur le texte. Et pourtant, dans un premier temps, TUT2 analyse correctement les causes de la « *fausseté d'interprétation* ». En effet, pour TUT2 l'élève « *est allé chercher dans sa bibliothèque quelque chose qui lui fait penser [à cette situation]* » (l. 399). Les références culturelles de l'élève sont ainsi explorées comme autant de leurres possibles (« *exotisme du texte ?* » ; « *un film où y a des agents secrets qui fuient ?* »), sources ici de « *dé-lire interprétatif* ». Or, cette première analyse est, dans un second temps, invalidée (« *une fausseté d'interprétation ici, de compréhension, pas d'interprétation mais de compréhension* »). Et ces modifications soudaines sont vécues comme étant la manifestation d'un flou cognitif (« *tu vois c'est pas encore clair dans ma tête tout ça* »). Finalement, les deux processus de lecture, définis par l'expression dépréciative (« *tout ça* »), sont réduits à un ensemble totalisant, non accessible au raisonnement.

En novembre, dans le cadre des premières séances de coteaching, s'il parvient à identifier le processus, TUT2 n'est pas encore en mesure d'y associer explicitement et conséquemment les compétences de lecture mobilisées et pertinemment observées. Lors de l'EAC-CoT2, l'autoconfrontation porte sur l'activité de classe¹⁹⁹ prise en charge par STAG2, point d'orgue de son temps d'enseignement. En effet, à partir des hypothèses émises sur le possible devenir de chaque personnage²⁰⁰, les élèves réussissent à cerner les états mentaux des personnages et concluent à « *l'arnaqueur arnaqué* » (EL5). TUT2 est invité à identifier puis à expliciter cette activité de classe .

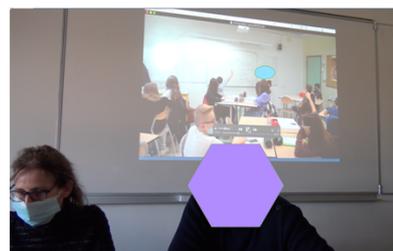
¹⁹⁹ Il s'agit du passage clef de la partie de séance de coteaching prise en main par la stagiaire. L'extrait, d'une durée une minute et deux secondes, fait l'objet d'un séquençage en deux parties et donnent lieu à deux visionnages. Lors du premier visionnage TUT2 déclare de pas pouvoir nommer ce qui s'y joue [**CH** : *Et là tu nommerais comment ce qui se passe à ce moment-là ?* / **TUT** : *Je sais pas, c'est terrible, je sais pas, non c'est vrai que je complètement sec dans le geste hein*]. EAC-CoT2 TUT2 l. 292-293

²⁰⁰ Les élèves ne disposent pas de la nouvelle en entier et ne connaissent donc pas sa chute.

Extrait 57 (EAC-CoT2 TUT2, lignes 299-305)

[Extrait du CoT2-TUT2/STAG2 projeté en EAC]

STAG2 : [répète tout en écrivant au tableau] “Taratonga avait tout prévu”. Pourquoi pas?
EL3 : moi j’y crois pas. C’est un peu gros, Madame.
EL4 : Oh, Oh, si !
STAG2 : Ah, toi t’y crois pas trop, toi c’est un peu gros, c’est ça ? Toi tu y crois ? [au voisin qui lève la main]
EL4 : Ah ben oui parce qu’en fait je pense que...on peut dire elle a découvert qu’il avait beaucoup d’argent et que du coup il était intéressé par l’argent, du coup elle crée des fausses toiles et du coup ben ils, ceux qui sont en France et qui détectent les vrais tableaux ben ils vont savoir que c’est un faux et du coup et il va partir en prison.
STAG2 : Ah, il va donc quand même partir en prison !
EL4 : Ben normalement, si on fait ça, on est puni hein !
EL5 : Et du coup, si on regarde bien les hypothèses, ça veut dire que, Oh ! [en faisant signe à son voisin de se taire], ça veut dire en gros que Taratonga le arnaque, l’a arnaqué
EL4 : l’arnaqueur !
EL5 : l’arnaqueur et du coup, l’arnaqueur il se fait arnaquer.



EAC-CoT2 TUT2 – projection de la séance CoT2 avec STAG2 [00 : 16 : 37 à 00 :17 : 39] extrait de la co-enseignement

TUT2 : Là, il le dit d’ailleurs là. C’est marrant parce que **EL5**, d’habitude il dort. Donc c’est bien. Bah en fait, ils font un petit peu d’interprétation aussi, j’ai l’impression mais euh...

CH : Alors s’ils font de l’interprétation, tu, tu.... tu verrais cela par quels, par quels détails de la séance, par quels indicateurs ?

TUT2 : Je ne sais pas, je ne peux pas te dire parce que je vois pas trop la différence en fait dans cet extrait-là avec ce qui se passe avant, c’est à dire qu’en fait moi pour moi, là ils poursuivent l’exploration du texte

Dans ce temps d’analyse, TU2 parvient cette fois-ci à identifier le processus « d’interprétation » mis en œuvre dans l’extrait mais n’est pas encore en mesure de l’expliquer (« je ne sais pas », « je ne peux pas te dire »). L’identification du processus est de plus minimisée (« un petit peu d’interprétation ») et attribuée à une sensation (« j’ai l’impression »). Il justifie ce flou par une difficulté à différencier cet extrait « avec ce qui se passe avant »²⁰¹ alors qu’il était en mesure, lors de la première projection de l’extrait, de repérer les compétences interprétatives mises en œuvre :

Extrait 58 (EAC – CoT2 TUT2, lignes 277 – 279)

²⁰¹ La situation de classe précédemment observée consacrée à l’inventaire des éléments relevés sur les personnages est identifiée par TUT2 comme une « validation du sens » par TUT2 à partir de « la lecture singulière » des élèves et de leur « jugements de valeur ».

TUT2 : Là, les élèves ils reformulent des hypothèses, c'est ça qui est intéressant. C'est à dire qu'en fait, spontanément, ils sont capables à nouveau de revenir sur le personnage et d'étayer ce qu'ils en avaient compris à travers des hypothèses dont finalement ils ne savent pas l'issue.

L'extrait 58 illustre la capacité du TUT2 à décrire l'une des compétences interprétatives qui consiste pour l'élève à poser « *des hypothèses* » sur la nouvelle « *dont (...) ils ne savent pas l'issue* ». TUT2 considère le processus « *intéressant* » et reconnaît dans la situation de classe l'autonomie des élèves dans leur lecture (« *spontanément, ils sont capables à nouveau de revenir sur le personnage* », « *d'étayer ce qu'ils avaient compris* »). Et pourtant, il ne peut pas, à ce moment de l'année, lier compétences et processus, témoignant de la persistance de ce flou analytique.

Parallèlement, en EAC-FR1, TUT1 manifeste la même difficulté à analyser les processus de lecture. Le résultat est extrait de la dernière minute de l'EAC qui invite TUT1 à revenir sur la journée de formation (JdF1) :

Extrait 59 (EAC FR1 TUT1, lignes 554-559)

Ben en tout cas ce que j'ai retenu c'est que c'est assez compliqué de faire la différence entre euh donc quand on est avec les élèves, entre le moment où on ...où on interprète et le moment où on dégage un moment de compréhension et le moment d'interprétation parce qu'ils sont toujours en train de vouloir aller plus vite et rajouter de l'affectif et rajouter du vouloir comprendre, de l'interprétation et que ce soit dans la lecture de l'image, comme dans la lecture de texte d'ailleurs.

L'extrait est doublement intéressant. Tout d'abord, il fait apparaître explicitement la difficulté à pouvoir analyser les processus de lecture (« *c'est assez compliqué de faire la différence* »). Ensuite, il souligne la prise en compte dans le discours du mouvement continu et itératif des opérations de lecture (« *[les élèves] sont toujours en train de* ») et la mobilisation non hiérarchisée des processus de compréhension, d'interprétation et des réactions psychoaffectives (« *l'affectif* ») par les élèves. Enfin, TUT1 associe à ces processus en jeu la volonté des élèves de « *toujours (...) vouloir aller plus vite et rajouter de l'affectif du vouloir comprendre, de l'interprétation* ».

Ce dernier regard de TUT1 sur les postures de l'élève lecteur soulève la question des processus et de leur transaction présentée dans la fiche outil n°2. A l'instar de TUT2, TUT1 peine alors à distinguer et à analyser les processus quand ils sont mobilisés dans la séance de lecture.

2.1.2 Initialement, des représentations figées sur l'enseignement de la lecture au collège

L'analyse des entretiens consacrés à la seconde séance de CoT de novembre montre les réticences des tuteurs à mobiliser les processus d'interprétation et compréhension tels qu'ils sont formalisés dans la fiche outil n°2.

Tout d'abord, les deux EC-CoT2 entre tuteur et stagiaire sont l'occasion d'exprimer des réticences sur la capacité des élèves à s'emparer du support textuel²⁰² prévu pour la séance de coteaching :

Extrait 60 (EC-CoT2 TUT1, lignes 143-147)

TUT1 : si je devais choisir un texte pour des élèves de 5e, je choisirais pas celui-là quoi. Clairement. Tu vois, il y a beaucoup de vocabulaire, ils ont beaucoup de mots, de définitions de mots, tu vois, ça fait beaucoup de difficultés pour comprendre l'histoire quand même. Et en plus au niveau de la culture qu'ils peuvent avoir, c'est un texte difficile aussi parce qu'il faut penser en termes de culture

Extrait 61 (EC-CoT2 TUT2, lignes 401-407)

TUT2 : Bah ils ont pas de rapport à l'argent, l'argent, ils ont de l'argent de poche. Ils ont alors, ils peuvent, ils peuvent pas évidemment avoir un rapport moral sur la cupidité, sur et caetera. Mais ils l'ont pas compris la cupidité, parce que pour eux la valeur d'un tableau, c'est quelque chose qu'on a... enfin qui est difficile à appréhender. (...) Donc c'était un texte qui, moi c'était un texte que j'aurais pas forcément choisi.

Les deux exemples témoignent de la réticence à mobiliser certains textes au collège et, au-delà du support, les questions qui y sont abordées. Les élèves de cycle 4 (« en 5^e ») ne peuvent ni « *penser en termes de culture* » (TUT1) ni « *avoir un rapport moral à la cupidité* » (TUT2) ; deux thèmes de réflexion propres à la nouvelle étudiée. Les tuteurs considèrent également la difficulté du « *vocabulaire* » (« *beaucoup de mots, de définitions de mots* ») (TUT1) et la méconnaissance de « *la valeur d'un tableau* » (TUT2) comme autant de freins à l'« *appréhension* » (TUT2) et à la « *compréhension de l'histoire* » (TUT1). Ces deux points de vue (extraits 59 et 60) relèguent donc l'enseignement de certains textes et leurs questions morales et culturelles aux classes supérieures.

Ensuite, les deux tuteurs s'accordent sur l'intérêt de certaines pratiques de lecture perçues comme des leviers de compréhension. Questionnaire de lecture et lecture analytique sont ainsi présentés :

²⁰² Il s'agit de la nouvelle de Romain Gary, *J'ai soif d'innocence*, proposée collectivement aux tuteurs ainsi qu'aux stagiaires pour l'expérimentation de la 2e séance de coteaching. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

Extrait 62 (EC-CoT2 TUT2, l. 451-458)

Je pense que quand les élèves, ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande, ils sont... ils sont perdus quoi. Ce que, évidemment, la lecture analytique et au pire la question qui va bien, permet évidemment de... d'éliminer. Il y a quelques années, le questionnaire de lecture avait l'avantage de, d'empêcher ce flottement. Mais ça, par contre la compréhension, on sait très bien que ça fonctionnait pas donc ça on a abandonné mais ça reste, ça reste une question, je suis obligé de le dire parce que je m'interroge beaucoup sur la lecture littéraire et je me dis que il faut aussi que le niveau soit...enfin, il faut que le texte corresponde au niveau quoi.

Le « *questionnaire de lecture* » et la « *lecture analytique* » sont tous deux perçus par TUT2 comme efficaces pour « *éliminer* » les problèmes de compréhension car ils « *permet[tent] évidemment d'éliminer (...) d'empêcher [le] flottement* ». Et même s'il concède les problèmes posés par la compréhension par questionnaire (« *on sait très bien que ça fonctionnait pas* »), il exprime ses doutes (« *ça reste une question* ») et sa suspicion à l'égard de la lecture littéraire (« *je m'interroge beaucoup* ») et la mobilisation de certains textes au collège (« *il faut que le texte corresponde au niveau quoi* »).

Nous relevons chez TUT1 le même attachement à des pratiques de lecture différentes de celles préconisées dans la fiche outil n°2. TUT1 revient ainsi en EAC sur ses réticences quant au choix du texte proposé pour l'expérimentation de la deuxième séance coenseignée :

Extrait 63 (EAC-CoT2 TUT1, l. 79-84)

moi mon présupposé c'est que le texte est un peu difficile pour des élèves de 5e et j'avais envie de ... de commencer ... par un, par un questionnaire, par une activité plus collective en fait de toute façon , qui permette effectivement plus d'échanges et vérifier, effectivement euh, recueillir également, enfin que leur enseignant recueille leurs impressions et leur compréhension, enfin ce qu'ils avaient à dire sur ce texte-là.

Le postulat de TUT1 (« *moi mon présupposé c'est que* ») est le suivant : « *le texte [étant] un peu difficile pour des élèves de 5e* », il nécessite une pratique de lecture adaptée. TUT1 suit alors une règle qui peut être énoncée ainsi : [*commencer par un questionnaire* » vaut pour « *vérifier et recueillir [des élèves] leurs impressions et leur compréhension* » ce qui obtient comme résultat « (de faire advenir) *une activité plus collective qui permette plus d'échanges* »]. Le suivi de cette règle montre que TUT1 conçoit le fait de « *commencer* » une séance de lecture sur un texte difficile d'une manière différente de la démarche préconisée par la fiche outil n°2.

Ainsi, que ce soit le texte résistant mis à l'épreuve lors de la 2^e séance de coteaching, ou la démarche d'enseignement de la compréhension préconisée dans la fiche outil n°2, on

distingue à cette période de l'année, dans le discours des tuteurs, des réticences vis-à-vis des savoirs et dispositifs didactiques mobilisés dans la fiche outil n°2.

2.1.3 Manifestation d'intérêt vis-à-vis des processus de lecture et leur articulation

Dans la durée, on observe une évolution du rapport des tuteurs aux processus de compréhension et d'interprétation et à leur articulation tels qu'ils sont formalisés de la fiche outil n°2. Les EAC menés avec TUT2 montrent, à la suite des séances de coteaching, un intérêt croissant pour les stratégies d'articulation mises en œuvre ; du côté de TUT1, ces changements se manifestent lors des séances FR du second trimestre.

2.1.3.1 Intérêt de TUT2 pour l'articulation compréhension et interprétation réalisée en coteaching

Les résultats ci-dessous montrent une évolution remarquable du rapport de TUT2 à l'interprétation entre la deuxième (CoT2, fin novembre) et la quatrième (CoT4, fin janvier) séances de coteaching.

La séance²⁰³ de coteaching (CoT2) est consacrée à l'étude de la nouvelle de Romain Gary. Lors de l'EAC, TUT2 souligne l'intérêt des questionnements dans la séance²⁰⁴ (« *Là, les élèves ils reformulent des hypothèses, c'est ça qui est intéressant* », EAC-CoT2 TUT2, l. 277). Dans le prolongement de l'extrait 58, TUT2 justifie l'intérêt d'éveiller la curiosité des élèves en encourageant l'expression d'hypothèses de lecture même si, nous l'avons vu, il n'est pas encore en mesure d'explicitier précisément le phénomène d'interprétation en jeu :

Extrait 64 (EAC-CoT2 TUT2, l. 279-282)

TUT2 : Ils s'imaginent en fait ce qui pourrait arriver par la suite donc, ce qui me fait penser... moi j'ai trouvé que c'est le moment où il se passe quelque chose vraiment là, c'était que en fait, on a eu une intuition qui n'était pas mauvaise c'est que... il fallait créer une espèce, une espèce d'attente.

TUT2 reconnaît l'intérêt d'avoir « *créer une espèce d'attente* » quant à l'issue possible de la nouvelle (« *Ils s'imaginent en fait ce qui pourrait arriver par la suite* »). Et même si TUT2 voit dans la lecture interprétative du texte et de ses signes (les non-dits), par ailleurs étudiés et

²⁰³ Voir extraits 56 et 57.

²⁰⁴ Ces temps correspondent aux échanges sur le principe de l'arroseur arrosé et l'issue du récit.

observés par STAG2²⁰⁵, une activité d’*[imagination]*, il est intéressant de relever que l’activité est vécue comme étant un moment capital (« *moi j’ai trouvé que c’est le moment où il se passe quelque chose vraiment là* »).

Deux mois plus tard, lors de l’EC avec STAG2 à la suite de la CoT4 consacrée à Don Quichotte et la « scène des moulins », TUT2 manifeste à nouveau son étonnement quant à la sagacité des élèves interprétants. Il cible alors précisément son temps d’enseignement qui propose aux élèves la lecture d’une image projetée dans la classe²⁰⁶. Ce moment prolonge l’intervention de STAG2 sur l’immersion et l’explicitation des dessins produits. Il s’agit de faire dialoguer la lecture de l’image avec la lecture initiale du texte :

Extrait 65 (EAC-CoT4 TUT2, l. 168-174)

TUT2 : C’est la première fois je crois, tous les élèves se parlent. Et enfin avec des interprétations qui étaient époustouflantes quand même. C’est à dire que pour ELx qui je veux dire est un enfant solide enfin, qui va nous parler, qui dit : « c’est ça qu’on voit, c’est ce qui se passe dans sa tête, c’est sa conscience ». Bon le mot, on l’a évoqué en début d’année. Bon donc il le réutilise et je pense que c’est quelqu’un qui maîtrise le sens de ce mot. Mais quand il dit ça, c’est ce qui se passe dans la tête et alors j’ai aimé aussi cet échange-là, à titre personnel, parce que en fait les élèves ils m’ont embarqué vers une idée à laquelle je n’avais pas pensé.

La réaction positive de TUT2 quant à la mobilisation des « *interprétations* » a gagné en intensité puisqu’ils les qualifient par l’épithète « *époustouflantes* ». L’extrait traduit une évolution de son regard quant aux effets du processus lectural nouvellement mobilisé. TUT2 analyse alors les interactions entre élèves (« *C’est la première fois je crois, tous les élèves se parlent* ») et la richesse de la lecture proposée (« *ils m’ont embarqué vers une idée à laquelle je n’avais pas pensé* ») comme autant d’indicateurs de réussite. En outre, le fait de citer et cibler l’interprétation de l’élève (« *c’est ça qu’on voit, c’est ce qui se passe dans sa tête, c’est sa conscience* ») témoigne de sa reconnaissance vis-à-vis du processus tel qu’il est présenté dans la fiche outil n°2.

Plus loin, au moment de conclure l’entretien, il est en mesure de revenir sur les processus mis en œuvre et de souligner leur intérêt dans l’objectif didactique de la séance :

Extrait 66 (EAC-CoT4 TUT2, l. 278-282)

TUT2 : Enfin, tout a été dit et quelque part, j’ai l’impression qu’on a, non pas épuisé la signification du texte parce qu’on n’a pas travaillé dessus, mais que ce qu’il fallait retenir quand même, cette question de

²⁰⁵ C’est le moment du cours (CoT2 – TUT2, l. où les élèves proposent l’interprétation de « l’arnaqueur arnaqué ». Voir extrait n°57.

²⁰⁶ Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II “Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances”.

point de vue à la fois joint et disjoint. Euh le trouble de la vision quelque part de Don Quichotte et la relative consternation de Sancho. Bah en fait, ça a été dit quoi.

Ce dernier extrait est intéressant car il souligne, d'une part, la maturité de l'analyse de TUT2 sur la « *signification du texte* » et, d'autre part, l'intérêt désormais accordé à l'articulation des processus de compréhension et d'interprétation. Ainsi, en précisant que la dyade (« *on* ») « *n'a pas épuisé la « signification du texte »*, TUT2 convoque la pluralité du texte dans l'enseignement de la lecture. De plus, en soulignant à deux reprises les résultats positifs de la séance (« *tout a été dit* », « *ça a été dit quoi* ») et plus précisément les éléments obtenus (« *point de vue à la fois joint et disjoint* », « *le trouble de la vision de Don Quichotte* », « *la relative consternation de Sancho* »), il valide les activités de lecture littéraire et leurs dispositifs.

Ces trois extraits mettent en valeur l'intérêt croissant dont témoigne TUT2 à l'égard des processus de lecture formalisés dans la fiche outil n°2 et plus précisément à l'égard de l'interprétation comme signification du pluriel du texte²⁰⁷ et stimulation des élèves dans leurs compétences de lecteur. Bien plus, son analyse est en mesure de mobiliser des indicateurs de réussite. On observe donc que la situation de classe aménagée par le coteaching soutient l'évolution de son rapport à l'interprétation.

2.1.3.2 Manifestation d'intérêt vis-à-vis des processus et stratégies mobilisés en FR

Il est tout aussi important de montrer comment se manifeste chez TUT1 son intérêt pour les deux processus de lecture et leurs stratégies d'enseignement. Les résultats mobilisés sont deux extraits d'EAC post séances « fil rouge » (FR). Nous y repérons la capacité à signifier le recours à des stratégies d'interprétation et de compréhension utilisées conformément à la fiche outil n°2.

Commençons par l'EAC-FR2. TUT1 est autoconfronté à la situation de classe pendant laquelle les élèves mobilisent des références littéraires pour échanger sur l'héroïne²⁰⁸ :

Extrait 67 (EAC-FR2 TUT1, l. 163-176)

CH : D'accord. Et comment tu expliques qu'ils arrivent à faire cela ? Est-ce que tu peux l'expliquer ? Tu leur avais demandé de souligner le passage qui les avait le plus marqués. On était sur l'héroïne, sur des expressions qui étaient "bah voilà ça m'a marqué parce que". Là on arrive à des références comme cela, comme tu le dis, à "des bibliothèques d'œuvres qui ont été vues en classe".

TUT1 : Je pense qu'on y est arrivés parce que en fait je leur posais des questions (...) qui étaient assez en lien avec ce que font les personnages, sur comprendre le texte en fait. Et de fil en aiguille, ils partent

²⁰⁷ Le point n°3 de la fiche outil n°2 détaille la spécificité de la signification – interprétation comme spéculation du pluriel du texte. Voir Partie III Méthode.

²⁰⁸ Il s'agit de l'héroïne éponyme du conte *Raiponce* des frères Grimm. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

de l'idée de "je comprends ce qui se passe dans le texte qui n'est pas si simple parce que y a plein d'implicites", et du coup on arrive à la question de porter le regard sur le personnage, juger si le personnage est un héros ou juste un protagoniste important ou le personnage principal du récit, tu vois. Et en fait progressivement ce sont eux qui font les liens quoi, et ça je trouve ça pas mal.

L'extrait met en évidence l'intérêt de solliciter les différentes composantes de compréhension et la manière de les mettre en œuvre. En effet, TUT1 souligne une première étape qui est de « *poser des questions (...) sur ce que font les personnages* ». Cette étape est associée selon lui à de la « *compréhension du texte* », c'est-à-dire explicite, stimulée en amont par un travail de réception ("souligner le passage qui les avait plus marqués"). La seconde étape qui se nourrit de la première (« *de fil en aiguille* ») permet aux élèves de se faire à « *l'idée* » que le texte est « *plein d'implicites* » et les engage à « *porter le regard sur le personnage* », à « *juger si le personnage est un héros ou juste un protagoniste important ou le personnage principal du récit* ». Comme cette démarche permet de « *juger* » des caractéristiques du personnage (réception, compréhension implicite et explicite), elle est selon TUT1 facilitatrice de l'investissement des élèves lecteurs « *qui font les liens* » (« *je pense qu'on y est arrivés* »). Il exprime enfin sa satisfaction quant au résultat obtenu (« *et ça, je trouve ça pas mal.* »).

En mai, lors de l'EAC-FR3, TUT1 est autoconfronté à la mobilisation par les élèves d'une figure de style. La séance porte sur le poème "Nuit japonaise"²⁰⁹ de Louise Abbéma :

Extrait 68 (EAC-FR3 TUT1, l. 437-444)

TUT1 : On a travaillé sur les figures de style, ça marche. Voilà. Oui, oui bah oui, une petite satisfaction personnelle parce qu'ils m'ont parlé de la personnification. Mais bon en même temps, ça fait 2 ans qu'on travaille sur la personnification donc c'est bien [rires]. Voilà.

CH : Donc ce que tu nommes ici par rapport à ce moment-là de lecture, tu l'identifies l'expliques comment dans la classe ?

TUT1 : Bah là on commence à entrer un peu.... dans la compréhension et on glisse petit à petit sur...on a des éléments, des moments d'interprétation aussi du poème. En fait, on recueille aussi en tout cas des éléments qui vont nous permettre d'entrer mieux dans l'interprétation.

TUT1 est à nouveau en mesure de saisir le lien (« *on glisse petit à petit* ») entre les deux processus de lecture, « *compréhension* » et « *moments d'interprétation* ». La « *figure de style* », la « *personnification* », est reconnue comme un signifiant permettant d'enrichir le sens et donc « *permettre d'entrer mieux dans l'interprétation* ». L'activité par TUT2 est présentée comme collective comme en témoigne son emploi des pronoms « nous » et « on ». TUT2 est aussi en mesure de présenter dans l'activité détaillée les stratégies mobilisées. Cette dernière requiert un

²⁰⁹ Il s'agit du moment du cours où les élèves associent la déesse à la lune et l'identifient comme une personnification. La séance porte sur "Nuit japonaise" et son diptyque, deux œuvres de L. Abbéma. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

travail de repérage (« *on recueille des éléments* ») et un investissement intellectuel des élèves (« *ils m'ont parlé de la personnification* ») propices à la production collective (« *nous permettre* ») de l'interprétation. Enfin, TUT1 reconnaît sa « *satisfaction personnelle* » à pouvoir (« *ça marche* ») faire mobiliser des connaissances rhétoriques dans la classe au profit de l'interprétation du texte par les élèves.

Ces résultats témoignent donc pour chacun des TUT d'une évolution de leur rapport aux processus de lecture dans la fiche outil n°2²¹⁰. Cette évolution se manifeste par leur intérêt croissant pour les stratégies proposées.

²¹⁰ La 3^e étape de la fiche outil n°2 invite les enseignants à « s'appuyer sur les résultats obtenus pour envisager l'interprétation [du texte] ("le pluriel du texte")».

2.2 Les compétences de compréhension et d'interprétation comme objets d'analyse dans le discours réglé des tuteurs

Parallèlement à l'évolution des mésinterprétations sur la modélisation proposée dans la fiche outil n°2, on observe le développement de leur capacité à expliciter et justifier les stratégies mobilisées dans leur activité. Ils sont ainsi capables, dans la durée, d'enrichir leur analyse en mobilisant les éléments de la fiche outil et de se justifier des choix opérés. Toutefois, les manifestations de cette conscientisation sont différentes selon les tuteurs et les processus ciblés. En effet, la compréhension, processus initialement privilégié, se prête davantage au développement de l'analyse réflexive des deux tuteurs, et ce rapidement. Toutefois, nos résultats rendent compte également d'une analyse raisonnée quant aux stratégies propices à la spéculation du pluriel du texte. Ainsi, les résultats témoignent du rapatriement des savoirs didactiques de la fiche outil n°2 dans le raisonnement pratique des tuteurs.

2.2.1 Les stratégies de compréhension de la fiche outil n°2 dans le discours réglé.

Le discours réglé, auquel donne accès les tuteurs autoconfrontés aux activités de lecture, nous permet de saisir la manière dont ils intègrent les éléments de la fiche outil n°2 dans leur système cognitif et comment ils en contrôlent les effets. Il apparaît que, contrairement à l'interprétation, la connaissance déjà ancrée des stratégies de compréhension bénéficie à la réflexivité des tuteurs. En effet, loin de se limiter à l'enseignement de la compréhension, les tuteurs au second trimestre sont capables de réfléchir à son enseignement explicite auprès des élèves (comment comprendre ?). L'illustration de nos résultats s'appuie sur les EAC des TUT entre septembre et mai. Ils nous permettent de mesurer l'évolution de leur analyse réflexive quant aux stratégies déployées dans leur classe.

2.2.1.1 L'ancrage des stratégies de compréhension dans l'analyse réflexive des tuteurs

Les premiers EAC montrent que, si les tuteurs sont en mesure d'expliquer très tôt leurs stratégies propices à enseigner la compréhension, le dispositif permet de développer chez eux une réflexion sur les stratégies à enseigner aux élèves. Nous prenons pour preuve l'analyse

comparée des discours des tuteurs quant aux “gestes langagiers de reformulation”²¹¹ et ceux sollicitant l’attention des élèves sur le regroupement des informations :

Extrait 69 (EAC-FR1 TUT1, lignes 524-538)

<p>[Extrait du cours FR1-TUT1 projeté en EAC]</p> <p>TUT1 : d’accord. Ça nous dit quoi du pêcheur alors ?</p> <p>El.5 : bah ça veut dire que même s’il part dans la tempête etc. il faut quand même calculer pour essayer de ne pas mourir et d’avoir quand même une bonne pêche.</p> <p>TUT1 : oui. Et [en donnant la parole à El.23] oui ?</p> <p>El.23 : expérimenté, ben il sait bien naviguer !</p> <p>TUT1 : Ouais ! C’est un expert ! Quand même d’accord ? C’est un expert, bien sûr ! Un marin expérimenté ! C’est à quelle ligne qu’on sait qu’il est expert ? à quelle ligne ?</p>	 <p>FR1-TUT1 28 septembre 2021 “Les pauvres gens” de V. Hugo. « <i>Un marin expérimenté !</i> » Capture d’image à [00 :33’02]</p>
<p>TUT1 : Donc, EL5 a parlé du vers. Elle a effectivement dit ce qu’elle pensait comment elle entendait ce vers là et puis il y a un autre élève, EL23, qui reprend l’idée qu’il est expérimenté parce qu’il calcule etc et du coup, ben moi je reprends l’idée que évidemment ce pêcheur il a des qualités pour pêcher mais il a aussi euh et donc je dis c’est un expert, voilà ! Et je reprends son mot “expérimenté” et je dis “expérimenté”</p> <p>CH : donc à ce moment-là, si tu avais à donner un nom à ce que tu fais et la raison...</p> <p>TUT1 : Je reformule</p> <p>CH : Tu reformules et ?</p> <p>TUT1 : 52’54 En fait les deux élèves en fait se complètent hein dans leur lecture du vers dans leur compréhension et moi je mets en valeur effectivement peut-être le point qui m’intéresse qui est que ce pêcheur, il a des, Victor Hugo nous en donne toutes les qualités.</p> <p>CH : Et quelle est ton intention ? De reformuler comme cela ce point ?</p> <p>TUT1 : Et ben de leur donner des outils pour l’interprétation qu’on va faire demain du texte voilà ! pour, lorsqu’il faudra effectivement parler de de toutes les qualités du pêcheur, etc, donc qu’ils aient bien en présence ce qu’a pu dire le poète et pouvoir le reprendre en suite.</p>	

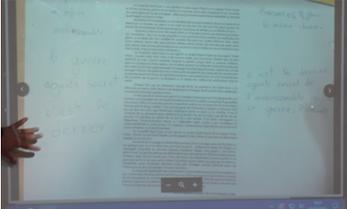
L’activité à laquelle TUT1 est autoconfronté cible la stratégie mobilisée pour regrouper « *ce qu’a pu dire le poète* », explicitement et implicitement, sur le héros. L’activité est considérée comme préparatoire (« *donner les outils* ») à « *l’interprétation* » prévue le lendemain, « *lorsqu’il faudra effectivement parler de toutes les qualités du pêcheur* » pour enrichir la compréhension du texte à partir des éléments textuels donnés à étudier. À cet instant, TUT1 témoigne de sa connaissance de deux activités. La première peut être énoncée selon la règle suivante : [« reformul[er] » vaut pour « *reprend[re] l’idée* [émise par l’élève sur le personnage] » et « *reprend[re] son mot et [le] di[re]* » ce qui obtient comme résultat de « *mettre en valeur [un] point* » ; la seconde activité qui y est associée peut être énoncée ainsi [« reformul[er] (...)les idées de deux élèves [qui] se complètent »] vaut pour « *reprend[re] l’idée*

²¹¹ Ces gestes sont proposés pour exemples dans la première étape de la fiche outil n°1 : « étape possible n°1 « Comprendre ce que le texte dit et rendre explicite le geste de *compréhension* ». Voir Partie III Méthode.

(en paraphrasant) » et « di[re] l'idée (*en la répétant stricto sensu*) » ce qui obtient comme résultats « *met[tre] en valeur un point [essentiel] du texte* » et donc « *donner les outils à la classe pour parler de toutes les qualités du pêcheur* » (l'interprétation des qualités du héros)]. La connaissance des stratégies de compréhension ainsi verbalisée par TUT1 montre qu'il est en mesure dès le début de l'année de mobiliser les deux étapes proposées dans la fiche outil n°2 sans toutefois les rendre explicites pour les élèves.

Du côté de TUT2, on relève aussi une focalisation sur les stratégies de la compréhension employées par l'enseignant lors de l'autoconfrontation à sa séance sur les marginalia. L'activité soumise à l'analyse cible la présentation au tableau par un élève de sa production et les échanges qui en résultent :

Extrait 70 (EAC-FR1 TUT2, lignes 361-380)

<p>[Extrait du cours FR1-TUT2 projeté en EAC]</p> <p>TUT2 : Tu as marqué "<i>c'est le dernier</i>". C'est le dernier mot du texte, donc tu as valorisé le dernier mot du texte. Tu l'as mis en valeur, "<i>c'est le dernier</i>", ça veut dire quoi d'abord là, qu'est ce que t'as voulu nous dire là ?</p> <p>EL5 : Bah en gros à la fin, c'est écrit c'est le dernier Saad, « <i>le dernier</i> » est écrit plusieurs fois.</p> <p>TUT2 : Et ça veut dire quoi qu'il est le dernier Saad.</p> <p>EL : C'est le dernier de sa famille.</p> <p>TUT2 : Oui, c'est le dernier de sa famille. Il est possible que ce soit vraiment le dernier dernier, qu'il ne puisse pas forcément avoir d'enfant, ce sera peut-être compliqué pour lui, il sera le dernier d'une lignée. Ok. Votre camarade marque que c'est la guerre, donc si on retient un petit peu ce que vous avez déjà dit. Voyez, on n'a pas encore étudié le texte, on est juste sur quelques impressions de travail de lecture.</p> <p>EL2 ou 3 : On sait déjà de quoi ça parle.</p> <p>TUT2 : On sait déjà un peu de quoi ça parle, d'accord ? Grâce à ton nuage de mots très explicite, on a réussi à comprendre plein de choses. Que c'était le chaos, qu'il s'appelait Saad, qu'il était bilingue, qu'il traversait un pays d'accord.</p>	 <p>FR1-TUT2 05 octobre 2021, <i>Ulysse from Bagdad, E.E</i> <i>Schmitt</i> <i>"C'est le dernier".</i> Capture séance [00 : 41 : 12]</p>
<p>TUT2 : il m'explique avec ses mots, moi, je crois important de pouvoir reformuler parce que en fait là, moi, j'improvise complètement.</p> <p>CH : Et quand tu reformules, tu es dans quoi ? Qu'est-ce que tu es en train de faire ?</p> <p>TUT2 : Moi je dirais j'explique ce qu'il dit. Pour moi, c'est de l'explicitation, c'est de la reprise explicite.</p> <p>CH : Et en processus de lecture, tu nommerais cela comment ? Dans les compétences de lecture mises en place ?</p> <p>TUT2 : Ben, je fais une inférence, je suis capable de comprendre, de déduire du sens à partir de ce que je lis.</p> <p>CH : D'accord donc de la compréhension ?</p> <p>TUT2: Oui.</p> <p>CH : et les inférences, d'accord. Ok et ici, [<i>reprojection de la fin de l'extrait</i>] tous les éléments que tu donnes tu es en train de faire quoi ? Comment tu nommerais cela ?</p> <p>TUT2: En fait, j'essaie de compiler les bonnes propositions des élèves, même pas forcément les bonnes propositions, les propositions des élèves qui viennent éclairer le sens du texte. Et j'essaie de les associer pour que le... que le sens soit le résultat de leur travail communautaire.</p>	

A l'instar de TUT1, TU2 connaît les activités telles qu'elles sont modélisées dans les deux étapes de la fiche outil n°2 ; il connaît par conséquent dès le début d'année les composantes, l'explicite et l'implicite (« *je fais une inférence* »), du processus compréhension. La règle alors suivie pour signifier ce qui est observé est la suivante [« *reformuler* » vaut pour « *faire de la reprise explicite* » et qui a pour résultat « *comprendre, déduire du sens de ce que je lis* »]. De plus, les éléments constitutifs se multiplient puisque TUT2 met en évidence l'activité qui consiste pour l'enseignant à « *compiler* » des « *propositions des élèves* » : [« (résumer) *les propositions des élèves* » vaut pour « *compiler (...) les associer* » a pour résultat « *éclairer le sens du texte (et que) le sens soit le résultat d'un travail communautaire* »]. En revanche, la réflexion de TUT2 qui s'identifie à l'élève lecteur (« *je fais* ») n'inclut pas l'enseignement explicite de ces stratégies aux élèves.

2.2.1.2 Le développement de la capacité normative d'analyse des stratégies explicites de compréhension

Si l'analyse des tuteurs témoignent dès septembre de la connaissance des stratégies de compréhension, la réflexion sur son enseignement explicite dans la classe est plus tardive. Pour défendre ce résultat, nous nous appuyons sur deux extraits d'EAC de fin février (EAC-FR2). Ces exemples portent tous deux sur l'explicitation d'une activité de compréhension : confier la négociation et la validation du sens d'un texte aux élèves répartis en petits groupes dans la classe.

Extrait 71 (EAC-FR2 TUT1, lignes 212-219)

TUT2 : Et là moi ce qui m'intéresse c'est de faire en sorte que chaque élève puisse s'intéresser à ce qui se dit, écouter et n'ont pas à tout écrire hein comme l'a fait une élève mais en tout cas se dire : « *Ah bah tiens ça je n'aurais pas pensé c'est peut-être important en fait, ça m'a apporté un éclairage différent du texte, sur le personnage ou sur l'histoire. Et du coup je le garde et je l'écris* ». Voilà, ça me permet d'abord déjà de les entraîner un peu à la prise de note, ça permet aussi de capter et de conserver leur attention et ça leur permet déjà de pouvoir se demander : « *Est-ce que ça c'est important ou pas ? Voilà, je l'écris, c'est important pour moi ou je ne l'écris pas parce que c'est pas important* ».

TUT1 justifie son dispositif par la volonté de développer chez l'élève « *un éclairage différent du texte, sur le personnage ou sur l'histoire* » afin qu'il puisse intégrer (« *du coup, je le garde et l'écris* ») ces nouveaux éléments de lecture comme nouvel objet de connaissance. TUT1 enrichit son explicitation par la production de monologues fictifs produits au discours direct et à la première personne : « *Ah bah tiens ça je n'aurais pas pensé c'est peut-être important en fait, ça m'a apporté (...) Et du coup je le garde et je l'écris* », « *Est-ce que ça c'est*

important ou pas ? Voilà, je l'écris, c'est important pour moi ou je ne l'écris pas parce que c'est pas important ». Pour signifier son activité, TUT1 suit la règle [(confier à la réflexion de l'élève la validation des informations proposées par autrui) vaut pour « *s'intéresser à ce qui se dit* » et « *se demander [si] c'est important ou pas* » ce qui obtient comme résultats de « les entraîner à la prise de notes », de « capter leur attention », de développer une analyse réflexive sur les éléments « *importants* » et d'« *éclair[ants] [à] garder* »]. Et dans ce suivi, il est même en mesure de faire un usage extensif de la seconde étape de la fiche outil n°2, « passer de la réaction des élèves à l'échange au sein de la classe » pour favoriser l'appropriation du processus de compréhension par l'élève.

Autoconfronté, TUT2 explique les raisons qui motivent une activité de compréhension confiée aux élèves. Ces derniers, répartis en groupes, doivent s'accorder sur le sens d'un texte avant d'en proposer une illustration originale à destination de la classe²¹² :

Extrait 72 (EAC-FR2 TUT2, lignes 133-137)

TUT2: C'est-à-dire que, euh, je, je veux voir si les élèves sont capables, à un moment donné, de dire "*bon, toi t'es d'accord, on a bien compris ça, c'est Gavroche qui se fait tirer dessus et il meurt. Oui ?*". C'est ça la base, alors c'est un peu résumé mais c'est un peu ça. A partir de là, qu'est-ce qu'on peut construire ? voilà. Et je, je m'aperçois que tout n'est pas clair non plus.

La réaction attendue de l'élève motive son action. À l'instar de TUT1, il lui donne fictivement la parole ("*bon, toi t'es d'accord, on a bien compris ça, c'est Gavroche qui se fait tirer dessus et il meurt. Oui ?*"). L'analyse lui permet aussi de porter un regard critique sur sa démarche et la conscientisation qu'il en fait (« *Et je, je m'aperçois que tout n'est pas clair non plus* »).

Au second trimestre, TUT1 et TUT2 donnent accès à une règle proche du modèle préconisé dans la fiche outil n°2. Il s'agit en effet d'« *engag[er] explicitement l'élève dans les activités de compréhension avec les autres membres de la classe* »²¹³. Enfin, en stimulant chez l'élève son « *attention* » à tout « *éclairage différent sur le texte* » (TUT1) comme apport personnel à sa propre lecture (« *ça m'a apporté* ») et en l'encourageant à le considérer comme point de départ (« *à partir de là, qu'est-ce qu'on peut construire* »), les tuteurs suivent aussi une règle qui encourage l'élève « *à émettre des hypothèses interprétatives* »²¹⁴. En ce sens, le développement de leur capacité normative d'analyse des stratégies explicites de compréhension de la fiche outil n°2 est remarquable.

²¹² Pour le détail de cette activité, voir l'extrait n°22.

²¹³ Fiche outil n°2, 3^e colonne, voir Partie III Méthode.

²¹⁴ Idem.

2.2.2 Le développement de la capacité normative d'analyse des stratégies d'interprétation chez TUT1

L'analyse des EAC menés avec TUT1 rend compte de l'intégration des stratégies de l'interprétation dans son analyse réflexive. Ces changements s'observent au second trimestre. Nous nous référons aux extraits d'EAC²¹⁵ portant sur les séances « fil rouge » des mois de février (FR2) et de mai (FR3).

Dans le premier extrait d'EAC-FR2, l'activité ciblée est un temps d'interaction pendant lequel les élèves s'adonnent à la formulation d'hypothèses sur les motivations qui animent les personnages du conte. La question posée en amont par l'enseignant est « *qui sauve qui ?* ». Les “peut-être” fusent bien que TUT1 ait mis en garde ses élèves sur l'emploi abusif de l'adverbe²¹⁶. Autoconfronté à son activité, TUT1 explique les critères de recevabilité des hypothèses de lecture en classe :

Extrait 73 (EAC-FR2 TUT1, lignes 493-507)

<p>[Extrait du cours FR2-TUT1 projeté en EAC]</p> <p>TUT1 : Elle se sent peut-être un peu perdue, donc peut-être qu'elle n'est pas en danger de mort, vois-tu, mais peut-être qu'on peut dire aussi que dans cette contrée désertique, c'est pas interdit de penser ça ! On va pas...on n'imagine pas là des choses complètement farfelues, d'accord ?</p>	 <p>FR2-TUT1 24 février 2022 “Raiponce” des frères Grimm « <i>C'est pas interdit de penser ça !</i> » Capture d'image à [00 :32'57]</p>
<p>CH : Pourquoi est-ce que reviens-tu sur cela ?</p> <p>TUT : Bah parce qu'en fait je me dis moi aussi “peut-être”²¹⁷ tu vois, c'est à dire que le texte est lacunaire, il ne nous parle pas de la situation de Raiponce qui est seule dans cette contrée désertique. Il nous dit simplement qu'on comprend qu'elle s'en sort, d'accord ? Donc à nous de nous faire notre film sur ce moment qui n'est pas raconté et ce qui n'est pas tout à fait la même chose que d'imaginer que le prince recherche Raiponce uniquement pour les enfants, parce qu'il est inquiet pour les enfants. Pour moi c'est deux niveaux de lecture de compréhension différents. Je sais pas si... hein voilà parce que de toute façon le prince il recherchait effectivement Raiponce, c'est quand même comme ça que c'est présenté dans le texte et donc si je dis que peut-être il ne cherche que les enfants en fait il est inquiet pour les enfants bah... c'est que là je suis en train de faire une erreur de compréhension. Par contre essayer d'investir ce que le texte ne dit pas pour essayer d'imaginer les conditions de vie de Raiponce, là j'ai le droit.</p> <p>CH : Alors là, es-tu encore dans de la compréhension ?</p> <p>TUT : Non là, c'est plus dans l'interprétation là.</p>	

²¹⁵ Pour faciliter la compréhension des verbatim, les extraits des séances auxquels les tuteurs sont autoconfrontés sont reproduits.

²¹⁶ Extrait FR2-TUT1 l. 391-395 : **TUT1 :** Et ... il était au courant ? **EL5 :** Il était courant ? / **EL5 :** Non. / **TUT1 :** Peut-être pas. D'accord ? Voilà. Et puis eu ... on a dit que les peut-être ? / **EL5 :** ça n'existait pas / **TUT1 :** ça n'existe pas. Voir annexe, Partie 1.

²¹⁷ Voir note n°28.

Contrairement aux doutes émis précédemment par une élève sur des éléments explicites du texte, TUT1 cautionne ici les hypothèses des élèves. L'EAC lui permet de justifier son action, nous donnant accès à la règle suivie. TUT1 identifie pertinemment l'activité observée comme relevant de « *l'interprétation* ». Celle-ci consiste selon lui à « *investir ce que le texte ne dit pas* » dans le but de combler les blancs (« *le texte est lacunaire* ») sur « *la situation* » du personnage. Selon TUT1 « *faire le film* » « *n'est pas tout à fait la même chose que d'imaginer* » un élément présent explicitement dans le texte (« *c'est quand même comme ça que c'est présenté dans le texte* »). L'emploi du « *peut-être* » est donc évalué ici au regard du « *droit* » à respecter le droit du texte (le respect de ce que dit le texte VS « *être en train de faire des erreurs de compréhension* ») et le droit du lecteur interprétant (le droit à « *investir ce que le texte ne dit pas* ») ; l'un et l'autre révélant de « *deux niveaux de lecture de compréhension différents* ». À ce moment, nous pouvons reformuler la règle suivie par TUT1 [“Interpréter le texte” **vaut pour** « *investir ce que le texte ne dit pas* », soit “formuler des hypothèses” et “avoir le droit d'utiliser peut-être ” **ce qui obtient pour résultat** d’“accéder au deuxième niveau de lecture”]. À cet instant, TUT1 explicite une stratégie d'interprétation qui distingue sens et signification du texte et engage l'élève dans la pluralité du texte tel que le préconise la fiche-outil n°2.

Le second EAC, mené en mai, soumet l'analyse de TUT1 à l'activité qui clôt la séance de lecture²¹⁸. Après avoir introduit la séance par un écrit de réception puis étudié alternativement lecture du poème et lecture de l'image, TUT1 projette à nouveau le texte et invite les élèves à « trouver un titre » :

²¹⁸ La lecture porte sur le poème de Louise Abbéma. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II “Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances”.

Extrait 74 (EAC-FR3 TUT1, lignes 643-658)

Extrait du cours FR3-TUT1 projeté en EAC :

TUT1 : Alors le titre, ce serait quoi ?
EL2 : les 5 sens du poème.
TUT1 : est-ce qu'on en a vu cinq ?
EL2 non trois
TUT1: on en a déjà vu trois. Est-ce qu'il y a l'ouïe ? On entend ?
EL7 : Non, mais[inaudible]
TUT1 : ah, oui, il est question du sens de l'ouïe pour dire que ?
EL7 : rien, y a rien
TUT1: oui pour dire quoi ? Qu'il n'y a pas de bruit, que rien, que tout est calme. Voilà mais c'est vrai, je suis d'accord avec toi qu'il est question du sens de l'ouïe. On reprend ça, on médite ...
[fin du cours]



FR3-TUT1 12 mai 2022
“Trouver un titre”
Capture photo séance
00 : 55 : 39

CH : Qu'est-ce que tu essayais de faire, enfin où voulais-tu en venir ?
TUT : Là, je venais, je voulais...clôturer un peu parce que bon EL13, elle nous a dit : « *on a pas de titre à notre séance* ». Donc la question c'était de en même temps de fermer la boucle à cette séance et c'est toujours bien de revenir, de reprendre, de dézoomer un petit peu. Mais bon, ça a plus ou moins bien marché sauf que bon voilà et puis voilà. Donc c'était ça, trouver un titre.
CH : Donc ici ce que tu es en train de faire, donc pour toi l'activité c'est...
TUT : Fin de séance.
CH : Fin de séance. Et tu nommerais ça... Si tu avais à définir ce moment-là, c'est « trouver un titre » ?
TUT : Un titre à ce que nous avons fait.
CH : D'accord. Et pour trouver un titre à ce moment-là ?
TUT : Il faut plus de temps [rires] Et bien là ce qui, ce qu'il faut faire et que je n'ai pas fait, ce serait de revoir un peu tout ce que nous avons fait, des choses que nous avons trouvées parce qu'ils se sont focalisés sur ce qu'on a vu en dernier : les sens, alors qu'il y avait probablement d'autres choses à...dont on pouvait tenir compte également et pour essayer de trouver un titre à cette séance.

TUT1 analyse l'activité « *trouver un titre* » et donc « *fermer la boucle à cette séance* » comme ayant « *plus ou moins bien marché* ». Il est désormais capable d'évaluer l'échec de l'activité à partir d'indicateurs concrets : les élèves « *se sont focalisés sur ce qu'on a vu en dernier* ». Il mesure aussi les écarts entre la stratégie mobilisée et celle à adopter pour obtenir le but visé (« *ce qu'il faut faire et que je n'ai pas fait* »). Et, bien que l'étape n°3 de la fiche outil n°2 «prendre de la hauteur pour accéder à une signification»²¹⁹ ne soit pas explicitement citée, l'objectif didactique imagée par le verbe d'action « *dézoomer* » y est conforme. Aussi, en remédiation à l'échec observé, TUT1 suit une règle qui peut être formalisée de la manière suivante : [*« Trouver un titre à la séance » vaut pour « revenir [les] reprendre (...) les choses et « revoir un peu tout que [qui a été] fait [dans la classe] » ce qui obtient pour résultat de « dézoomer » et donc de prendre de la hauteur*].

²¹⁹ Voir 3e colonne de la fiche outil n°2. Partie III Méthode.

Ces deux résultats permettent de saisir chez TUT1 le développement de la capacité normative d'analyse des stratégies d'interprétation proposées dans la fiche outil n°2.

2.2.3 Le raisonnement pratique irrigué par les processus de compréhension et d'interprétation

Les derniers résultats de la section montrent comment l'analyse des tuteurs bénéficie des savoirs didactiques de la fiche outil n°2 par irrigation de leur raisonnement pratique. Les bénéfices de cette irrigation sont notamment remarquables chez les deux tuteurs en ce qui concerne les processus liés aux stratégies d'enseignement explicite de la compréhension (étapes n°1 et 2 de la fiche outil). Concernant l'interprétation ("au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il ?"), seul le discours de TUT1 fait preuve du rapatriement de la notion didactique, élément de justification dans son raisonnement pratique.

2.2.3.1 Irrigation des stratégies d'enseignement explicite de compréhension dans le raisonnement pratique des tuteurs

Lorsque que les tuteurs explicitent leurs actions, les résultats extraits des EAC post-séance « fil rouge » témoignent, à plusieurs mois d'intervalle, du développement de leur capacité à expliciter et justifier l'enseignement explicite de la compréhension.

Le premier EAC FR1 invite chaque tuteur à justifier l'activité de compréhension ciblant les caractéristiques du héros. Le premier résultat avec TUT2 est extrait de l'EAC-FR1. La compréhension vise les informations textuelles du récit relatives aux conditions de vie du personnage²²⁰. TUT2 est autoconfronté à un échange avec la classe à partir de la présentation, au tableau, par un élève (EL5) de ses marginalia :

Extrait 75 (EAC-FR1 TUT2, lignes 444-460)

²²⁰ La lecture porte sur l'incipit d'*Ulysse from Bagdad* (2007) d'E. E. Schmitt en classe de 5e. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

Extrait du cours FR1-TUT2 projeté en EAC :

TUT2 : C'est plutôt quoi [à EL5 qui commente son dessin, devant la classe au tableau]? C'est plutôt qui pardon ? [TUT2 se tourne vers la classe en entier]

EL2 : Un homme qui veut éviter la guerre.

TUT2 : Un homme qui veut éviter la guerre et qui... ?

EL2 : Et qui fuit.

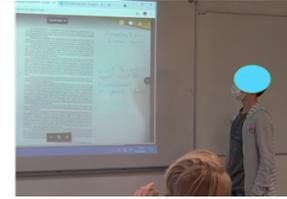
TUT2 : Et qui fuit. D'accord. Comment on l'appelle ?

EL7 : Un fuyeur.

TUT2 : Ah non.

EL6 : Un migrant.

TUT2 : Un migrant voilà. Une personne qui migre, qui se déplace pour fuir. Un migrant. Très bien. Merci Jeune homme. [EL5 rejoint sa place]



FR1-TUT2 *Ulysse from Bagdad*, E. E. Schmitt.
Capture 00 39'06

CH : Ok. Alors ici on peut reprendre est-ce que tu peux nous dire ce que tu fais ? Nous nommer ce que tu fais, nous expliquer ?

TUT2: Alors cette séance, elle fait suite en fait à une séance de vocabulaire sur le voyage et on avait identifié en fait que l'on pouvait effectivement voyager pour fuir et on avait le vocabulaire donc c'était de l'oiseau migrateur si tu veux ou de migrants à l'immigré et caetera. On avait fait donc tout ce champ lexical et je voulais qu'il réinvestisse en fait ce vocabulaire là parce que je pense que la classe pouvait le sortir quoi. Donc en fait ce que je fais c'est que j'essaie de... je leur demande de réinvestir quelque chose, de... d'associer cette fois-ci. Puisque en fait, pour faire suite à ce que j'ai dit tout à l'heure, en fait, je crois que l'élève a bien cerné le personnage, sans pouvoir forcément nommer sa fonction ou sa caractérisation. Là en fait, en faisant ça, je demande à la classe d'apporter la réponse qui manque.

CH : D'accord et ça tu l'as anticipé, c'était voulu ?

TUT2 : C'était mon intention. Oui.

CH : D'accord, et le choix de ne pas souligner ce mot...c'est un choix de ne pas revenir au texte ?

TUT2 : Je vais le faire.

CH : D'accord, parce que le "migrant", il est dans le...dans le texte, voilà. Mais c'était un choix ?

TUT2 : Oui oui.

A cet instant, la règle alors suivie par TUT2 pour rendre compte de son activité au chercheur peut être formulée de la manière suivante : [« demander [aux élèves] d'associer (implicitement des connaissances lexicales aux éléments du texte) » vaut pour « « réinvest[ir] le champ lexical (vu dans la séquence) » ce qui obtient pour résultat d'« apporter la réponse qui manque (sur le personnage) »]. TUT2 justifie tout d'abord son activité dans une relation logique de consécution dont la locution "puisque" en est la marque : « Puisque en fait (...) je crois que l'élève a bien cerné le personnage, sans pouvoir forcément nommer sa fonction ou sa caractérisation ». La cause introduite par "parce que" (« parce que je pense que la classe pouvait sortir [ce vocabulaire-là] ») justifie quant à elle l'action de ne pas renvoyer les élèves explicitement au mot du texte. Le raisonnement pratique de TUT2 rend compte ici des causes qui expliquent son action. Or, au sein de cette dernière, l'enseignement explicite préconisée dans la fiche outil n°2²²¹ n'est pas mentionné. En effet, ne sont explicités ni l'emploi du mot,

²²¹ Fiche outil n°2, colonnes 1 et 2, première étape « comprendre ce que le texte dit et rendre explicite le geste de compréhension : prendre un segment et le soumettre à la lecture littérale ("sens" des données textuelles") pour s'assurer de la compréhension du sens : utiliser la reformulation, la paraphrase « oui, alors pour toi ce personnage (ce lieu / l'action etc) est... »). Voir Partie III Méthode.

son sens dans le texte (“que dit le texte ?”²²²), ni la mémoire didactique permettant de réinvestir les connaissances lexicales étudiées antérieurement.

Pareillement, lors de l’EAC-FR1 mené avec TUT1, la règle suivie ne tient pas compte de l’enseignement explicite de la compréhension. L’extrait de séance ciblé est un temps de compréhension inférentielle à partir du pronom personnel de substitution (“il”) :

Extrait 76 (EAC-FR1 TUT1, lignes 307-321)

<p>El.7 : bah moi je trouve que c’est ça à voir avec comme ce que vous avez dit. Il va quand même chercher en plus alors que ça doit être compliqué déjà, bah d’aller pêcher déjà comme ça, et lui il va chercher en plus, et c’est quand même ben il est gentil quoi. TUT1 : alors « il », on parle de qui d’abord ? Alors, est-ce que tout le monde est bien clair sur, sur. El.X ? El.11 : Moi, je m’appelle El.11 ! TUT1 : Ah El.11 ? El.11 Ben <i>il</i>, c’est le Pêcheur ! TUT1 : On est d’accord, ok . Donc on parle bien du Pêcheur. El.14 : le Pêcheur, il sacrifie sa vie pour donner de la nourriture à ses enfants pour qu’ils vivent</p>	 <p>FR1-TUT1 – “Les pauvres gens », V. Hugo. « <i>Ben “il”, c’est le Pêcheur !</i> » - Capture écran 00 : 21’ : 07</p>
<p>CH : Pourquoi intervien-tu et qu’es-tu en train de faire là ? TUT1 : parce que, EL.7, pendant x temps, on a parlé de « il, il, il » et j’aimerais que ce soit bien clair dans la tête de tous qu’on est en train de parler d’un pêcheur. CH: d’accord. TUT1 : et je suis pas, à ce moment-là de la séance, je me dis peut-être que quelqu’un n’ait pas encore, n’a pas bien compris d’autant que en fait Victor Hugo il dit l’homme, tu vois, hein, il il reste, il rend ce personnage, il le grandit quand même en ne le nommant pas, en ne le réduisant pas à à un individu et donc pour ma part je me dis bon est-ce que tout le monde a bien compris qu’on parle d’un pêcheur. CH : d’accord. Donc donc ici, si tu avais à donner, à nommer ce que tu es en train de faire, à donner un titre à ce que tu es en train de faire, le fait de rebondir sur le « il » là comme tu me dis. TUT : Ben c’est euh, être dans la vérification. Bon en tout cas, que tout le monde comp...a compris ou comprend de quoi il s’agit. Et en tout cas, donner des éléments à ceux qui ne l’ont pas bien compris, ne l’auraient pas bien compris pour comp...mieux comprendre le texte.</p>	

La règle suivie par TUT1 est : [« être dans la vérification (...) que tout le monde a bien compris qu’on parle d’un pêcheur » vaut pour « (rebondir sur l’emploi du pronom) il » ce qui obtient pour résultat de « *donner des éléments à ceux qui ne l’ont pas bien compris pour (...) mieux comprendre le texte* ». En outre, le choix de mobiliser la compétence de compréhension (« *je me dis bon est-ce que tout le monde a bien compris* ») est motivé par le désir d’identifier le personnage. À ce stade, le désir constitue la cause de son action (« *parce que j’aimerais que ce soit bien clair dans la tête de tous qu’on est en train de parler d’un pêcheur* »). À l’instar de TUT2, le raisonnement pratique de TUT1 en ce début d’année ne porte aucune trace de l’enseignement explicite de la compréhension et des stratégies de compréhension inférentielle de la fiche outil n°2.

²²² Fiche outil n°1, colonne 1, première étape. Idem.

Les EAC de second trimestre montrent a contrario l'irrigation bénéfique des stratégies d'enseignement explicite de la compréhension dans le raisonnement pratique des deux tuteurs.

Concernant TUT2, le résultat illustré par un extrait de l'EAC-FR2 montre sa capacité à justifier son activité en mobilisant les nouveaux savoirs didactiques enseignés en journée de formation (JdF1). L'activité porte à nouveau sur le personnage romanesque et plus précisément sur une expression du texte²²³. TUT2 est invité à expliciter l'action de « reformuler » le propos de l'élève (EL6) qui présente l'illustration par son groupe de l'expression textuelle « gamin fée »:

Extrait 77 (EAC FR2 TUT2, lignes 980-997)

EL6 [au tableau, présente le dessin produit par son groupe] : Et euh, du coup on a représenté le gamin fée avec des ailes. Il évite euh vole euh les balles des chasseurs et le gamin fée [TUT2 écrit au tableau pendant que EL6 parle].

TUT2: Hum, hum.

EL6 : Et euh, on a aussi [inaudible]. Et qui chante.

TUT2: Voilà. Alors, je ne sais pas si vous avez bien entendu le petit brin de voix de votre camarade.

EL10 : Non pas trop.

TUT2: Je me permets de reformuler un petit peu plus fort. Vos camarades, avec EL6, se sont arrêtés sur un point qui pose des questions dans le texte. C'est l'expression « gamin fée ». « *Gamin fée, qu'est-ce que c'est cette, ça rappelle le titre, on ne comprend pas trop ce que veut dire ce mot* ». C'est vrai que c'est un mot compliqué. Comment vous le comprenez, vous dans la classe, qui avez tous lu le texte, qui êtes tous tombés d'accord sur le sens du texte ? C'est qui le gamin fée ? Déjà ?

ELs : [plusieurs répondent] « Gavroche ».

TUT2: C'est Gavroche. C'est quoi un « gamin fée », dans la scène de cette histoire, là ?

CH : Alors, là, tu peux nous dire ce que tu es en train de faire ?

TUT2: (...) quand je suis passé, je vois son dessin et je me dis, tiens ! Et je vois qu'elle dessine un enfant avec des ailes et qui prend de la hauteur. Et elle me dit « *ben, oui, c'est l'enfant-fée, enfin c'est le gamin fée* ». Ben, je dis « *oui, c'est ça* ». Et elle me dit « *parce que l'on ne comprend pas* ». Et bien je me dis « *oui, voilà, c'est ça* ». En fait, le dessin, ici, vient mettre du sens, de la signification sur quelque chose qui n'en a pas et qui peut être complexe. Et donc j'ai reformulé parce que on ne l'a pas entendue, enfin, je, je suis obligé, avec les masques et tout ...

CH : Oui, oui, mais pourquoi reformuler ?

TUT2: reformuler, bon, parce que voilà. Petite voix. Et oui, oui. Ils sont très timides ces gens-là.

CH : Oui, et ?

TUT2: Et, et, et, et donc, euh, là, je comprends qu'en fait, euh, elle est au-delà de la simple illustration, euh, - comment dirais-je -, son illustration, elle illustre, elle permet, elle explicite le sens. Voilà. Et, donc, je voulais absolument montrer ça. C'est-à-dire, en fait, c'est le dessin qui est particulièrement pertinent parce qu'il s'est attaché sur une expression ...



FR2-TUT2, extrait des *Misérables*, V. Hugo. Capture écran 00 : 49 :15

Pour justifier la reformulation du propos d'EL6, invitée à présenter son dessin au tableau qui représente le « gamin fée » par « *un enfant avec des ailes (...) qui prend de la hauteur* »,

²²³ Il s'agit de l'expression « gamin fée » pour désigner le héros Gavroche dans *Les Misérables* (1862) de V. Hugo, cinquième partie, Livre I, Chapitre XV. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

TUT2 évoque deux raisons. La première est pragmatique. Elle est motivée par la timidité de l'élève (« petite voix »). La seconde accorde une raison intrinsèque à la cause explicitée (« *parce que (...) je voulais montrer (...) [que] le dessin (...) est particulièrement pertinent parce qu'il s'est attaché sur une expression* »). Dans le raisonnement pratique de TUT2, la réflexion sur l'enseignement explicite de la compréhension (« *parce que (...) je comprends [que] l'illustration (...) explicite le sens* ») se fait à partir d'une réflexion simultanée sur le raisonnement de l'élève (« *et elle me dit "parce que l'on ne comprend pas" ; Et bien je me dis "Oui, voilà, c'est ça", « et donc, là, je comprends* »). TUT2 est alors en mesure de comprendre, par le truchement de la réflexion de l'élève, le bénéfice des stratégies d'enseignement explicite.

Du côté de TUT1, l'EAC de la dernière séance fil rouge (FR3) est remarquable. Nous mobilisons pour preuve le résultat ci-dessous.

Extrait 78 (EAC-FR3 TUT1, lignes 461-472)

TUT1 : oui mais on ne va pas rester bloqués sur le titre, parce que sinon à la fin on n'arrivera pas à faire les choses qu'on doit faire. On regarde ici. D'abord, pourquoi s'appelle-t-il éventail ? Première chose, hein, c'est une évidence, mais autant le faire ! El.3 ?

El.3 : Il a la forme d'un éventail.

TUT1 : oui. *[en insistant sur la forme de l'œuvre projetée au tableau]* Il a la forme d'un éventail. D'accord ? Et est-ce que vous voyez les liens entre la peinture de de l'artiste et le poème qu'elle a écrit ? Y a-t-il des liens ?



FR3-TUT1 "Nuit japonaise", L. Abbéma. "On regarde ici" Capture écran 00 : 36 : 30

CH : Voilà, alors on nous, nous sommes à 36 minutes du cours. Tu étais avec ton poème avec les élèves et tu projettes cette image, est-ce que tu peux nous dire ici, nous nommer, nous identifier, nous expliquer ce que tu fais ?

TUT : J'ai choisi de passer par le panneau de bois que Louise Abbéma a peint pour rendre plus concret effectivement le paysage qu'elle a représenté, puisqu'on peut en bénéficier autant l'exploiter. Et pour moi, c'était assez intéressant parce que du coup, on peut faire émerger des éléments qui ne sont peut-être pas nécessairement bien compréhensibles dans le texte. Et du coup, on va pouvoir travailler sur la compréhension plus fine, comme par exemple sur la question de Séléné qui est au premier plan dans l'éventail là ici. R2

CH : D'accord donc si tu avais à nommer précisément ce que tu en train de faire ici comme activité de lecture, tu nommerais cela... ?

TUT : C'est une activité de compréhension. Voilà.

TUT1 est en mesure pour sa part de signifier et de justifier son action en recourant aux savoirs didactiques de la fiche outil n°2. La règle suivie pour signifier son activité est la suivante : [*« comprendre le poème (et la question de Séléné) »* vaut pour *« passer par le panneau de bois que Louise Abbéma a peint »* ce qui obtient pour résultat de *« rendre plus concret le paysage que [L. Abbéma] a représenté »*. TUT1 justifie tout d'abord sa décision par une raison pragmatique (*« puisqu'on peut en bénéficier autant l'exploiter »*) puis par un raisonnement pratique qui relève du processus didactique (*« parce que du coup, on peut faire émerger des éléments qui ne sont peut-être pas nécessairement bien compréhensibles dans le texte (...) on va pouvoir travailler sur la compréhension plus fine »*). La *« compréhension fine »* renvoie ici à la compréhension inférentielle qui permet aux élèves d'associer logiquement le nom propre « Séléné » du poème à la figure féminine au centre de l'éventail. Le raisonnement pratique de TUT1 bénéficie ainsi du savoir didactique ("recours aux inférences") de la fiche outil n°2.

2.2.3.2 Une mobilisation du processus de spéculation pluriel du texte par TUT1

Alors que les savoirs didactiques relatifs à l'enseignement explicite de la compréhension irriguent – nous venons de le voir - le raisonnement pratique des tuteurs, ceux en lien avec l'enseignement de l'interprétation²²⁴ se font plus rares. Nous relevons spécifiquement une seule trace dans le discours de TUT1. Elle rend compte en fin d'année de l'investissement de la « *question de l'interprétation* ». TUT1 est alors en mesure de produire une analyse réflexive sur les freins observés à la pratique de l'interprétation modélisée dans la fiche outil n°2. Nous mobilisons pour preuve le dernier EAC mené à la suite de la séance FR3 consacrée à la lecture littéraire d'un poème. L'activité consiste à « *trouver un titre à cette séance* ». Autoconfronté aux échanges dans la classe, TUT1 se dit insatisfait de son action et s'en explique :

Extrait 74 (EAC-FR3 TUT1, l. 654-671)

TUT : [Pour donner un titre à la séance], il faut plus de temps [rires] Et bien là ce qui, ce qu'il faut faire et que je n'ai pas fait, ce serait de revoir un peu tout ce que nous avons fait, des choses que nous avons trouvées parce qu'ils se sont focalisés sur ce qu'on a vu en dernier : les sens, alors qu'il y avait probablement d'autres choses à... dont on pouvait tenir compte également et pour essayer de trouver un titre à cette séance.

CH : D'accord. Qu'est-ce que tu attendrais toi encore ? Enfin, quelle était ton intention... enfin quel était le résultat que tu attendais ? Attendais-tu autre chose que ce qu'ils ont proposé ?

TUT : Bah ça pourrait être la question d'un voyage au Japon tu vois ? Quelque chose comme ça du d'un, ou de quelque chose liée autour de l'exotisme ou je ne sais pas, tu vois ? Ça, ça pourrait être très bien, ça pourrait aussi être lié autour des sens ou du calme ou de la pression, mais parce qu'on n'a pas forcément non plus terminé la séance. Et effectivement, il nous manque toute la question de l'interprétation autour de l'impression de calme, de la sérénité qui prévaut dans le texte et qu'il serait intéressant de...

CH : Qu'ils ont soulignée quand même...

TUT1 : Qu'ils ont soulignée à plusieurs reprises, mais qu'on n'a pas forcément étudiée encore véritablement, complètement voilà. Donc, il faudrait encore rassembler, on peut aller plus loin dans ce texte encore.

Dans cet extrait, la marque du conditionnel et la répétition du verbe “pouvoir” (« *quelque chose comme ça* » ; « *ça pourrait aussi être lié à* » ; « *on peut encore aller plus loin dans ce texte* ») témoignent de la capacité de TUT1 à prendre en compte le potentiel spéculatif et distancié de l'interprétation. TUT1 investit ici « *la question de l'interprétation* » telle qu'elle est présentée dans la fiche outil n°2 : “prendre de la hauteur pour accéder à une signification”. Or, dans cet investissement et alors que « *[les élèves] ont soulignée à plusieurs reprises [la*

²²⁴ 3^e étape de la fiche outil n°2. Voir Partie III Méthode.

question de l'interprétation autour de la question de l'impression de calme, de la sérénité] »), TUT1 juge la séance non aboutie (« *qu'on n'a pas forcément étudié encore véritablement [cette question]* »). Certaines étapes d'enseignement manquent ainsi à la règle suivie que l'on peut formaliser de la manière suivante : [*« trouver un titre à la séance »* vaut pour *« revoir un peu tout ce que nous avons fait, des choses que nous avons trouvées »* ce qui a pour résultat d'*« (accéder à) la question de l'interprétation [spéculative]* »]. Il est intéressant en cette fin d'année de constater que TUT1 est en mesure de cibler l'interprétation du pluriel du texte et justifier l'échec de son enseignement (« *ce qu'il faut faire et que je n'ai pas fait* »). Deux éléments de raisonnement pratique apparaissent. Le premier : Réussir l'étape n°3 de la fiche requiert, selon lui, une organisation didactique de la séance sur une durée de plus d'une heure (« *parce qu'on n'a pas forcément non plus terminé la séance* »). Le second élément de raisonnement pratique, cause intrinsèque à l'acteur, souligne la nécessité pour les élèves de pouvoir « *complètement* » disposer de « *l'étud[e]* » des éléments interprétatifs au moment de l'activité : « [par ce qu'] *on n'a pas forcément étudié encore véritablement, complètement [la question de l'interprétation (sur tous les thèmes possibles)]* » ; « *il faudrait encore rassembler* ». À ce niveau, TUT1 est non seulement en mesure d'analyser les erreurs mais aussi de proposer des éléments de remédiation à l'action empêchée (« *étudi[er] véritablement* » « *encore rassembler* »). Ainsi, en dépit du silence sur les stratégies d'enseignement explicite à mobiliser, ce résultat illustre le rapatriement du scénario didactique de la fiche outil n°2 (“s'appuyer sur les résultats obtenus pour envisager son interprétation”) dans son raisonnement pratique.

À l'issue de cette deuxième section, nous sommes donc en mesure de prouver le développement de la capacité normative d'analyse pour les deux tuteurs. Étant à l'origine familiers de l'enseignement de la compréhension, les tuteurs font preuve sur la temporalité du dispositif d'une étude raisonnée de ses stratégies et composantes. L'interprétation n'est pas pour autant exclue de leur analyse. Ils parviennent à réviser leur jugement initial sur l'enseignement de la lecture au collège et à intégrer l'articulation des deux processus dans leur mode de raisonnement. À ce niveau, nous pouvons montrer que les savoirs didactiques irriguent leur raisonnement pratique. Mais si ce phénomène d'irrigation est en effet remarquable pour l'enseignement *de* et à la compréhension, il est plus rare concernant l'interprétation. Les seules traces relevées en fin d'année chez TUT1 témoignent cependant d'une conscientisation des freins observés et des leviers pour favoriser l'enseignement de l'interprétation dans la classe.

3 L'évolution de la pratique de l'enseignement des processus de compréhension et d'interprétation dans la classe

Cette section rend compte du développement de la capacité normative de réalisation des tuteurs à enseigner l'articulation des deux processus de lecture, la compréhension et l'interprétation, présentée dans la fiche outil n°2. Il s'agit alors de tenir compte dans leur enseignement en situation de travail aménagée puis non aménagée de la singularité des processus de lecture : la compréhension avec ses composantes, explicite et implicite (inférences) ; l'interprétation comme "spéculation du pluriel du texte". Pour illustrer l'évolution de leur capacité de réalisation de la lecture littéraire modélisée dans la fiche outil n°2, nos résultats mobilisent les verbatims des séances menées en coteaching (CoT), en « fil rouge » (FR)²²⁵ ainsi qu'en tutorat classique (TUTclas), le tout de manière diachronique.

3.1 Similitudes et disparités dans l'enseignement de la compréhension entre les tuteurs

3.1.1 La compréhension locale : une capacité de pratique partagée par les deux tuteurs

Dès la FR1, les pratiques professionnelles des deux tuteurs témoignent de la capacité à enseigner les droits du texte, "*Que dit le texte ?*"²²⁶, conformément au modèle présenté dans la fiche outil n°2. En effet, les données textuelles du texte sont sans cesse interrogées au moyen de gestes d'enseignement adaptés. Pour preuve, nous mobilisons la séance FR1. En dépit des objectifs et des modalités didactiques différents, nos résultats témoignent de leur expertise dans l'enseignement de la compréhension locale auprès des élèves.

²²⁵ Il s'agit des séances menées par le tuteur, seul dans sa classe, en parallèle du tutorat auprès de la stagiaire. Voir Partie III Méthode.

²²⁶ Voir étape n°1 de la fiche outil n°1. Voir Partie III Méthode.

3.1.1.1 "Que nous dit le texte ?": une pratique courante pour les deux tuteurs

Dès la première séance de l'année, nous relevons dans la pratique des tuteurs un emploi pléthorique des questions revendiquant les droits du texte auprès des élèves : « *est-ce que tu as un endroit dans le texte qui prouve que (...) ?* » ; « *ça nous dit quoi ?* » (FR1 TUT1, lignes 511 ; 342, 348, 385) ; « *c'est parce qu'on parle de pays ici que tu l'as écrit là ?* (FR1 TUT2, l. 265), « *ça parle de ça, le texte ?* » (FR1 TUT2, l. 313). Nous identifions aussi la capacité à stimuler les élèves par le recours à des formes injonctives, sous la forme de requête (« *Et alors, on regarde le texte jusqu'au bout !* », FR1 TUT1, l. 499-500) ou de suggestion (« *avant de répondre, El. 12, moi j'aime bien qu'on regarde le texte avant de répondre* », FR1 TUT1, l. 508).

Les deux tuteurs recourent de plus au contrat didactique au moyen de consignes explicites qui permettent de définir auprès des élèves, et en fonction de l'objectif de la séance, la hiérarchie des droits à respecter. Chez TUT1, il s'agit de soumettre la réception d'une lecture expressive²²⁷ aux droits du texte :

Extrait 80 (FR1-TUT1, l. 315-320)

Alors, maintenant que nous avons le texte sous les yeux, on le regarde s'il vous plaît ? D'accord ? J'aimerais bien qu'on essaie de retrouver les éléments qu'on a, que vous m'avez dits à l'oral, dans le texte ? Est-ce que vous pourriez me retrouver des passages qui correspondent, me redire des passages qui correspondent à ce que vous m'avez dit ?

Les élèves sont conviés à interroger leur réception initiale (« *maintenant que nous avons le texte sous les yeux* ») en veillant à « *regarde[r] le texte* » et à vérifier la « *correspond[ance]* » entre les différents « *éléments* », c'est-à-dire entre ceux « *dits à l'oral* » en réaction à une première écoute et ceux du « *texte [qu'ils ont] sous les yeux* ». Le texte agit comme la garantie du sens.

De même, la consigne de TUT2 révèle la même prise en compte des droits du texte. En effet, bien que cette consigne, nous l'avons vu²²⁸, vise à faire écrire aux élèves « *des mots qui sont les [leurs] dans la marge autour du texte [afin] d'écrire tout ce qui [leur] vient à l'esprit en le lisant* » (FR1 TUT2 l. 94-95), la séance est suffisamment originale pour être désignée à deux reprises en termes d'« *expérimentation* » (FR1 TUT2, l. 50-52). En présentant donc

²²⁷ TUT1 a pris soin d'enregistrer le texte et de le diffuser dans la classe à la suite de la lecture de l'image.

l'activité des marginalia comme exceptionnelle, TUT2 a une pratique déjà acculturée à l'enseignement des droits du texte en classe et au contrat didactique qu'il suppose.

3.1.1.2 *La compréhension locale soutenue par des gestes langagiers*

En ce qui concerne la construction du sens du texte, nous relevons une expertise partagée sur l'enseignement de la compréhension locale du texte. Cette expertise se manifeste par l'attention accordée aux petites unités de texte. Pour preuves, nous proposons deux épisodes de la FR1 qui pointent le travail sur le lexique textuel :

Extrait 81 (FR1-TUT2, l. 359-367)

TUT2 : Tu as marqué « c'est le dernier ». C'est le dernier mot du texte, donc tu as valorisé le dernier mot du texte. Tu l'as mis en valeur, « c'est le dernier », ça veut dire quoi d'abord là, qu'est ce qu'il a voulu nous dire là ?

EL5 : Bah en gros à la fin, c'est écrit c'est le dernier Saad, « *le dernier* » est écrit plusieurs fois.

TUT2 : Et ça veut dire quoi qu'il est le dernier Saad ?

EL5 : C'est le dernier de sa famille.

TUT2 : Oui, c'est le dernier de sa famille. Il est possible que ce soit vraiment le dernier dernier, qu'il ne puisse pas forcément avoir d'enfant, ce sera compliqué peut-être pour lui, il sera le dernier d'une lignée.

Extrait 82 (FR1-TUT1, l. 355-363)

TUT1 : Est-ce que vous comprenez bien le vers le vers 19 « Or, la nuit, dans l'ondée et la brume, en décembre ? ». Alors, on nous indique que c'est en décembre donc l'hiver il fait froid. (...) Oui ? [à élève 18 qui demande à prendre la parole]

El.18 : euh, il y a « Pluie ou bourrasque ».

TUT1 : ça veut dire qu'il sort dans le froid, il sort quand il... ?

El.18 : pleut, très fort...

TUT1 : pleut, même quand il pleut très fort parce que la « bourrasque », ce n'est pas du petit vent et de la petite pluie. Ok.

Dans les deux extraits les tuteurs ciblent un segment textuel : un vers (« *Est-ce que vous comprenez bien le vers le vers 19 (...)* »), puis un mot (« *bourrasque* ») dans la situation de classe de TUT1 ; la chute du texte et sa phrase averbale (« *Le dernier* ») dans la situation classe de TUT2. La compréhension locale, menée à partir de ces microprocessus, vise à construire avec l'élève le sens des éléments de vie du héros.

En outre, cette construction du sens s'accompagne de « gestes langagiers »²²⁹. Ces derniers sont conformes à ceux présentés en JdF1 par le truchement des capsules. Ainsi, les tuteurs recourent à la paraphrase pour accompagner la construction du sens : « *Oui, c'est le dernier de sa famille (...)* il sera le dernier d'une lignée » (TUT2) ; « *quand il pleut très fort parce que la*

²²⁹ Fiche outil n°2, Partie III Méthode.

“bourrasque”, ce n’est pas du petit vent et de la petite pluie » (TUT1). Et, à cette activité, s’ajoute le résumé :

Extrait 83 (FR1-TUT2, l.370-373)

EL2 ou 3 : On sait déjà de quoi ça parle.

TUT2 : On sait déjà un peu de quoi ça parle, d’accord ? Grâce à ton nuage de mots très explicite, on a réussi à comprendre plein de choses. Que c’était le chaos, qu’il s’appelait Saad, qu’il était bilingue, qu’il traversait un pays, d’accord ?

Extrait 84 (FR1-TUT1, l. 345-354)

TUT1 : D’accord, donc pour toi, il se sauve peut-être lui-même déjà, il sauve sa propre vie ou peut-être quelqu’un d’autre mais en tout cas, il a l’air de vouloir sauver quelqu’un et même s’il se sauve lui-même, ça suffit pour qu’il soit héros.

Dans cette pratique de la reformulation, l’énumération est mobilisée pour résumer les informations données par l’élève. Donnant lieu à une succession de complétives elliptiques chez TUT2 (« [on a réussi à comprendre] *Que c’était le chaos, qu’il s’appelait Saad, qu’il était bilingue, qu’il traversait un pays, d’accord ?* ») ou de propositions chez TUT1 (« *il sauve sa propre vie ou peut-être (...), il a l’air de (...), d’accord ?* »), le geste langagier est le même : les réflexions de l’élève sur le personnage sont reprises, résumées et soumises à son approbation. L’activité mobilisée est donc conforme à l’exemple proposé dans la fiche outil n°2 (“*oui, alors pour toi, ce personnage (...)*”). Et dans cette pratique de lecture partagée, le travail de l’élève sert de pivot à l’acte de vérification du sens : « *Grâce à ton nuage de mots* » (TUT2, extrait 83), « *D’accord, donc pour toi* » (TUT1, extrait 84).

Les résultats prouvent donc que les tuteurs partagent une culture commune sur l’enseignement de la compréhension. Dès le début de l’année, la première “étape” de la fiche outil n°2 consacrée aux droits du texte, “*Que dit le texte ?* » leur est familière.

3.1.2 Initialement, des disparités dans l’enseignement de la compréhension implicite

Concernant l’enseignement de la compréhension implicite du texte, des disparités apparaissent dans la pratique des tuteurs. On observe en effet en FR1 que contrairement à TUT1, “le recours aux inférences²³⁰” n’est pas mobilisé par TUT2 lors de la FR1.

²³⁰ Seconde « étape possible » de la fiche outil n°2. Partie III Méthode.

3.1.2.1 L'explicitation des inférences chez TUT1 déjà pratiquée en FR1

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse d'EAC²³¹, TUT1 recourt aux inférences. Les traces de cette pratique sont diverses. Nous faisons le choix de mobiliser trois résultats probants :

Extrait 85 (FR1 TUT1, l. 347-350)

El.10 : à la ligne 4, « Car les petits enfants ont faim »
TUT1 : d'accord et ça, ça nous dit quoi ?
El.10 : il faut qu'il aille pêcher pour aller nourrir les enfants.
TUT1 : oui, il est donc obligé de sortir. D'accord ? Quoi qu'il arrive, d'accord.

Extrait 86 (FR1 TUT1, l. 428-439)

El. 6 : ben que, en fait, du coup, il dit « les voilà » parce que en fait, du coup...
TUT1 : qui dit cela ?
El.6 : c'est son épouse.
TUT1 : c'est son épouse. On est d'accord. Ok. Et donc ?
El.5 : euh aussi euh le « D'ordinaire, tu cours plus vite que cela » c'est par ce que
TUT1 : qui, qui dit cela ?
El.5 : c'est euh c'est le pêcheur.
TUT1 : le pêcheur. A qui le dit-il ?
El.5 : à lui-même.
TUT1 : Ah bon ? [Les élèves cherchent des indices dans le texte]. À qui le dit-il ?
El.5 : la femme qui parle au pêcheur.
TUT1 : c'est la femme qui parle au pêcheur.

L'analyse des extraits 85 et 86 permet de montrer que TUT1 mobilise des stratégies pour aider à la compréhension des inférences du texte. Il s'agit soit d'interroger la logique du système énonciatif en vue de stabiliser l'identité de l'émetteur / récepteur (« *qui dit cela ?* » ; « *à qui le dit-il ?* ») du récit, soit la logique de la situation en contexte (EL10 « *à la ligne 4, "car les petits ont faim"* » / TUT1 « *D'accord et ça, ça nous dit quoi ?* » / TUT1 « *il est donc obligé de sortir [pêcher]* »). Dans les deux cas, TUT1 implique l'élève ou la classe dans la validation de l'hypothèse : « *D'accord ? Quoi qu'il arrive, d'accord ?* » (Extrait 85) ; « *Ah bon ? [Les élèves cherchent des indices dans le texte]. À qui le dit-il ?* » (Extrait 86).

Enfin, TUT1 veille à donner aux élèves les moyens de compiler les éléments implicites et explicites du texte :

Extrait 87 (FR1 TUT1, l. 258-264)

²³¹ Voir extrait n°76.

TUT1 : bon alors maintenant, j'aimerais bien que euh déjà, est-ce que vous pensez qu'on a bien compris le texte ?

Els : [nombreux répondent] ben oui !

TUT1 : ou est-ce que on a d'autres choses à compléter ? ou est-ce qu'il manque encore des éléments ?

El.7 : Ben aussi, pour moi, le pêcheur est un héros parce que, parce que en plus de ce qu'il y a d'habitude, et déjà c'est dur, il accepte d'avoir deux enfants.

TUT1 invite (« *j'aimerais que* ») le groupe classe (« *vous* », « *on* ») à s'engager dans un bilan intermédiaire (« *bon alors maintenant* ») en vue de compiler (« *d'autres choses à compléter* ») les informations comprises (« *est-ce que vous pensez qu'on a bien compris le texte ?* ») et convoquer les éléments « *manqu[ants]* ». La sollicitation a pour effet de faire émerger du raisonnement des élèves (« *Pour moi le pêcheur est un héros parce que (...) déjà c'est dur, il accepte d'avoir deux enfants [en plus]*²³² ») de nouvelles informations dont leur apport contribue à la construction dynamique du sens.

3 .2.1.2 Un déficit d'explicitation des inférences chez TUT2

Du côté de TUT2, l'activité des marginalia ne laisse pas la place à l'explicitation des éléments implicites. Nous prenons pour preuves deux résultats :

Le premier rend compte de l'attention accordée par un élève à la situation sociale du personnage. Alors que l'élève assimile le héros à un « *agent secret* » (FR1-TUT2, l. 377), TUT2 soumet le propos à la classe²³³ :

Extrait 88 (FR1 TUT2, l. 391-399)

TUT2 : (...) C'est plutôt qui pardon ? [TUT2 se tourne vers la classe]

EL2 : Un homme qui veut éviter la guerre.

TUT2 : Un homme qui veut éviter la guerre et qui... ?

EL2 : Et qui fuit.

TUT2 : Et qui fuit. D'accord. Comment on l'appelle ?

EL7 : Un fuyeur.

TUT2 : Ah non.

EL6 : Un migrant !

TUT2 : Un migrant voilà. Une personne qui migre, qui se déplace pour fuir. Un migrant.

²³² Découvrant le décès de sa voisin, la femme du pêcheur recueille les deux orphelins mais dissimule dans un premier temps cette action à son mari le pêcheur redoutant sa réaction. La famille vit dans le dénuement. "Les pauvres gens", la légende des siècles (1859), V. Hugo. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

²³³ Voir aussi extrait n°75. Le héros d'*Ulysse from Bagdad* (2008), E.E. Schmitt est un migrant qui a fui la guerre en Irak.

La succession de courtes questions - réponses (« *c'est plutôt qui ?* », « *et qui ?* », « *comment on l'appelle ?* ») ne permet pas aux élèves d'interagir entre eux ni de disposer d'un espace d'explicitation des assertions. Or, ces éléments (« *un homme qui veut éviter la guerre* », « *qui fuit* », « *migrant* »), qui établissent efficacement le portrait du personnage, compilent des informations dont le texte ne fait pas explicitement mention²³⁴. À cet instant, et en raison de la nature des échanges, les élèves du groupe classe ne peuvent pas se saisir du processus d'inférence mobilisé par les deux élèves, EL2 et EL6, et TUT2.

Plus loin, on repère à nouveau ce déficit de stratégie lors d'une interaction avec un élève présentant à son tour ses marginalia :

Extrait 89 (FR1 TUT2, l. 406-423)

EL6 : Euh, en fait j'ai écrit des phrases, et j'ai rajouté des mots qui signifiaient et à quoi ça me faisait penser.

TUT2 : Des mots qui signifiaient quoi ?

EL6 : Ben les... ça : « *tandis que lorsqu'on voit le jour en Afrique* » bah moi je pensais par exemple qu'il voyageait beaucoup, ou qu'il change de métier par exemple là, cette phrase-là que j'ai marquée : « *il se pose dans plusieurs pays* »

TUT2 : D'accord donc toi, tes écrits donc toi ils font quoi en fait ? C'est quoi comme type d'écrit ? C'est pas une reprise, c'est quoi en fait ? Quels types d'écrits, il nous fait là votre camarade là ? (...)

EL3 : Des définitions.

TUT2 : Des définitions, précise...Il fait un comment...

EL7 : Un commentaire.

TUT2 : Un commentaire d'accord.

L'interaction porte cette fois-ci sur les choix de l'élève. Ce dernier a en effet mis en évidence, dans les marges de sa feuille A3, « *des mots qui signifiaient* » et cherché à les « *comment[er]* » (« *à quoi ça me faisait penser* »). L'opposition géographique (« *tandis que lorsqu'on voit le jour en Afrique* ») attire ainsi l'attention d'EL6 qui en infère un « *commentaire* » sur le héros et ses caractéristiques : « *moi je pensais par exemple qu'il voyageait beaucoup, ou qu'il change de métier* ». EL6 a su établir des liens entre plusieurs éléments du texte et notamment celui du voyage. Or TUT2 ne se saisit pas de cette occasion pour interroger l'expression (« *v[oir] le jour* ») qui renvoie implicitement aux origines géographiques et culturelles du héros²³⁵. TUT2 ne questionne pas non plus la nature du « *voyag[e]* » entrepris au regard des connaissances séquentielles déjà partagées²³⁶.

²³⁴ Le mot « *guerre* » est absent de l'incipit d'*Ulysse from Bagdad* (2008), E.E. Schmitt, Le Livre de poche, p. 9. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

²³⁵ La phrase complète du texte est « *Tandis que lorsqu'on voit le jour en Afrique ou au Moyen-Orient...* ». *Ulysse from Bagdad* (2008), E.E. Schmitt, Le Livre de poche, p. 9. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

²³⁶ Voir aussi extrait 75. Le héros d'*Ulysse from Bagdad* (2008), E.E. Schmitt est un migrant qui a fui la guerre en Irak.

Ces résultats montrent des disparités dans la pratique des tuteurs en FR1 quant à l'enseignement de la compréhension inférentielle. Alors que cette dernière est explicitement mise en œuvre dans la classe de TUT1, elle est absente de la pratique de TUT2. L'élucidation de la démarche des marginalia non seulement centre son enjeu sur le sujet lecteur mais exclut aussi, quand elle se présente, l'explicitation de l'implicite du processus de compréhension. De ces résultats, il appert que les stratégies de compréhension intégrant toutes les informations du texte et leur explicitation ne sont pas mobilisées au début de l'année chez TUT2.

3.2 Un enseignement de l'interprétation déficient chez les deux tuteurs

Dans la pratique des tuteurs, on observe en début d'année un déficit d'enseignement de l'interprétation. En effet, tous deux peinent à accompagner les élèves dans l'interprétation du "pluriel du texte"²³⁷, signe que les tuteurs ne pratiquent pas alors la modélisation proposée en JdF1. Pour témoigner de l'absence de cet enseignement dans les pratiques initiales des tuteurs, nous présentons deux rendez-vous manqués, l'un en FR1 (TUT1) et l'autre en CoT2 (TUT2).

Revenons tout d'abord à la proposition faite par l'élève dans l'extrait 85 et regardons la réaction de TUT1 :

Extrait 90 (FR1 TUT1, l. 263-266)

EL7 : Ben aussi, pour moi, le pêcheur est un héros parce que, parce que en plus de ce qu'il y a d'habitude, et déjà c'est dur, il accepte d'avoir deux enfants.

TUT1 : Bon d'accord, tu vas déjà à la conclusion, hop, ce pêcheur est héroïque. [En s'adressant à EL10 qui demande la parole] Oui ?

EL7 est en mesure de relier à cet instant du cours la thématique séquentielle, consacrée à la notion de héros, à une signification du texte. Il ouvre ainsi la porte à l'interprétation (« *pour moi, le pêcheur est un héros* »), à partir d'éléments explicites (« *d'habitude c'est dur [pour lui au quotidien]*») et implicites - nous l'avons vu (extrait 85) – du texte (« *il accepte d'avoir deux enfants [en plus]* »). Cependant, TUT1 accueille la réponse (« *Bon d'accord (...) ce pêcheur est héroïque* ») sans en relever le potentiel. L'interaction s'achève ex abrupto par un constat de TUT1 : « *tu vas déjà à la conclusion* ». Ainsi, l'accès "au pluriel du texte" étant résolument clos, aucune "leçon", aucun "message" singulier ne peut être "extrait" de ce poème mettant pourtant en valeur la pitié héroïque²³⁸ du héros hugolien.

²³⁷ Fiche outil n°2, 3^e colonne. Partie III Méthode.

²³⁸ Voir Millet, 2008.

Du côté de TUT2, on relève la même difficulté à accueillir les premiers signes d'interprétation et à les stimuler explicitement. Nous citons cette fois-ci un résultat issu de la séance de CoT2. TUT2 vient de prendre la main sur la séance et revient sur les personnages :

Extrait 91 (CoT2 TUT2, l. 384-404)

TUT2 : [Taratonga] n'a pas le même le même rapport à la peinture que pourrait avoir ici le narrateur. D'accord ? Le narrateur, on l'a qualifié hein. Vous avez dit quoi du narrateur ? [*montre au tableau les éléments précédemment recueillis*]²³⁹ Qu'est-ce que vous pourriez dire de son caractère ? Il aime ?

EL6 : L'argent

TUT2 : L'argent. Il aime l'argent !

EL9 : [*à ses camarades*] Comme moi !

TUT2 : Il aime l'argent. Et s'il a "soif d'innocence", ça veut dire en fait qu'il est parti sur une île pour retrouver un état naturel, un état naturel loin de tout ça, loin de l'argent et finalement il donne de l'argent !

EL9 : Et il trouve les tableaux qui peuvent le...

TUT2 Parce que finalement, j'ai soif j'ai soif d'innocence ben peut-être pas à ce point.

EL6 : Ah oui ! Ah ! [*lève à nouveau la main*]

TUT2 : Alors moi j'aimerais qu'en tant que lecteur de ce texte-là, je vais vous poser une question. Vous allez y réfléchir ensemble. C'est pour ça qu'on vous a mis en îlot. "Si vous aviez été à la place du narrateur, vous auriez fait quoi" ? (...) Est-ce que vous pouvez rédiger votre argument.

L'interaction est prétexte à introduire l'écrit fictionnel immersif²⁴⁰ (« *si vous aviez été le narrateur, vous auriez fait quoi ?* »). TUT2 commence par rappeler certaines caractéristiques des personnages et souligne le rapport qu'entretient le narrateur avec « *l'argent* » (« *Qu'est-ce que vous pourriez dire de son caractère ? Il aime ?* »). De plus, TUT2 mobilise le titre de la nouvelle "*J'ai soif d'innocence*" pour souligner le comportement paradoxal du personnage : « [*le narrateur*] *est parti sur une île pour retrouver (...) un état naturel (...) loin de l'argent et finalement il donne de l'argent !* ». Et, sans tenir compte de la réaction d'EL9 (« *Moi aussi !* » ; *Et il trouve les tableaux qui peuvent le ...* ») qui renchérit sur la cupidité du héros, TUT2 fait part de sa propre interprétation : « *j'ai soif d'innocence ben peut-être pas à ce point* ». Or, à ce moment du cours, l'élucidation de "*l'arnaqueur arnaqué*"²⁴¹ proposée par les élèves montre qu'ils sont en mesure d'investir a posteriori le "pluriel du texte". Le « *rapport* » aux biens matériels (« *peinture* », « *argent* »), l'amitié, la différence de culture sont en effet autant de sujets déclencheurs d'interprétation. Ce résultat montre par conséquent que le rendez-vous est ici aussi manqué avec l'interprétation.

²³⁹ Il souligne les éléments recueillis par STAG2 auprès des élèves, lors de la première partie de la séance de coteaching : "*donne de l'argent et une montre en or*".

²⁴⁰ Voir extrait n° 8 pour le changement de programmation de la séance et la justification par TUT2

²⁴¹ Voir extrait 57, première partie de la séance prise en main par STAG2.

3.3 L'évolution des pratiques des processus de compréhension et d'interprétation

Après les situations du coteaching, on observe chez les tuteurs la mobilisation dans leur classe des processus de lecture modélisés dans la fiche outil n°2. Cette évolution se manifeste de deux manières. Nous relevons d'une part, et pour chaque tuteur, l'activité visant à solliciter des élèves leur capacité à compiler les informations accumulées, explicites et implicites, du texte pour en construire le sens ("que sait-on à présent de plus ?"²⁴²). Nous observons, d'autre part, chez TUT1 la mobilisation des stratégies interprétatives formalisées dans la fiche outil n°2. L'évolution de sa pratique se traduit par la capacité à engager l'élève lecteur dans la lecture du « pluriel du texte » ("Au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il ?"²⁴³). Du côté de TUT2, si l'enseignement de la "spéculation du pluriel du texte" (étape 3 de la fiche n° 2) fait défaut, nous relevons en revanche une attention singulière à la posture interprétative des élèves et une réflexion in situ sur ses manifestations. Pour preuves, nous citons deux situations de classe particulièrement notables. Les résultats présentés ci-après sont uniquement extraits des séances du second trimestre (FR2 TUT1 ; FR2 TUT2 ; TUTclas TUT1).

3.3.1 La mobilisation des élèves dans la construction des éléments implicites

Au second trimestre, les deux tuteurs adoptent dans leur discours des stratégies d'explicitation auprès des élèves pour les engager plus avant dans la construction du sens du texte. Une attention particulière est accordée au recueil et à la stabilisation des éléments implicites du texte. Les résultats présentés sont extraits de la séance FR2 (TUT2) et de la séance de tutorat classique (TUT1), post-séances de coteaching.

Nous nous référons à nouveau²⁴⁴ à l'interaction entre TUT2 et une élève (EL6) lors de l'étude d'un extrait des *Misérables*²⁴⁵. Il s'agit pour la classe, répartie en petits groupes d'élèves, d'éclairer à leur façon le sens du texte par une production originale. Dans le groupe d'EL6, le vif échange sur le sens de l'expression "gamin fée" aboutit au choix collectif de dessiner

²⁴² Voir fiche outil n°2. Voir Partie III Méthode.

²⁴³ Idem.

²⁴⁴ Voir EAC, extrait 77.

²⁴⁵ Il s'agit de l'extrait relatant la mort de Gavroche dans *Les Misérables* (1862) de V. Hugo, cinquième partie, Livre I, Chapitre XV. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

Gavroche avec des ailes. EL6 vient de décrire et de justifier le dessin produit. TUT2 reprend alors la parole :

Extrait 92 (FR2-TUT2, l. 356-371)

TUT2 : Je me permets de reformuler un petit peu plus fort. Vos camarades, avec EL6, se sont arrêtés sur un point qui pose des questions dans le texte. C'est l'expression « gamin fée ». Gamin fée, qu'est-ce que c'est cette, ça rappelle le titre ? On ne comprend pas trop ce que veut dire ce mot. C'est vrai que c'est un mot compliqué. Comment vous le comprenez, vous dans la classe, qui avez tous lu le texte, qui êtes tous tombés d'accord sur le sens du texte ? C'est qui le gamin fée ? Déjà ?

ELs : [plusieurs élèves répondent] « Gavroche ».

TUT2 : C'est Gavroche. C'est quoi un « gamin fée », dans la scène de cette histoire, là ?

EL7 : C'est un enfant, c'est une fée.

TUT2 : C'est un enfant et c'est une fée. Tout à l'heure, on se, on est certain que le texte, il s'est vraiment, enfin ça se passe dans un univers réel. D'accord. Il n'y pas un, il n'y a pas un dragon, il n'y a pas un ovni. On est dans l'histoire ça s'est passé vraiment.

EL8 : Bah ça peut dire que ça prédit qu'il devait déjà mourir, non ? Un gamin fée, quoi !

TUT2 : C'est une fée donc il est prédestiné à mourir ? C'est ça que tu dis ?

EL8 : Oui, oui, ben, ...

L'expression « gamin fée » renvoie à une difficulté que pointe ici TUT2 : le sens du mot composé est « *compliqué* » à saisir (« *on ne comprend pas trop ce que veut dire ce mot* ») littéralement et en contexte. En effet, l'expression agit telle une inférence anaphorique du héros Gavroche. Aussi, contrairement à la pratique observée en début d'année, TUT2 accueille cette double difficulté (« *C'est vrai que c'est un mot compliqué* ») en la soumettant aux autres élèves (« *Comment vous le comprenez (...) vous dans la classe (...) ?* »). En effet, la répétition des relatives (« *[vous] qui avez tous lu le texte, qui êtes tous tombés d'accord sur le sens du texte* ») et du pronom « *vous* » témoignent de sa volonté d'engager explicitement le groupe classe dans la résolution du problème. L'extrait montre ensuite deux stratégies (« *C'est qui le gamin fée ? Déjà ?* ») : l'une veille à s'assurer de la compréhension inférentielle de l'expression, l'autre analyse son sémantisme à partir de sa morphologie (« *C'est un enfant et c'est une fée* »). Enfin, TUT2 veille à faire articuler ce processus de compréhension avec celui de l'interprétation soulignant la symbolique de « *gamin fée* ». Pour ce faire, il vise à souligner le caractère exceptionnel de cette désignation du héros dans le roman, qui se distingue par son genre inspiré d'un « *univers réel* » du merveilleux (« *il n'y a pas un dragon* ») et de la science-fiction (« *il n'y a pas un ovni* »). Et EL8 se saisit de cette particularité : « *ben, ça prédit qu'il devait déjà mourir* ». L'extrait est donc intéressant car non seulement il montre une activité visant explicitement à encourager le questionnement sur la compréhension implicite et explicite (« *un point qui pose des questions* ») dans la classe, mais il témoigne aussi de son efficacité en termes d'articulation des processus de compréhension et d'interprétation dans la classe.

Du côté de TUT1, la séance de tutorat classique²⁴⁶ est tout aussi probante. Nous nous référons notamment à la 2^e heure de cours. Il s'agit de s'accorder²⁴⁷ au sein de la classe sur les différentes réflexions obtenues²⁴⁸. Dans le résultat ci-dessous, TUT1 entreprend une synthèse écrite :

Extrait 93 (TUTclas2 TUT1, l. 786-800)

TUT1 : [Après avoir écrit au tableau de gauche « qu'il y a-t-il d'étrange dans ce poème ? »]. Donc on a dit [TUT1 reformule et écrit en même temps. Les élèves se saisissent sur leur cahier du bilan] “3 strophes, 3 rêves différents et cela, effectivement ça peut nous permettre de comprendre que le poète ne dort pas d'une seule traite. Il s'endort et se réveille plusieurs fois”.

EL14 : Il dort et se réveille. Y en a aussi qui dorment avec les yeux ouverts, [inaudible] ça s'appelle être somnambule ! [...]

TUT1 : Il dort avec les yeux ouverts. [...] Voilà ! Maintenant, on va essayer d'aller encore plus loin, essayer de comprendre, la, le côté un peu étrange de ce, de ce poème car ça n'explique pas tout, donc. Est-ce que quelques-uns peuvent faire une autre hypothèse ?

La synthèse prise en charge par TUT1 au tableau veille à stabiliser les éléments de sens construits collectivement pendant le cours : « *Donc on a dit* », « *et cela, effectivement ça peut nous permettre de comprendre que* ». La trace statue ainsi sur les hypothèses de lecture recueillies sur le poème (« *3 strophes, 3 rêves différents (...) Il s'endort et se réveille plusieurs fois* »). Le sens des principaux éléments explicites et implicites du poème étant clarifié, TUT1 suit le processus préconisé de la fiche outil n°2 (“que savons-nous (...)”, “une trace accompagne la validation du sens”²⁴⁹) tout en engageant la classe (« *on* ») dans une démarche interprétative (« *on va essayer d'aller encore plus loin* », « *quelques-uns peuvent [ils] faire une autre hypothèse* »). Enfin, à l'instar de TUT2, TUT1 favorise l'articulation des deux processus de lecture. En effet, il apparaît dans l'extrait que l'invitation « *à essayer de comprendre le côté un peu étrange de ce poème* » ouvre l'accès à l'interprétation au moyen d'un travail sur la compréhension globale du texte. La suite de la séance veillera à questionner la polygénéricité du texte (le fantastique en poésie) et donnera lieu notamment à un débat interprétatif dans la classe²⁵⁰.

Les stratégies d'explicitation de la compréhension implicite et explicite mobilisées par TUT2 et TUT1 présentent donc un air de famille avec la fiche outil n°2. Ils sont en mesure

²⁴⁶ Enregistrement à l'initiative de TUT1 et de la STAG1 (2^e heure). Voir Partie III Méthode.

²⁴⁷ Le dispositif d'immersion de la première séance a donné lieu à la présentation orale de X productions.

²⁴⁸ La lecture porte sur le poème “Le réveil en voiture”, extrait du recueil *Odelettes*, de Nerval. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II “Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances”.

²⁴⁹ Fiche outil n°2, étape 2. Partie III Méthode.

²⁵⁰ Voir chapitre III, Partie IV Résultats.

d'articuler auprès des élèves les processus de lecture et donnent ici la preuve d'un enseignement de la lecture littéraire modélisée dans la fiche outil n°2.

3.3.2 Le développement de la capacité à articuler compréhension et interprétation

Nous terminons cette section par la présentation de traces probantes d'une articulation entre les deux processus de lecture dans la classe. Réalisée par TUT1, l'articulation est source d'attention chez TUT2. Quoi qu'il en soit, ces deux traces montrent que l'interprétation comme "spéculation du pluriel du texte" et son enjeu dans la lecture littéraire, parviennent à irriguer plus ou moins la pratique des tuteurs. Les deux résultats suivants présentent des temps d'enseignement en FR2 dans lesquels l'interprétation est accueillie ou juste interrogée dans la forme exemplarisée de la fiche outil n°2, étape n°3 ("Au-delà de ce que dit le texte, que me dit-il ?"²⁵¹).

Le premier résultat présenté est remarquable. Extrait de la séance de FR2²⁵² de TUT1, ce résultat rend compte de l'enseignement de l'interprétation, "pluriel du texte"²⁵³. Les échanges ont lieu dans le dernier quart d'heure du cours :

Extrait n° 94 (FR2 TUT1, l. 774-785)

EL10: Ben, pour moi la morale c'est : si tu viens d'avoir quelque chose que t'as beaucoup voulu et que tu sais que tu ne vas pas avoir quelque chose ... un autre ... et ben ne l'échange pas !

TUT1 : D'accord. La morale ça serait ça, si tu tiens à quelque chose, et bien tu fais tout ce que tu peux pour le conserver, d'accord. Ils voulaient avoir des enfants, ses parents, ils auraient peut-être effectivement dû faire tout ce qu'ils pouvaient pour garder cet enfant.

EL6 : Moi, je dirais, la morale c'est : un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.

TUT1 : C'est-à-dire ? Explique-nous pourquoi c'est ta morale ?

EL6 : C'est-à-dire ...

TUT1 : Un tiens ... un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.

EL6 : Elle enfin, les parents ont voulu avoir un enfant ... mais ... mais du coup ils la donnent (...)

La question initiale, formulée à deux reprises par TUT1 en amont de l'échange est : « *Alors, y a-t-il une morale à ce conte ?* » (FR2 TUT1, l. 732). Cette question, reposant sur le déterminant indéfini (« *une* »), s'avère efficace en termes de "spéculation sur le pluriel du texte" : les élèves s'y engagent à titre personnel (« *pour moi* » EL10, « *moi je dirais* » EL6). Pour ce faire, les propositions des élèves mobilisent codes génériques et éléments de compréhension déjà stabilisés dans la classe. Ainsi, la première morale, proposée par EL10, construite avec le pronom référentiel de seconde personne et le système phrastique hypothèses

²⁵¹ Fiche outil n°2, étape 3. Partie III Méthode.

²⁵² Il s'agit de la lecture littéraire consacrée à l'étude du conte *Raiponce* des frères Grimm.

²⁵³ Fiche outil n°2, étape 3.

/ injonction, invite l'auditeur à s'emparer fictivement du conseil (« *si tu viens d'avoir quelque chose que t'as beaucoup voulu (...) et ben ne l'échange pas !* ». La seconde morale (EL6) s'appuie sur un proverbe « *un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* ». Les deux pointent l'attitude des parents de l'héroïne²⁵⁴. TUT1 accompagne ce temps de partage en facilitant la compréhension auprès des autres élèves. Il veille à expliciter la morale proposée par EL10 en rappelant les éléments de compréhension précédemment établis : « *[les parents] auraient peut-être effectivement dû faire tout ce qu'ils pouvaient pour garder cet enfant* ». Il encourage EL5 à partager son interprétation du conte : « *C'est-à-dire ? Explique-nous pourquoi c'est ta morale ?* ». L'activité témoigne donc de la capacité de TUT1 à s'appropriier la fiche outil n°2 et notamment ici à enseigner l'interprétation. Quant à la question initiale posée, stratégie féconde, elle présente un air de langage avec la consigne de la fiche outil n°2 : « Au-delà de ce que me dit le texte, que me dit-il à moi lecteur, quelle leçon, quelle morale, je pourrais tirer de cet épisode ? »²⁵⁵. À ce moment du dispositif (FR2), TUT1 est capable de réaliser l'enseignement des stratégies proposées dans la fiche outil n°2.

En revanche, TUT2 peine à s'emparer dans la pratique de l'articulation des postures des élèves lecteurs. Nous présentons deux résultats qui traitent d'un temps de classe dans lequel TUT2 investit la situation d'élève interprétant. Le premier résultat, extrait de la FR2, présente un moment complexe dans lequel compréhension et interprétation sont tour à tour sollicités par les élèves à partir d'un questionnaire sur une expression. Le second témoigne de la prise en compte de l'articulation des deux modes de lecture chez TUT2 en situation d'enseignement.

Revenons à l'étude de la mort de Gavroche dans *Les Misérables* et plus précisément la suite des échanges autour de l'expression « gamin fée »²⁵⁶ ciblée par EL8 et ses camarades dans leur dessin :

Extrait 95 (FR2 TUT2, l. 383-397)

EL8 : Bah une fée, elle est magique, elle a ...

EL9 : les ailes, ça vole, non ?

TUT2 : Ah ! Une fée ça vole. D'accord. Un gamin fée, dans ce, dans ce champ de bataille ça serait quoi ?

[...]

EL11 : Peut-être c'est parce qu'il esquivé toutes les balles [inaudible].

TUT2 : Il esquivé toutes les balles, en fait il vole, c'est comme s'il volait au-dessus du champ de bataille. D'où la bonne proposition de votre camarade de faire un personnage avec des ailes. D'accord ? Et qui donc vole au-dessus de ce qui se passe. Quand on lit ce texte, on ne comprend pas l'expression gamin fée, la représentation à côté d'un enfant qui pourrait avoir des ailes et qui chante au-dessus d'un

²⁵⁴ Les parents ont utilisé leur fille unique, l'héroïne Raiponce, comme monnaie d'échange avec la sorcière. Voir le conte *Raiponce* des frères Grimm. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

²⁵⁵ Partie III Méthode.

²⁵⁶ Voir extrait 92.

champ de bataille, pourrait nous montrer des valeurs symboliques de ce qu'est Gavroche. Qui est Gavroche ? C'est-à-dire un héros qui va à la mort, d'un héros tragique. D'accord ? On a vu le sens de ce mot « tragique ». Bien, l'idée ! C'est intéressant !

Les hypothèses portent sur le sens de l'expression servant à désigner le héros²⁵⁷. EL8 associe « *fée* », le second syntagme de l'expression, au pouvoir « *magique* ». EL9, pour sa part, enchaîne sur la manifestation de cette magie (« *une fée ça vole, non ?* »). De ces deux premiers échanges, EL11 en conclut à un lien logique entre le pouvoir d'« *esquiv[er] les balles* » et celui, « *magique* » d'une fée, souligné initialement par EL8. TUT2 rebondit sur ces propositions. D'une part, il valide la compréhension du mot fée (« *Une fée ça vole. D'accord.* ») et encourage l'interprétation en renvoyant au contexte du récit (« *un gamin fée (...) dans ce champ de bataille, ça serait quoi ?* »). D'autre part, il justifie et valide la proposition interprétative d'EL8 (« *D'où la bonne proposition de votre camarade de faire un personnage avec des ailes* »). Il conclut l'échange en s'engageant seul, par la question rhétorique (« *Qui est Gavroche ? c'est-à-dire un héros qui (...)* »), dans une démarche herméneutique (« *valeurs symboliques de ce qu'est Gavroche* »). À cet instant, TUT2 s'empare seul du processus interprétatif (« *C'est-à-dire un héros qui va à la mort, d'un héros tragique. D'accord ?* »). Toutefois, au-delà la monopolisation de l'interprétation par TUT2, cet extrait constitue une trace aussi de la prise de conscience de la mobilisation des processus de lecture par les élèves et leur articulation en situation de classe. TUT2 rend compte ainsi du potentiel (« *la représentation pourrait nous montrer* ») de la proposition « *intéressante* » de l'élève (EL8) qui permet, au profit de la lecture, de lier interprétation (« *valeurs symboliques* ») et compréhension (« *sens* ») de notions littéraires (« *mot "tragique"* ») afférentes partagées dans la classe (« *on a vu* »).

Le bilan de TUT2 dans la dernière minute du cours corrobore cette analyse :

Extrait 96 (FR2 TUT2, l. 423-429)

Ce que je retiens, écoutez-moi, ce que je retiens, c'est que, il vous a semblé pertinent face à un texte quand l'on peut considérer comme résistant, notamment de par, vous en avez assez peu parlé, le vocabulaire, de proposer une illustration et à côté si vous voulez du texte, proposer un va-et-vient entre ce qu'on a compris du texte et ce que l'illustration sur un élément peut-être compliqué [en soulignant du doigt "gamin fée" écrit au tableau], par exemple un mot qui pose question, mot valise ici, une illustration donc qui permet de mieux comprendre le texte.

²⁵⁷ L'expression est chargée de symbolisme sachant que dans le tome 1, V. Hugo souligne la singularité du substantif « gamin » : « Le gamin de Paris est respectueux, ironique et insolent. Il a de vilaines dents parce qu'il est mal nourri et que son estomac souffre, et de beaux yeux parce qu'il a de l'esprit. Jehovah présent, il sauterait à cloche-pied les marches du paradis ». Hugo, *Les Misérables*, t. 1, 1862, p. 699. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

TUT2 confie aux élèves son bilan (*“Ce que je retiens”*) de la séance. Outre la remarque sur le vocabulaire (« *vous en avez peu parlé* »), TUT2 manifeste son intérêt pour la démarche des élèves (« *il vous a semblé pertinent* »). Il y voit la mobilisation d’une lecture plurielle, représentative du « *va-et-vient* » dialectique propre à tout texte « *résistant* ». En partageant aux élèves une réflexion conceptuelle (« *résistant* », « *va-et-vient* »), TUT2 fait montre d’une prise de conscience, en situation de classe, du potentiel de l’élève lecteur à la fois sur la compréhension du texte mais aussi sur son interprétation : « *vous avez proposé (...) un va-et-vient entre ce qu’on a compris du texte et (...) l’illustration sur un élément peut-être compliqué [“gamin fée”] (...) qui permet de mieux comprendre le texte* ». Donc, loin de pouvoir mettre en œuvre dans cette situation de classe la spéculation sur le pluriel du texte, TUT2 s’en empare intellectuellement dans la classe.

Cette section témoigne pour les deux tuteurs de l’évolution de la pratique d’enseignement de la lecture littéraire telle qu’elle est modélisée dans la fiche outil n°2 mais selon des manifestations différentes. Experts tous deux dans l’enseignement de la compréhension locale, les tuteurs déploient, dans la durée du dispositif, la capacité à mettre en œuvre des stratégies de compréhension propices à intégrer et articuler la construction du sens de l’implicite du texte. Concernant la dernière “étape” de la fiche outil n°2 - l’interprétation en tant que spéculation du “pluriel du texte”- seule la pratique de TUT1 fait preuve d’un usage extensif de la règle hors des temps de co-enseignement. Néanmoins, chez TUT2, on relève dans son discours in situ la prise en considération du processus d’interprétation.

4 Les traces du RM dans la prise en compte de la compréhension implicite et de l'interprétation par les tuteurs

Cette dernière section rend compte de l'influence de la réflexion et des pratiques des stagiaires en termes d'articulation des processus de compréhension et d'interprétation sur le discours des tuteurs. Concrètement, il apparaît qu'au sein des interactions tutorales, la lecture littéraire et sa modélisation présentée dans la fiche outil n°2 est source de propositions de la part des stagiaires. Par ailleurs, ces propositions viennent nourrir les réflexions et pratiques des tuteurs. Ainsi, après avoir présenté comment les deux stagiaires investissent les savoirs relatifs aux deux premières étapes de la fiche outil n°2, cette section montre que l'adhésion aux nouvelles activités et stratégies proposées par les tuteurs témoignent de leur intérêt par rebond à des savoirs et pratiques jusque-là non interrogés, les tuteurs reconnaissant ou non certains de ses emprunts aux stagiaires. Enfin, la section rend compte des manifestations du reverse mentoring dans le discours du tuteur lorsqu'il est invité en EAC à expliciter les nouveaux choix didactiques relatifs à la fiche outil n°2. On assiste ainsi aux retombées du RM sur la mise en œuvre (TUT2) ou sur l'enrichissement (TUT1) de la compréhension inférentielle ainsi que sur l'intégration de l'enseignement de l'interprétation (TUT1) dans la pratique.

Pour mettre en évidence ces retombées, nous mobilisons comme éléments-sources certains résultats extraits des entretiens (EC) de pré et post-séances coenseignées ainsi que les EAC TUT-CH, le tout de manière longitudinale entre novembre et mai afin de saisir, dans la durée du dispositif de formation, les manifestations du RM dans le discours des tuteurs au regard des processus de lecture de la fiche outil n°2.

4.1 La compréhension inférentielle : objet de transaction au sein des dyades

Dans les interactions tutorales qui précèdent ou suivent les séances de coteaching, on relève une préoccupation des stagiaires pour les savoirs liés à la construction du sens implicite du texte et les stratégies d'enseignement préconisées par la fiche outil n°2. Cette préoccupation fait l'objet de transaction lors des entretiens. Elle se manifeste alors de deux manières. D'une

part, les deux stagiaires proposent des activités propres à travailler la compréhension inférentielle. D'autre part, STAG1 et STAG2 font part aux tuteurs de la volonté de maîtriser les gestes facilitateurs de construction du sens des éléments implicites dans leurs classes.

4.1.1 Proposition d'activités pour travailler la compréhension inférentielle

Les deux stagiaires ont pour mission, lors du CoT2, de mettre en place un dispositif d'immersion de l'élève lecteur dans la classe du tuteur²⁵⁸. Le texte support²⁵⁹, commun à toutes les dyades, a donné lieu à un atelier de formation initiale à l'INSPÉ à destination des stagiaires²⁶⁰. Or, en plus de proposer une activité d'appropriation psychoaffective, STAG1 et STAG2 sont aussi en mesure lors de l'entretien de co-planification de cibler une activité de compréhension inférentielle et de s'en justifier auprès de leur tuteur.

Du côté de STAG1, l'EC de préparation mené en visio lui donne l'occasion de proposer un déroulé de séance à TUT1. STAG1 justifie certains ajouts à une co-planification antérieure par un besoin de « réorganiser [une réflexion qui] lui paraissait flou[e] » (EC prepCoT2 TUT1, 1.307). Elle y voit une manière de « travailler la différence entre implicite et explicite » (EC prepCoT2 TUT1, 1.522). La partie « lecture distanciée » en question, matière à discussion, est celle qui doit être prise en charge par TUT1 (voir tableau ci-dessous)²⁶¹. Dans le résultat ci-dessous, STAG1 revient sur l'activité de “*distanc[iation]*” prévue :

²⁵⁸ Il s'agit d'une classe de 5^e pour chacun des tuteurs.

²⁵⁹ Il s'agit du titre *J'ai soif d'innocence* de R. Gary. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II “Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances”.

²⁶⁰ Cet atelier de formation mené le 13 octobre 2021 a été encadré par un formateur enseignant chercheur. Les stagiaires disposent à ce moment de l'année des trois fiches outils (n°1 ; n°2 ; n°3). Partie III Méthode.

²⁶¹ Pour éclairer le verbatim, nous faisons le choix de reproduire la capture d'écran du document guide partagé lors de l'entretien tutoral mené en distanciel. Voir Partie III Méthode.

Extrait n° 97 (EC prepCoT2 TUT1, lignes 316-325)

3^{ème} temps **TUT1** Lecture distanciée [20 minutes]

a. S'appuyer sur les réactions des élèves et le tableau constitué pour faire émerger l'idée qu'ils ne sont pas si différents.
Si ça ne vient pas, demander : « Pensez-vous que les personnages sont si différents ? »

b. Demander après les réactions : « A-t-elle prémédité ou non son escroquerie ? »

Attendu indicatif :

- Son mensonge sur la provenance des toiles est une preuve (Elle dit que c'est un français qui les a données à son grand-père).
- Plusieurs moments où elle paraît indifférente alors qu'on devine maintenant que ce n'est pas le cas (exemple : indifférence face à la somme d'argent remise).
- Elle joue sur les clichés que les continentaux ont sur les habitants des îles pour bernier le narrateur (exemple : refus de la montre carpeul besoin du soleil qui leur indique l'heure)

Objectif distinguer ce que dit, pense un personnage de ce qu'il fait en réalité.

c. Copier les définitions de nouvelle et de chute.

Capture d'écran à 00 : 24 : 20 - EC prepCoT2 TUT1 – STAG1

TUT1 : Je n'ai pas tout compris de ce que tu as dit. Tu aimais bien l'idée de ?

STAG1 : En fait j'aimais bien du fait que hum ils doivent...tu sais quand on leur demande « *a-t-elle prémédité ou non son escroquerie ?* » Forcément, ils vont quand même euh, ça va quand même faire appel quelque part à leur sens moral, ils vont jamais ils vont pas réussir à s'en détacher tout de suite, mais en même temps ils auront l'impression d'y être tout le temps mais ils vont aller chercher des éléments dans le texte et du coup ils vont aller chercher dedans sans vraiment s'en rendre compte et je trouvais, j'aimais bien cette activité parce que ça les faisait, leur faisait faire justement de la réflexion littéraire sans qu'ils s'en rendent compte c'est pour ça que j'aimais bien, j'aimais bien cette idée cette idée là et j'ai pas eu particulièrement d'idées pour la modifier...

L'intervention de STAG1 porte spécifiquement sur l'activité de "lecture distanciée" (*voir première ligne du document projeté*) que TUT1 est censé mettre en œuvre et plus précisément sur le choix d'une question de compréhension : « *a-t-elle prémédité ou non son escroquerie ?* ». Pour STAG1, cette question complète la phase de compréhension des éléments explicites, de surface, sur les personnages. Les cibles présentées par STAG1 dans la liste des « *attendu[s]indicatifs* » représentent ainsi les éléments implicites indispensables à la compréhension de la préméditation à l'œuvre chez le personnage. S'en saisir permet à l'élève de partir du premier objectif atteint (« *distinguer ce que dit, pense un personnage de ce qu'il fait en réalité* »²⁶²). Aussi, en présentant la question choisie comme un moyen d'« *aller chercher des éléments du texte (...) sans vraiment s'en rendre compte* », STAG1 non seulement adhère à cette activité (« *j'aime bien* », « *j'aimais bien* ») mais considère aussi l'activité comme un moyen didactique de déceler le vrai du faux, de suppléer posture du "lu" par celle du "lectant". Et c'est au nom des doubles processus, compréhension des inférences et appropriation (« *ils ne vont pas réussir à s'en détacher mais en même temps ils vont aller*

²⁶² Dans l'EC-CoT2, STAG1 revient sur l'objectif souligné en bleu dans le document projeté et le fait basculer en dessous du tableau à double colonne proposé pour saisir la duplicité du personnage.

chercher »), compréhension et interprétation singulière (« *ça va quand même faire appel quelque part à leur sens moral* »), que STAG1 statue sur son choix (« *j'ai pas eu particulièrement d'idées pour la modifier* »).

Du côté de STAG2, l'entretien de préparation à la seconde séance coenseignée nous permet aussi d'analyser son questionnement quant aux inférences d'un texte. Le résultat est extrait du début de l'EC. STAG2 est invitée par son tuteur à présenter la formation qu'elle a suivie à l'INSPÉ et les choix didactiques qui y ont été faits en vue de mener le CoT2 :

Extrait 98 (EC-prepCoT2 TUT2, lignes 13-23)

STAG2 : Et donc on s'était mis d'accord avec mes camarades pour avoir une première consigne, euh, qui serait "*qu'aurais-tu fais à la place du personnage principal*", et donc de laisser les élèves s'exprimer et dans un deuxième temps, que l'élève aille chercher dans le texte des indices qui l'amènent vers la fin de la nouvelle donc l'arroseur arrosé, et justement nous on comptait faire lire intégralement en amont l'œuvre aux élèves, mais nous on ne pourra pas parce que c'est pour demain euh mais du coup, dans le pivot entre la partie 1 et partie 2, on voulait leur rappeler la chute d'arroseur arrosé et du coup on pourra le faire si on choisit un petit extrait qui donne la fin. Et à ce moment-là, l'élève il va pouvoir se dire : "*Ah oui ! C'est vrai, ça se passe comme ça, est-ce qu'il y a un moment dans le texte avant où on peut se douter ? Est-ce qu'il y a des indices dans le texte qui nous montrent que du coup ça va finir finalement comme ça ?*"

Dans cet extrait, STAG2 voit dans l'articulation entre « *le pivot 1* » et « *le pivot 2* », le moyen pour l'élève « *[d'aller] chercher dans le texte des indices* ». Il s'agit de lui soumettre « *un petit extrait qui donne la fin* » et l'engage ainsi dans à une lecture distanciée du texte. En effet, les questions directes formulées par STAG2 sont autant de signes d'attention à la posture du "lectant" questionnant à rebours les inférences du texte : « *Ah oui ! C'est vrai, ça se passe comme ça, est-ce qu'il y a un moment dans le texte avant où on peut se douter ?* ». Pour STAG2, l'élève lectant, conscient du jeu de la lecture, cherche à interroger les « *indices* », c'est-à-dire les inférences, qui permettent de reconstruire a posteriori l'état mental des personnages.

Les deux résultats présentés donnent accès dès les EC de préparation du mois de novembre à la préoccupation des stagiaires pour les inférences du texte et à leurs enjeux. Cette préoccupation est susceptible de venir enrichir les interactions tutorales.

4.1.2 Intérêt des stagiaires pour les stratégies d'enseignement de la compréhension

Les EC avec les STAG témoignent aussi de leur adhésion à des stratégies d'enseignement facilitant la compréhension inférentielle et explicite du texte.

Ainsi lors de l'entretien de co-analyse du CoT2, STAG1 revient dès le début de l'échange sur les éléments de compréhension relatifs au comportement des personnages. Elle cible alors le temps d'interaction avec les élèves qui portent sur le personnage féminin de la nouvelle :

Extrait 99 (EC-CoT2 TUT1, lignes 57 à 63)

STAG1 : Donc ça c'était chouette, de façon ils ont tout sorti. Donc même quand ils ont donné des trucs en plus, moi je les ai mis, je je prenais leurs éléments et je relançais, donc c'était chouette. J'étais trop contente qu'ils sortent pour le grand-père que, en fait, c'est pas le grand-père qui faisait les toiles. Pour Taratonga, ils l'ont sorti tout seuls, tu vois, on n'a même pas eu besoin de d'aller chercher puisqu'il est venu directement. Donc ça ça j'étais contente et et j'ai j'ai encore plus été contente pour la... Et je trouvais ça vraiment chouette, la manière dont ils ont réagi avec la nouvelle.

STAG1 revient à la fois sur la réaction des élèves, notamment leur capacité à cerner la complexité du personnage (« *ils ont tout sorti* » ; « *ils ont réagi* »), et sur la façon d'encourager leur investissement (« *je prenais leurs éléments et je relançais* »). Conformément à l'étape n°2 de la fiche outil n°2, STAG1 accompagne le processus de lecture en recueillant les différents « éléments » explicites (« *c'est pas le grand père qui faisait les toiles* ») comme implicites (« *Pour Taratonga²⁶³, ils l'ont sorti tout seuls* ») du texte. Enfin, STAG1 est aussi capable de faire part de sa satisfaction auprès de son tuteur en revenant sur « *La manière dont [les élèves] ont réagi avec la nouvelle* ». En témoignent dans son discours les répétitions de l'adverbe « *chouette* » et de l'adjectif « *contente* » intensifiés de plus par « *vraiment* » et « *trop* ». Source de satisfaction, la réaction de la classe a dépassé ses attentes.

Concernant STAG2, l'entretien de co-analyse post-séance CoT2 est aussi l'occasion de revenir sur son enseignement et la stratégie choisie dans les vingt premières minutes du cours pour faire émerger les motivations des personnages. Les élèves ont rapidement compris les mensonges ourdis par les deux personnages de la nouvelle :

Extrait 100 (EC-CoT2 TUT2, lignes 303 à 307)

STAG2 : Là je me suis dit : « Oh mais ils ont tout compris ! ». Et je me suis dit : « j'ai dû bien les mener pour que ça mène à ça », mais du coup je me suis dit : « du coup, pour les hypothèses de lecture, ils ont déjà trouvé donc j'espère qu'ils vont sortir d'autres choses pour pas rester sur sur la bonne réponse ». Et sinon bah c'est la participation qui a été hyper active. Moi j'ai trouvé ça vraiment chouette

À l'instar de STAG1, STAG2 se réjouit de l'activité de compréhension (« *Moi j'ai trouvé ça vraiment chouette* ») dont elle attribue la réussite (« *Là je me suis dit* » ; « *mais du coup je me suis dit* »), à la pertinence des propositions des élèves (« *Oh, mais ils ont tout compris !* »)

²⁶³ Le subterfuge de Taratonga consiste à déclarer au narrateur que les toiles en sa possession proviennent de son grand-père qui « les avait reçus d'un Français qui habitait l'île et qui s'amusait comme ça, à couvrir des toiles de sacs avec des couleurs » (J'ai soif d'innocence, Romain Gary, édition Larousse, p. 18). Elle laisse ainsi le narrateur croire à l'authenticité des toiles. Ce dernier par déduction les attribue au peintre Gauguin qui a séjourné dans l'île alors que c'est elle, copiste reconnue, qui les produit. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II “Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances”.

à « la participation (...) hyper active ») dans la classe. Sans pouvoir expliciter les stratégies mises en place, STAG2 attribue cette réussite à sa manière d'avoir « men[é] [les élèves] à [ces hypothèses de lecture]».

Pour les deux stagiaires, interroger les éléments de compréhension du texte, inférentielles et explicites, stimulent la production d'hypothèses de lecture sur le comportement et l'état mental d'un personnage. De plus, toutes deux trouvent satisfaction à suivre les préconisations de la fiche outil n°2 quant à l'enseignement de la construction du sens en lecture littéraire.

4.2 Accueil positif du tuteur des pratiques observées chez les stagiaires

4.2.1 Reconnaissance d'un savoir-faire efficient du stagiaire par le tuteur

Les interactions tutorales lors des entretiens conseils (EC) qui suivent les séances coenseignées sont aussi des temps d'échanges pendant lesquels les tuteurs reconnaissent chez les stagiaires un savoir-faire.

Lors de l'EC-CoT2, TUT1 félicite STAG1 pour les stratégies mobilisées :

Extrait 101 (EC-CoT2 TUT1, lignes 406 à 410)

TUT1 : j'aime beaucoup ta manière de de reprendre de ce que disent les élèves et de le redire plus fort. D'ailleurs, c'est pas mal aussi parce qu'avec nos masques, souvent quand nos élèves parlent, ils n'entendent pas nécessairement ce que je dis, ce qu'ils se disent, donc c'est pas mal aussi de de redire et de renvoyer à l'ensemble de la classe ce qu'ils se... ce qu'ils disent à haute voix

L'extrait fait état ici de la paraphrase, présente en tant que “*geste langagier*”, dans la fiche outil n°2 (cf étape n°1). Le fait que TUT1 recourt à l'adverbe intensif (“*beaucoup*”) et au présent (« *j'aime beaucoup ta manière de* ») montre ici que l'activité de « *reprendre* », « *redire plus fort* » et de « *renvoyer à l'ensemble de la classe* » ce que peuvent « *di[re] à voix haute* » les autres élèves est maîtrisé par STAG1, surtout en période de Covid (« *qu'avec nos masques, souvent quand nos élèves parlent, ils n'entendent pas nécessairement ce que je dis, ce qu'ils se disent* »).

TUT1 est aussi en mesure de reconnaître dans les choix didactiques de STAG1 leur efficacité auprès des élèves. C'est notamment le cas au sujet de l'activité de compréhension conseillée initialement par STAG1 :

Extrait 102 (EC-CoT2 TUT1, lignes 216 à 224)

STAG1 : Et du coup, on n'a même pas eu besoin de leur dire : « Regardez le tableau, il manquait une partie, il y a une partie de vide, pourquoi ? ». Ils l'ont fait tout seul.

TUT1 : Oui, ils sont venus spontanément pour compléter le, le portrait de Taratonga en fait. Ils sont venus dire : « et bah alors finalement, effectivement ». Et, et du coup ils ont relu Taratonga d'une autre manière.

STAG1 : Et ça c'est chouette parce que du coup ils l'ont fait de manière super fluide. Ils n'ont pas eu...ils ont quasiment pas eu besoin, enfin, tu les as quand même guidés mais ils ont sorti naturellement. On n'a pas dû leur dire : « alors, est ce que votre vision de Taratonga elle change ? ».

L'extrait renvoie à l'objectif initial ciblé par STAG1 lors de l'EC de préparation de la séance : « distinguer ce que dit, pense un personnage de ce qu'il fait en réalité ». (voir extrait 97 supra). L'objectif a été atteint (« *on n'a même pas eu besoin de leur dire* » ; « *Ils l'ont fait tout seul* », « *on n'a pas dû leur dire* ») ; réussite que confirme TUT1 (« oui »). Ce dernier renchérit aussi sur les propos de STAG1 et confirme la réussite de l'activité de compréhension menée : « *ils sont venus spontanément pour compléter le portrait de Taratonga* », « *du coup ils ont relu Taratonga d'une autre manière* ». Alors que la proposition initiale de TUT1 prévoyait de partir du double visage des personnages pour ensuite aller chercher les éléments de confirmation dans le texte, la méthode de STAG1 qui part d'une question ouverte s'avère concluante quant à l'autonomie et la capacité des élèves à déduire « *spontanément* », « *naturellement* », et « *de manière super fluide* » la construction du sens tout en étant « *quand même guidés* ».

De même, TUT2 souligne le savoir-faire de STAG2 lors des EC-CoT2 et CoT4 :

Extrait 103 (EC-CoT2 TUT2, lignes 137 à 143)

TUT2 : La première parce que tu apportes une une, une évidente nouveauté si tu veux dans, dans l'interaction en français et t'as une énergie qui fonctionne, qui fait que les élèves te suivent. Ça, ça fait...je dirais que c'est aussi un, un élément essentiel de la réussite coteaching, cette énergie, au-delà de, d'un savoir-faire que tu as, que j'ai et caetera. Ou d'une expérience je n'en sais rien quoi. Enfin, au-delà d'une habileté que nous, on peut avoir en tant qu'enseignants. Et cette relation-là, je trouve que ce qui est intéressant c'est qu'elle s'équilibre à ta faveur

Extrait 104 (EC-CoT4 TUT2, lignes 133 à 139)

TUT2 : c'est EL14 qui dit « il va falloir qu'on revienne au texte ». C'est à dire que tu as lu le texte, quand il a fallu poser la question, je crois que c'est oui, c'est EL8 ou c'est EL11 qui a dit, je m'en souviens plus : « Ah oui mais Madame, il va falloir qu'on revienne. Il va falloir qu'on relise le texte ». Et bah oui, et il n'a pas fallu qu'on le dise.

STAG2 : oui, voilà tout à fait et c'est même eux, ils se sont dit pour que je fasse un bon dessin, il faut que je revienne sur le texte pour bien savoir ce que je vais dessiner.

TUT2 : Voilà donc en fait, ta consigne était nickel !

Dans le premier extrait, TUT2 pointe les qualités de STAG2 (« *tu apportes une évidente nouveauté* » ; « *un savoir - faire que tu as* ») qui emporte l'adhésion des élèves (« *énergie qui*

fonctionne, qui fait que les élèves te suivent »). Tous ces éléments mélioratifs font dire à TUT2 que la pratique de STAG2 constitue une plus-value pour la « relation » tutorale qui vient même à « *s'équilibr[er] à sa faveur* ». Le second extrait cible précisément l'activité de compréhension sur les personnages et leur comportement initiée et menée par STAG2 (« *tu as lu le texte, quand il a fallu poser la question* » TUT2). TUT2 et STAG2 s'accordent sur le fait que les élèves, en plus d'être actifs, sollicitent d'eux-mêmes à cet instant de la séance les bons gestes de “va-et-vient” entre le texte et leur activité de réflexion via le « dessin » : « *c'est EL14 qui dit « il va falloir qu'on revienne au texte (...) il n'a pas fallu qu'on le dise* » (TUT2) ; « *ils se sont dit (...) il faut que je revienne sur le texte pour bien savoir ce que je vais dessiner* » (STAG2).

Tous ces indicateurs de réussite font dire finalement à TUT2 que « [la] consigne [de STAG2] était nickel ! ».

4.2.2 La satisfaction et l'adhésion des tuteurs aux suggestions des stagiaires

De plus, on relève que les deux tuteurs se montrent satisfaits des propositions de leur stagiaire. Pour preuves, nous mobilisons à nouveau des extraits d'EC pré et post-séance coenseignée.

L'EC de préparation à la CoT2 est l'occasion pour TUT1 d'exprimer sa satisfaction quant aux modifications et suggestions²⁶⁴ faites par STAG1 sur l'activité de compréhension des personnages et de leurs attitudes :

Extrait 105 (EC prepCoT2 TUT1, lignes 555-561)

STAG1 : ça pourrait garder les deux idées d'activités en plus quand même, c'est pas mal !

TUT1 : Voilà tu vois, c'est pas une idée contre l'autre, hein. Pour moi, c'est... Quand tu m'as proposé le double tableau du narrateur, j'ai dit, c'est c'est génial ça, voilà ! Et c'est, du coup, on pourrait en fait tu sais leur proposer [inaudible], j'y ai réfléchi dans ma tête, en fait on met une phrase écrite parce que moi je pense qu'il y a des élèves qui seront piégés et qui vont rester sur le narrateur, il est vraiment ce qu'il dit.

À l'origine, la dyade était partagée entre « *deux idées* » d'activités de compréhension sur la duplicité des personnages. TUT1 proposait de construire leur portrait à partir d'un relevé

²⁶⁴ Voir n° 97 : STAG1 propose de comparer les comportements et discours des personnages afin de “ distinguer ce que le personnage dit de lui, pense, de ce qu'il est en réalité ” (EC prepCoT2 TUT1, l. 186-187). Il s'agit alors de recueillir dans un tableau muni de colonnes (narrateur dit VS narrateur fait ; Taratonga dit VS Taratonga fait) les éléments du texte, explicites et implicites, donnés par les élèves.

individuel d'éléments textuels. STAG1, quant à elle, proposait d'induire les contradictions des personnages à partir du recueil collectif des éléments sous la forme d'un tableau à double colonne (« *double tableau* ») révélant progressivement les oppositions “entre ce que dit le personnage VS ce qu'il fait” ; l'objectif étant de révéler leur duplicité par “dévoilement” progressif. C'est cette dernière idée par qui obtient l'approbation de TUT1 (« *quand tu m'as proposé, (...) j'ai dit, c'est (...) génial ça, voilà !* »). De plus, elle nourrit sa réflexion sur le prolongement de l'activité (« *du coup, on pourrait en fait tu sais leur proposer [inaudible], j'y ai réfléchi dans ma tête, en fait* »). Lors de la dernière minute de l'EC, TUT1 revient sur la suggestion de TUT1 :

Extrait 106 (EC prepCoT2 TUT1, lignes 955-963)

TUT1 : Bon, alors, écoute, je suis contente de ton idée de narrateur, voilà ! Parce que là je pense que c'est bien parce que, du coup, on a on a un défi qui, tu vois, qui nous permet vraiment là d'imaginer un prolongement toi pour le narrateur, moi du coup pour Taratonga et du coup on a une espèce de, j'ai l'impression tu vois c'est comme si on prenait un projecteur et que tout d'un coup on éclairait toute la nouvelle.

STAG1 : Oui [rires]

TUT1 : Voilà, tu vois. Progressivement, comme si on était sur une scène de théâtre et on révélait toutes les zones d'ombre au fur et à mesure.

STAG1 : Oui, le dévoilement !

Outre le fait que TUT1 réitère sa satisfaction et de son adhésion à la proposition de STAG1 (« *je suis contente de ton idée de narrateur* »), l'échange est intéressant pour l'analogie créée. L'activité de « *dévoilement* » de sens est comparée à l'éclairage scénique. Pareille à la manipulation d'un projecteur de poursuite (« *c'est comme si on éclairait toute la nouvelle* », « *scène de théâtre* », « *on révélait toutes les zones d'ombre* »), l'activité relève pour TUT1 d'un « *défi* » faisable et prometteur. Or cette activité est similaire à celle préconisée dans la fiche outil n°2²⁶⁵.

Du côté de TUT2, sa satisfaction se manifeste après la séance de CoT4. TUT2 se réfère précisément à l'activité de compréhension du texte et notamment à l'activité du dessin proposée par STAG2 pour interroger le sens du texte. TUT2 revient sur la restitution au tableau des différentes productions et les interactions orales ainsi suscitées par l'activité :

Extrait 107 (EC-CoT4 TUT2, lignes 153 à 159)

TUT2 : Ensuite, il y a eu la restitution, donc la restitution au tableau donc qui a duré plus longtemps que prévu. Notamment, j'ai donné, moi, j'étais ok pour laisser quatre ou cinq personnes parler parce qu'en fait le discours qui a été énoncé par les élèves était riche.

STAG2 : Ce n'était pas plat, ce n'était pas de la description.

²⁶⁵ “Les élèves comprennent ce que le texte dit à partir des éléments explicites et implicites (non-dits, sous-entendus, métaphores)”. Fiche outil n°2, 4e colonne, 2e ligne. Partie III Méthode.

TUT2 : Voilà, ce n'était pas de la description. Et en fait, spontanément ils se sont interrogés l'un l'autre, ils ont cherché à comprendre.

Ce dernier résultat témoigne de l'intérêt de TUT2 pour l'activité menée à l'initiative de STAG1. Le temps de « restitution » ayant été accordé (« j'étais ok pour laisser à quatre ou cinq personnes ») » par TUT2, ce dernier constate que « le discours qui a été énoncé par les élèves était riche ». Mieux, l'activité qui mobilise les élèves les engage dans la construction du sens bien plus que dans une « description » de la réception du texte. Cet investissement dans la compréhension du texte (« ils ont cherché à comprendre ») se manifeste par des interactions orales entre les élèves (« spontanément ils se sont interrogés l'un l'autre »).

À partir de ces résultats, on constate que les TUT sont en mesure dans les entretiens de coteaching de porter un regard positif sur les initiatives des STAG et leur pratique. Ils réagissent avec enthousiasme aux activités de compréhension proposées au point d'y adhérer.

4.3 Retombées du RM sur les capacités normatives de compréhension et d'interprétation des tuteurs

Le dernier point de cette section montre les retombées du RM sur les capacités normatives de compréhension et d'interprétation des tuteurs lorsque ces derniers sont invités à expliciter en EAC les raisons de leurs activités. Nos résultats montrent que le RM agit sur l'usage extensif de la compréhension inférentielle (TUT2) et sur l'analyse réflexive de TUT1 quand il est question de la spéculation du pluriel du texte. Pour rendre compte de cet impact, nous mobilisons en parallèle les EC entre tuteur et stagiaire qui présentent l'origine des traces ensuite analysées comme autant de résonances des activités et stratégies proposées par les stagiaires sur les tuteurs.

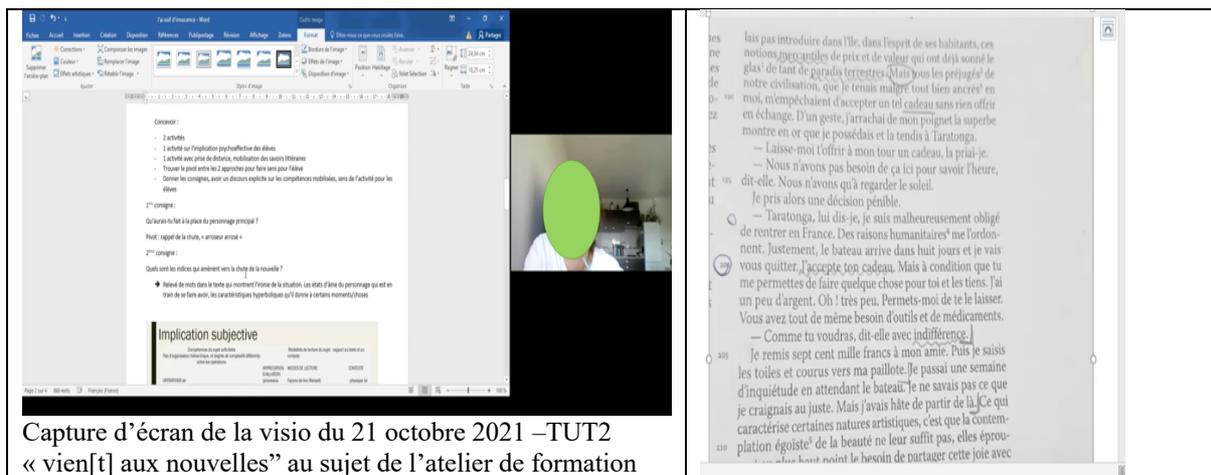
4.3.1 Retombées du RM sur la capacité normative de TUT2 : usage extensif de la fiche outil n°2

En amont de l'EC de préparation à la séance de CoT2 sur le texte de Romain Gary, TUT2 et STAG2 s'entretiennent en visio²⁶⁶. Il s'agit pour TUT2 de s'informer du contenu de l'atelier

²⁶⁶ Cet enregistrement qui suit le cours reçu par STAG2 à l'INSPÉ, en prévision du CoT2, relève d'une démarche spontanée de la dyade. L'entretien est en visio.

de formation suivi par STAG2 à l'INSPÉ²⁶⁷. Le projet de séance établi par le groupe de travail de STAG2 est alors présenté à TUT2. Dans l'extrait ci-dessous, TUT2 interroge STAG2 sur l'énoncé de la 2^e consigne proposée dans son document de travail "quels sont les indices qui amènent vers la chute de la nouvelle ?"²⁶⁸ :

Extrait 108 (EC-Visio en prévision du CoT2 TUT2, lignes 409 à 430)



Capture d'écran de la visio du 21 octobre 2021 –TUT2 « vien[t] aux nouvelles” au sujet de l’atelier de formation suivi par STAG2 à l’INSPÉ

Extrait de la nouvelle *J'ai soif d'innocence* de R. Gary ciblé par STAG2 et son groupe. Le mot « *indifférence* » est souligné dans le texte.

TUT2 : C'est pas facile ça à cet instant de savoir comment va finir la nouvelle ! Tu trouves qu'il y a des indices dans l'extrait qui nous dit que finalement il va y avoir un retour de situation. C'est quoi c'est à partir de l'"*indifférence*" de de comment s'appelle ?

STAG2 : ben, c'est l'ironie justement. On trouvait que l'ironie amenait finalement l'idée qu'il y allait avoir un problème à la fin, quoi.

TUT2 : Hum [silence] Vous l'avez expertisé ça, vous l'avez fait tenter ça ?

STAG2 : Non, on n'a pas eu le temps de lui faire un retour.

STAG2 : Ah !

STAG2 : On était le dernier groupe. On n'a pas eu le temps de lui faire un retour. Ben, ça nous paraissait cohérent en tout cas, hein !

TUT2 : Oui, oui, oui, oui, d'accord, ouais, ouais, ouais ! Euh, alors, excuse-moi mais ça serait lesquels ? Dis-moi ! Lesquels ? C'est quoi les mots qui vous font penser qu'à la fin il va se faire berner, du coup ?

STAG2 : Ben, justement, le côté très hyperbolique où [le narrateur] est tout plein de complaisance et [Taratonga], elle lui répond « avec indifférence » et en fait après, on voit qu'elle est aussi cupide que lui. Toutes les petites choses comme ça et le cadeau qui n'est pas vraiment un cadeau.

TUT2 : Oui parce que en fait ce que le lecteur, il sait à cet instant, sait que, en fait ...

STAG2 : Oui, mais on veut que les élèves aient déjà lu la nouvelle quand on les fait travailler comme ça !

TUT2 : [silence] C'est une vraie question que tu poses là ! A mon avis, on touche quelque chose d'intéressant, là ! Est-ce qu'il faut leur donner la fin ?

²⁶⁷ Dans le cadre de la formation initiale des M2 Lettres, l'atelier (2 heures) de lecture littéraire sur la nouvelle de Romain Gary animé par un enseignant chercheur formateur a lieu le 13 octobre 2021, à l'INSPÉ.

²⁶⁸ Pour éclairer l'échange, nous reproduisons dans le tableau (1^{ère} ligne) la capture d'écran du document partagé par STAG2 à TUT2, objet de la discussion retranscrite.

TUT2 est perplexe (« *vous l'avez fait expertiser ça ?* ») quant à l'activité qui consiste à faire relever aux élèves dans l'extrait choisi les non-dits susceptibles d'induire un « *retour de situation* ». L'activité de compréhension conçue par le groupe de travail de STAG2 repose sur un relevé d'« *indices textuels* » implicites perçu comme « *pas facile* » par TUT2. Et excepté le groupe circonstanciel « *avec indifférence* », STAG2 peine à fournir avec exactitude le relevé. Mais l'idée est énoncée, la stratégie formulée vise bien à associer dans la construction du sens éléments explicites et inférences logiques. Enfin, en soulevant la « *question* » de la chute à dévoiler ou non aux élèves, l'échange permet à la dyade d'examiner la proposition sous ce nouvel angle, déterminant pour TUT2 : « *C'est une vraie question que tu poses là ! (...) on touche quelque chose d'intéressant* ».

Il est alors intéressant de regarder du côté des EAC-CoT2 de novembre et EAC-FR2 de février. Les résultats présentés témoignent chez TUT2 du déploiement de son analyse réflexive sur l'enseignement de la compréhension inférentielle, absente nous l'avons vue de l'EAC-FR1. Or cette analyse réflexive fait résonance avec les réflexions de STAG2 partagées en CoT. La première illustration de nos résultats s'appuie sur l'EAC-CoT2. Il est l'occasion de confronter TUT2 à l'activité de compréhension de STAG2, cible de l'extrait n° 109 :

Extrait 109 (EAC-CoT2 TUT2, lignes 280 à 290)²⁶⁹

STAG2 : Quoi d'autre d'après vous ? C'est bon ? Tout le monde est d'accord, il [le héros] va finir en prison parce qu'il va se faire découvrir ?
 EL1 : Peut-être, en fait, Taratonga elle avait tout prévu en fait et elle [inaudible] prévu plus de toiles avec un faux prénom pour gagner plus d'argent et en fait elle l'a arnaqué en fait.
 EL2 : Ah ouais !
 EL3 : ben non, moi j'y crois pas !
 EL4 : Ben si, ça colle !
 STAG2 : [répète tout en écrivant en même temps au tableau] «*Taratonga avait tout prévu*». Pourquoi pas ?
 EL3 : moi j'y crois pas. C'est un peu gros, Madame.
 EL4 : Oh, Oh, oui !
 Stag2 : Ah, toi t'y crois pas trop, toi c'est un peu gros, c'est ça ? Toi tu y crois ? [au voisin qui lève la main]
 EL4 : Ah ben oui parce qu'en fait je pense que...on peut dire elle a découvert qu'il avait beaucoup d'argent et que du coup il était intéressé par l'argent, du coup elle crée des fausses toiles et du coup ben ils, ceux qui sont en France et qui détectent les vrais tableaux ben ils vont savoir que c'est un faux et du coup et il va partir en prison.
 STAG2 : Ah, il va donc quand même partir en prison !
 EL4 : Ben normalement, si on fait ça, on est puni hein !
 EL5 : Et du coup, si on regarde bien les hypothèses, ça veut dire que, Oh ! [en faisant signe à son voisin de se taire], ça veut dire en gros que Taratonga le arnaque, l'a arnaqué
 EL4 : l'arnaqueur !
 EL5 : l'arnaqueur et du coup, l'arnaqueur il se fait arnaquer.

TUT2 : Moi j'ai trouvé que c'est le moment où il se passe quelque chose vraiment là, c'était que en fait, on a eu une intuition qui n'était pas mauvaise c'est que... il fallait créer une espèce, une espèce d'attente. Et

²⁶⁹ Pour éclairer le discours de TUT2, la première ligne du tableau reproduit l'activité soumise à son regard pendant l'EAC-CoT2.

finalement que le texte dans son incomplétude ici, était bien posé parce que les élèves devaient avoir la réponse, c'est à dire que Taratonga qui dit dans le texte, enfin « *comme tu voudras dit-elle avec indifférence* ». Moi, j'avais dit à STAG2, ce mot-là il faut absolument qu'on travaille dessus. Et s'il y a... moi, j'avais dit « *bon, on va pas être trop analytique* », mais s'il y a un mot à aller chercher, c'est celui-là. Et s'ils l'ont pas, va falloir les guider sur ça parce que à cet instant du texte, le comportement de Taratonga bon voilà. Mais le mot "indifférence", il prend forme qu'avec la suite du texte. Et là, il y a une prémisse qui se pose, mais c'est les élèves qui l'ont. Donc ça c'est bien.

Cette confrontation du TUT2 à l'activité de sa stagiaire lors de la séance de CoT2 est l'occasion de le questionner sur la question de l'inférence logique, l'un des points ciblés par la dyade pendant lors entretien informel mené en distanciel (extrait 106). Il s'agit de rendre perceptible l'implicite du groupe circonstanciel « *avec indifférence* » qui agit comme une « *prémisse* » dans la logique de l'intrigue (« *le mot "indifférence", il prend forme qu'avec la suite du texte* »). Les élèves peuvent, selon TUT2, alors saisir que le comportement de Taratonga feint de se montrer indifférente à l'argent. Pour TUT2, le pari est réussi (« *là, il y a une prémisse qui se pose, mais c'est les élèves qui l'ont. Donc ça c'est bien* ») car les élèves intègrent cet indice textuel même s'ils ne parviennent pas, à cet instant, à l'explicitier. Or, si TUT2 fait référence à la préparation tutorale de la séance en mobilisant le pronom « *on* », il passe sous silence le questionnement initial suscité par STAG2. Quoiqu'il en soit, la prise en compte des inférences et leur enseignement nourrit désormais sa réflexion (« *le texte dans son incomplétude était bien posé parce que les élèves devaient avoir la réponse* »). Nourri de cet apport tutorial, il est en mesure de signifier et de justifier la stratégie alors mobilisée tout en l'explicitant au sein d'un raisonnement pratique (« *parce que* »). La règle suivie peut être énoncée de la façon suivante : [« (faire émerger des hypothèses de lecture) vaut pour « *créer une espèce d'attente* » et « *les guider (vers) un mot à aller chercher (dans le texte) « (sans) être trop analytique* » ce qui a pour résultat de (faire saisir aux élèves l'inférence logique du texte) parce que (les élèves d[oi]vent avoir de la réponse)]. À ce stade, le raisonnement de TUT2, qui est en résonance directe avec le discours de STAG2 sur la stratégie de compréhension à adopter, rend compte de sa capacité à intégrer et interpréter la stratégie mobilisée dans l'étape n°2 de la fiche outil n°2 : « enseigner des stratégies de compréhension qui permettent l'intégration des informations antérieures avec les nouvelles informations textuelles du segment (cf. le recours aux inférences) »²⁷⁰.

Trois mois plus tard, l'EAC-FR2 autoconfronte cette fois-ci TUT2 à son activité. Elle consiste à stimuler chez l'élève un dialogue entre les éléments explicites et implicites du texte.

²⁷⁰ Fiche outil n°2, colonne 2, « étape n°2 » 2^e ligne. Partie III Méthode.

Les deux résultats ci-après montrent la capacité de TUT2 à justifier son choix de confier aux élèves l'explicitation des zones d'ombres du texte²⁷¹ :

Extrait 110 (EAC-FR2 TUT2, lignes 272 à 277)

TUT2 : il y a beaucoup d'élèves qui se sont mis à faire des dessins. Pourquoi pas ! Et les propositions qui sont venues d'ailleurs après sont intéressantes. Euh, après il y a des élèves qui ont mélangé le texte et l'image. Mais, ils se sont, enfin, ils ont fait des, ils se sont un peu éloignés du texte. C'est, c'est voulu. Il faut qu'ils partent du texte et qu'ils reviennent au texte pour qu'ils se disent « tiens, je propose ça, est-ce que le texte est plus éclairé avec ma proposition ? ». C'est un peu ambitieux hein !

Dans le prolongement de la séance de CoT2 et de la réflexion sur la compréhension inférentielle, TUT2 explique ici son activité et les initiatives qu'elle suscite dans la classe (« *il y a beaucoup d'élèves qui se sont mis à faire des dessins. Pourquoi pas !* », « *il y a des élèves qui ont mélangé le texte et l'image* »). TUT2 entre alors dans une explication téléologique pour justifier son action. Dans cette activité de compréhension confiée à l'élève, il est en mesure de justifier (« *c'est voulu* », « *c'est un peu ambitieux hein !* ») les quelques écarts au sens ainsi provoqués (« *ils se sont un peu éloignés du texte* »). Les conditions favorables à l'effet recherché (« *il faut qu'ils* ») sont précisées et la motivation didactique qui guide son action est détaillée. Elle est motivée selon lui par l'intention de produire un va-et-vient dialogique (« *partent du texte et (...) reviennent au texte* ») ainsi qu'un investissement métacognitif chez l'élève. Le raisonnement pratique est intéressant car il mobilise le principe didactique : [(parce que) *il faut qu'ils partent du texte et qu'ils reviennent au texte pour qu'ils se disent « tiens, je propose ça, est-ce que le texte est plus éclairé avec ma proposition ? »*]. À ce niveau, TUT2 mobilise les savoirs didactiques de la fiche outil, « l'intégration des informations et inférences » qu'il est en mesure ici de décrire en identifiant le résultat attendu (« *éclair[er] le texte* » par une proposition [personnelle]). À ce niveau, les aspects didactiques qui irriguent le raisonnement pratique de TUT2 sont manifestes. Par ailleurs, ces savoirs sont explicitement partagés avec STAG2 en EC-CoT2 (voir extrait 108).

En outre, concernant cette activité, TUT2 est en mesure de proposer des axes d'amélioration pour mieux solliciter les inférences du texte :

Extrait 111 (EAC-FR2 TUT2, lignes 217 à 224)

TUT2: Et, surtout, il y a des élèves, qui, après avoir lu le texte, disent, euh, « là, on n'a pas compris, donc c'est sur ça qu'il faut travailler ». Alors, est-ce que ça tombe un peu du ciel, j'en sais rien. Mais, le dispositif devrait pouvoir faciliter ça. C'est-à-dire, qu'en fait, le texte on l'a compris, mais il faudrait pouvoir travailler sur euh un mot clef qu'on n'a pas compris pour éclairer le texte. Chose que je n'ai pas dite. Et c'est peut-être ce qui manque, euh, à un moment donné. J'aurais peut-être pu dire dans la

²⁷¹ Il s'agit de leur proposer de « réfléchir [par petits groupes] à un document ou à un support qui peut apporter un éclairage complémentaire [au texte] » (EAC-FR2 TUT2, l. 482-483)

consigne finalement pour que ce soit plus efficient « qu'est-ce qui est, qu'est-ce qui vous a posé problème » et peut-être pas tout le texte, mais un point précis, mettons, l'enfant fée, par exemple ...

Validant l'efficiencia du « dispositif » l'élève lecteur (« surtout, il y a des élèves, qui, après avoir lu le texte, disent, (...) « là, on n'a pas compris, donc c'est sur ça qu'il faut travailler »), il est capable d'interroger son activité et ses erreurs : « c'est peut-être ce qui manque » ; « chose que je n'ai pas dite », « il faudrait pouvoir ». L'emploi du conditionnel passé « j'aurais peut-être pu dire » à la première personne et de la finalité souhaitée « pour que ce soit plus efficient » montre sa capacité à réviser sa consigne. TUT2 se saisit alors de l'EAC pour reprendre le contrôle de son activité. Puisant dans son flux expérientiel, sa subjectivation lui permet de construire de manière extensive une stratégie (règle) plus « efficient[e] » pour stimuler en classe le travail sur les inférences du texte (dans l'extrait 111, le « mot clef » d' « enfant fée »). Ainsi, l'usage extensif de la règle suivie par TUT2 est la suivante : *[(proposer un « dispositif » pour engager les élèves dans la compréhension inférentielle du texte) vaut pour « point[er] précis[ément] (...)un mot clef», ce qui obtient pour résultat d'« éclairer le texte »].*

Par ces résultats, nous constatons que la réflexion et la pratique du STAG2 sur les stratégies de compréhension proposées dans la fiche outil n°2 influencent par rebond la capacité de compréhension de TUT2. Se manifeste ainsi le développement de sa capacité normative irriguée par les savoirs didactiques. En ce sens, ces résultats constituent des traces probantes des retombées du reverse mentoring sur TUT2.

4.3.2 Retombées de la pratique de l'interprétation du stagiaire sur la capacité de compréhension de TUT1

Nous nous tournons désormais vers TUT1 et les retombées des observations des pratiques d'enseignement de l'interprétation par STAG1 sur TUT1. En effet, même si en EC-CoT2, STAG1 ne mentionne pas l'étape n°3 de la fiche outil (la proposition faite aux élèves d'interpréter une morale ou une leçon au texte), l'observation de sa pratique fait émerger chez TUT1 un questionnement sur cette activité au point de développer chez lui sa capacité à comprendre la spéculation du pluriel du texte et de ses freins. Nous mobilisons les résonances relevées entre deux EAC, le premier confrontant TUT1 à l'activité de STAG1 menée lors du CoT2 et le second relatif à l'EAC-FR2, mené avec le CH en février :

Extrait 112 (EAC-CoT2 TUT1, lignes 289 à 297)

STAG1 : Alors... J'ai pas entendu si tout le monde avait participé pour savoir si la fin vous satisfaisait, si pour vous c'était une vraie fin ou pas. Non ?

EL4: Moi je pense pas parce que ... beh c'est... comme dans tous les livres *et caetera*, c'est toujours le méchant qui se fait attraper par le gentil.

STAG1: Ah c'est sensé ce que tu dis.

EL4: Donc je pense qu'en fait il y a ... Taratonga avec la fin, avec l'argent elle va partir [inaudible] comme ça... pas pas moral...donc [inaudible]

STAG1: Peut-être, peut-être. Tu voulais rebondir sur ça ?

EL3: Euh... non mais justement pour en revenir à ce que dit EL4... Hum le narrateur dit que c'est lui, mais il aurait peut-être pas fait en sorte que Taratonga [inaudible]

CH : Voilà, donc elle est toujours sur la fin, et que se passe-t-il avec cet élève [en désignant EL4] ?

TUT1 : beh ... elle, elle pointe l'aspect moral d'accord ? C'est bien vu puisque tout récite à une morale quelque part, même si elle n'est pas morale.

CH : EL4 dit « *moi je pense pas, parce que dans tous les livres et caetera c'est toujours le méchant qui se fait attraper par le gentil* »

TUT1 : Beh ... moi je trouve que c'est une remarque intéressante qui est basée sur ses expériences de lecture. Du coup, effectivement, elle a saisi que quelque chose n'était pas ... elle pouvait s'interroger de son ... de sa propre expérience de lecture, c'est sûr.

L'activité d'interprétation, non évoquée par la dyade lors de l'EC-CoT2, nourrit la réflexion de TUT1. Il est en effet capable de signifier l'activité (« *elle pointe l'aspect moral* ») et de l'apprécier (« *c'est bien vu* ») à partir d'un raisonnement causal (« *puisque tout récite à une morale quelque part, même si elle n'est pas morale* »). De surcroît, TUT1 s'engage dans sa propre interprétation (« *moi je trouve que* ») des effets de l'activité sur l'élève interprétant. Il juge ainsi « *intéressante* » la « *remarque* » d'EL4. Il l'identifie comme « *basée sur [les] expériences de lecture [de l'élève]* ». À cet instant, sans qu'elle ne soit explicitement nommée, l'activité d'interprétation déclenchée par STAG1 est présentée dans un jeu de langage semblable à l'étape n°3 de la fiche outil n°2. TUT1 voit en effet dans la possibilité offerte à EL4 le moyen pour l'élève de « *s'interroger de son ... de sa propre expérience de lecture, c'est sûr* » en s'engageant dans une interprétation de la « *morale* » du texte.

En février, à la suite de la FR2, dans laquelle on assiste à la mise en œuvre dans la classe d'une activité de spéculation sur la morale du texte (cf. extrait n°94), l'EAC permet à TUT1 de signifier et d'explicitier son activité d'interprétation quant à la morale de l'histoire. En effet, il est proposé à chaque élève d'attribuer une morale au conte et de s'en justifier à l'oral. Les deux résultats témoignent de la capacité de TUT1 à s'engager dans une analyse qui tient compte de la fiche outil n°2 :

Extrait 113 (EAC-FR2 TUT1, lignes 574 à 587)

CH : La question c'est « *pourquoi la sorcière enferme-t-elle ? Et peut-on y voir une question de...une morale dans cela ?* ». Alors, on est juste après l'article de presse, tu peux...tu pensais que l'article de presse allait pouvoir aider à trouver une morale ?

TUT1 : Euh non, je pense que là, je j'ai dévié en fait sur quelque chose d'autre. C'était, je voulais reprendre la question de...la question de [l'élève] « *pourquoi est-ce que la sorcière, la magicienne l'enferme ?* ». En fait, je pense que je reviens en arrière dans la compréhension du texte et dans l'interprétation du texte, à savoir qu'est-ce qui permet d'expliquer que, l'ayant élevée jusqu'à 12 ans, elle décide de l'enfermer à partir de cet âge-là. Voilà, c'était, c'était un peu ça qui n'avait pas forcément été traité dans le récit dans notre séance. Et comme on n'avait plus rencontré la question à la fin, bah je l'ai reprise, mais c'était peut-être pas... elle avait peut-être pas lieu d'être. Voilà, mais je crois pas que ce soit en lien avec la morale, sauf à se dire que, oui le lien quand même effectivement qu'on peut trouver, c'est que la, la magicienne tente d'enfermer, mais enfermer ne sert jamais à rien. Voilà. Donc c'est ça serait ma morale personnelle à moi.

L'extrait rend compte de l'intention qui motive son activité. TUT1 déclare avoir « *voul[u], en rev[enant] en arrière, « reprendre la question de [l'élève] “pourquoi est-ce que la sorcière, la magicienne l'enferme ?”* ». Il est alors en mesure de lier son activité aux deux processus de lecture sollicités : « *la compréhension du texte et dans l'interprétation du texte, à savoir qu'est-ce qui permet d'expliquer que, l'ayant élevée jusqu'à 12 ans, [la sorcière] décide de l'enfermer à partir de cet âge-là.* » Toutefois, il considère son activité comme « *dévi[ante]* » et non conforme à l'objectif recherché. Il juge en effet sa consigne inopportune (« *elle avait peut-être pas lieu d'être* ») et recourt à la conjonction d'opposition « *mais* » pour expliciter la déviance à la règle [« *mais je crois pas que ce soit en lien avec la morale* »]. Dans son raisonnement, la conjonction agit comme un lien causal (parce que) et introduit une concession (« *sauf à se dire que* ») qui montre que TUT1 est en mesure de se saisir de la 3^e étape (« au-delà de ce que dit le texte (...) quelle morale je pourrais tirer de cet épisode ? ») de la fiche outil n°2. En effet, en faisant de [sa] « *morale* » [« *enfermer ne sert jamais à rien. Voilà. Donc c'est ça serait ma morale personnelle à moi.* »] une interprétation singulière non générique, il fait preuve de sa capacité normative à comprendre l'interprétation modélisée dans la fiche outil n°2.

De plus, le deuxième résultat montre que TUT1 est désormais capable de signifier en EAC-FR2 les freins à la prise de hauteur interprétative²⁷² des élèves sur le texte. Il témoigne aussi de l'impact des observations menées dans la classe de STAG1 :

²⁷² L'étape n°3 de la fiche outil a pour titre « prendre de la hauteur pour accéder à une signification ». Partie III Méthode.

Extrait 114 (EAC-FR2 TUT1, lignes 672 à 693)

TUT1 : Oui, sauf que pour moi, la vraie morale, c'est que l'amour sauve tout. D'accord ? Ouais, eux ils sont restés très, très attachés au cadre en fait des parents.

CH : la situation des parents par rapport à... la situation des enfants et des parents. Le relationnel, quoi ?

TUT1 : Ouais, alors c'est vrai que, à un moment donné, ils avaient beaucoup de...comment dire ? D'excuses pour ses parents et moi, je leur disais : « bon quand même quoi ? Bon d'accord, on ne peut pas s'empêcher d'en manger des raiponces mais, mais bon, le mari va voler les raiponces dans le champ d'à côté quoi. Je veux dire à un moment ou un autre, ils savent qu'ils vont payer la note quoi. Ils savent qu'ils vont le faire dans le champ de la magicienne, qu'ils la craignent, qu'elle n'est pas sympa. Bon ils savent qu'il va leur arriver quelque chose. Ah ouais quand même ! ».

CH : Et est-ce que dans les séances de co-teaching que tu as pu mener avec STAG1, tu as eu ce genre de séances comme ça où... ils étaient pris vraiment dans le texte et puis arrivaient à l'interroger aussi ?

TUT1 : Euh oui, oui donc oui, y a eu un ou deux textes comme ça où j'ai vu que effectivement ça les intéressait d'aller voir le suspense et tout ce qui allait se passer après, ce qu'on en disait etc oui oui, il y a eu des moments où effectivement ils sont allés loin.

[...]

CH : Oui, oui, oui. Mais pas celles que vous avez partagées en co-teaching, pas Gary, mais voilà les autres, les classiques quoi ?

TUT1 : Voilà, oui oui bien sûr. Non non, elle sait faire aussi, elle sait faire, mais c'est...c'est oui, oui elle mène.

Ce dernier extrait montre que pour TUT1 l'appropriation psychoaffective (« *ils sont restés très, très attachés au cadre en fait des parents* ») peut constituer un frein à la spéculation de l'élève sur la pluralité du texte. En effet, leurs références intimes (« *ils avaient beaucoup de, comment dire, d'excuses pour ses parents*²⁷³ ») peuvent les détourner de la logique du texte et de la posture distanciée, nécessaire à la “prise de hauteur”. Or la scénarisation de son activité montre sa volonté de signaler ces écueils dans la classe (« *et moi, je leur disais : « bon quand même quoi ? Bon d'accord, on ne peut pas s'empêcher d'en manger des raiponces mais, mais bon, le mari va voler les raiponces dans le champ d'à côté quoi. Je veux dire à un moment ou un autre, ils savent qu'ils vont payer la note quoi.* »). TUT1 fait preuve alors d'une stratégie pour “faire saisir le saut entre sens et signification”²⁷⁴ c'est-à-dire pour accéder à une signification du texte tout en “s'appuy[ant] sur les résultats obtenus”²⁷⁵. En outre, le fait de singulariser sa morale (« *pour moi, la vraie morale, c'est que l'amour sauve tout* ») témoigne de son appropriation de l'étape n°3 de la fiche outil n°2. L'extrait nous donne potentiellement accès à l'influence des observations faites dans la classe de STAG1 sur la capacité de compréhension de TUT1 (« *y a eu un ou 2 textes comme ça où j'ai vu que effectivement ça les intéressait d'aller voir le suspense et tout ce qui allait se passer après, ce qu'on en disait* »). En

²⁷³ Les parents fait don de leur enfant pour s'acquitter du vol des raiponces dans le jardin de la sorcière. Texte FR2 TUT1. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II “Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances”.

²⁷⁴ Fiche outil n°2, étape 3, 3^e colonne, Partie III Méthode.

²⁷⁵ Idem.

effet, le témoignage souligne un savoir - faire de STAG1 quant à son travail de spéculation du pluriel du texte en situation d'enseignement : « *elle sait faire aussi, elle sait faire, mais c'est...c'est oui, oui elle mène.* »

En conclusion, cette dernière section nous permet de comprendre comment les réflexions et pratiques des STAG relatives aux savoirs didactiques de la fiche outil n°2 agissent sur le développement des capacités normatives de compréhension des TUT. En effet, il s'avère que le discours des tuteurs porte la trace de l'influence des stagiaires sur leur raisonnement. Celui-ci se nourrit des observations et échanges tutoraux, notamment dans le cadre du coteaching. En ce sens, les résultats témoignent des traces effectives du RM dans les analyses produites par les tuteurs au sujet de la fiche outil n°2.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE II

Le second chapitre consacré à la fiche outil n°2 apporte une réponse plus nuancée à notre hypothèse principale. En effet, il rend compte d'une appropriation partielle par les TUT, et sous l'effet du RM, de la 2^e modélisation de la lecture littéraire, des concepts qui y sont associés, compréhension et interprétation. Plus précisément, le chapitre II rend compte par ses résultats de disparités dans les retombées du RM en tant que dispositif de formation sur la capacité à appréhender, analyser et mettre en pratique les stratégies liées à l'enseignement de la compréhension et à l'interprétation. Et quand bien même les savoirs didactiques parviennent à irriguer le raisonnement des TUT, dans la pratique on ne peut relever qu'une réduction des écarts entre la pratique de la compréhension, majoritaire et plus performante, et la pratique de l'interprétation comme "*spéculation du pluriel du texte*", à laquelle les TUT réservent encore un enseignement exceptionnel. Néanmoins, et sans conteste, le dispositif du RM témoigne de signes d'appropriation pour TUT1 et de signes notables d'ouverture à cet enseignement pour TUT2. Enfin, la dernière section montre comment les STAG par leur discours agissent dans la capacité d'adaptabilité et de compréhension de leur TUT. Partageant leur savoir-faire et leur engagement à suivre la fiche outil n°2, leurs initiatives et réflexions gagnent la confiance et l'adhésion des TUT. De ce fait, la quatrième section montre que les STAG contribuent efficacement au développement de la capacité normative de compréhension des tuteurs quant à la place à accorder à la compréhension inférentielle et à l'élève interprétant dans la classe.

Chapitre III Le reverse mentoring au service du développement des interprétations au sein d'une communauté interprétative

Ce troisième chapitre s'appuie sur la fiche-outil n°3. Il convoque les travaux relatifs au développement des interprétations personnelles au sein d'une communauté interprétative. Plus précisément, il s'intéresse à la mise en commun des idées interprétatives ainsi qu'aux stratégies mobilisées pour créer dans la classe les conditions propices à un espace dialogique fécond. Nous convoquons ainsi deux notions clefs mentionnées dans la fiche outil n°3 : la "bibliothèque culturelle"²⁷⁶, partagée ou non par l'ensemble de la communauté d'élèves ; la "biographie intime"²⁷⁷. Nous ciblons aussi dans ce chapitre la notion de "communauté interprétative", décrite dans la fiche outil n°3 comme espace dialogique ouvert à la diversité du dialogue discursif et à la confrontation intersubjective. En ce sens, le chapitre vise à éclairer les manifestations dans une classe de l'interprétation comme « *recollection du sens* » (Ricoeur, 1965) et construction d'une communauté de lecteurs capables alors d'interroger de manière distanciée les activités interprétatives singulières en jeu dans la lecture.

Fort de ces fondements, le chapitre III rend compte du développement professionnel des TUT à s'approprier la fiche outil n°3 sous l'effet du dispositif de RM mais aussi et surtout au contact sur le terrain des STAG tutorées. Nous analysons alors dans la dernière partie de ce chapitre (4^e section) comment les réflexions et pratiques des STAG interviennent, par effet de rebond inhérent au RM, dans le développement capacitant des tuteurs à partir de traces concrètes, preuves de ces moments de transfert et/ou influence (4^e section). À l'instar des précédents chapitres, nos résultats présentent quatre sections. Dans les trois premières sections, le développement des capacités d'appréhension, de compréhension et de réalisation des TUT sous l'effet du RM montrent des différences significatives entre les tuteurs : TUT1 étant

²⁷⁶ Explicitée par une question type formulée dans la fiche outil n°3, 3^e colonne (Voir Partie III Méthode), « *essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce que tu as déjà lu ou appris.* ». La notion « bibliothèque intérieure » (Louichon & Rouxel, 2010) est explicitée dans la Partie II Cadre théorique.

²⁷⁷ Explicitée par une question type formulée dans la fiche outil n°3, 3^e colonne, « *essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce qui t'arrive à l'école ou en dehors de l'école.* ». Voir Partie III Méthode.

capables par exemple, et contrairement à TUT2, de s'approprier en fin trimestre 2 la fiche outil n°3 au point de créer en situation de travail ordinaire “un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive”. La quatrième section montre alors comment les échanges dyadiques et les discours que portent TUT sur les pratiques des STAG en CoT participent au développement professionnel observé des TUT.

1 Le développement de la capacité à appréhender les notions de “bibliothèque culturelle” et “débat collectif”

Cette section rend compte chez les tuteurs du développement de leur capacité à appréhender, c'est-à-dire à nommer et/ou à décrire l'interprétation dans les rapports de médiation qu'elle suppose à la fois pour l'élève lui-même et pour la communauté de lecteurs en situation dialogique de classe. Cette approche notionnelle est présentée dans la fiche outil n°3²⁷⁸. Les résultats montrent une évolution dans l'appréhension des notions liées à l'activité interprétative à travers à la capacité des TUT à cerner les critères définitoires des termes de “bibliothèque” de l'élève interprétant (TUT2) et de débat collectif.

1.1 L'appréhension des activités faisant émerger les interprétations personnelles pour TUT2

1.1.1 Initialement, un flou notionnel autour de la notion de “bibliothèque” de l'élève dans le discours de TUT2

L'EAC mené à la suite de la première séance de lecture de TUT2, seul dans sa classe (FR1), témoigne de sa difficulté à nommer la posture interprétative spontanée de l'élève. La situation de classe observée en EAC FR1 porte sur l'ouverture du cours et plus précisément sur la phase d'enrôlement. L'attention des élèves est alors portée sur le paratexte. TUT2 est invité à « *décrire, dire ce qu'[il] fai[t]* » (EAC FR1 TUT2, l. 34)²⁷⁹:

²⁷⁸ Pour le descriptif de la fiche outil n°3, voir Partie III Méthode.

²⁷⁹ Pour faciliter la compréhension des EAC, nous mobilisons dans la première ligne n°1 du tableau la situation de classe à laquelle est autoconfronté le tuteur.

Extrait 115 (EAC FR1 TUT2, lignes 38-53)

TUT2 : Bagdad, c'est en Irak, d'accord. C'est en Irak, au Moyen-Orient, d'accord. Donc notre personnage vient du Moyen-Orient, d'accord. C'est le seul indice que j'ai à vous donner. Néanmoins, le titre du livre s'appelle *Ulysse from Bagdad*. *Ulysse from Bagdad*. *Ulysse* ça vous dit quelque chose ?

ELs : Oui !

EL9 : Ulysse c'est pas un grand voyageur monsieur ?

TUT2 : Oui Ulysse c'est un voyageur...

EL2 : *L'Odyssée* !

TUT2 : Ulysse c'est *L'Odyssée*.

EL3 : Ah oui !

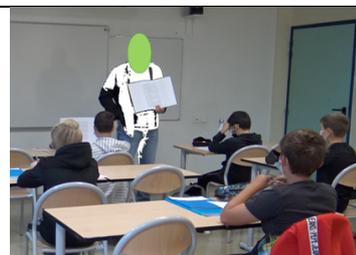
TUT2 : Vous l'avez travaillé ?

EL3 : oui, sur *L'Odyssée* de Ulysse

TUT2 : oui, *L'Odyssée* d'Ul...

EL9 : et d'Homère.

TUT2 : *L'Odyssée* d'Ulysse écrit par l'auteur qui s'appelle Homère, oui. Qui l'a lu ?



« *Ulysse, ça vous dit quelque chose ?* ». FR1 TUT2, l. 57-58. Capture écran cours [00 : 04 : 36]

TUT2 : J'essaie en fait de donner un contexte en fait. Tout au moins, à identifier le texte par son titre et de donner une première piste, ce sera la seule, aux élèves. L'idée, c'est qu'ils puissent à partir de ce titre, déjà poser une hypothèse où poser un premier jalon. C'est à dire, « tiens, ce titre-là, qu'est-ce que ça veut dire ? » Donc je pense qu'on peut rentrer dans un texte par un titre. Et comme je ne leur fais pas lire, on ne lit pas ensemble le texte, on s'interroge d'abord sur le titre et en fait, à partir du titre, moi ce que je souhaitais, c'est que les élèves puissent me l'associer au voyage et à la mythologie. Voilà, c'était ça mon idée.

CH : Parce que tu as dans ce... le voyage c'est quelque chose que tu traites en ce moment avec eux ?

TUT2 : Alors oui, j'aurais peut-être dû te le dire au départ. C'est qu'en fait le groupement de textes que j'étudie...enfin le thème, c'est le voyage et le groupement de textes, effectivement, c'est le voyage. Ma séquence s'appelle « Exil, Exode, Exotisme » et en fait, c'est assez classique mais, mais c'est une manière d'aborder en fait les trois aspects du voyage, avec cette idée qu'on voyage pour découvrir, parfois pour conquérir. On voyage, parfois parce qu'on n'a pas le choix et on voyage pour fuir aussi.

TUT2 dit vouloir « *donner un contexte* ». La locution restrictive « *tout au moins* » vient de suite préciser ce qu'il entend par cette expression. TUT2 s'engage alors, par l'intermédiaire des verbes à l'infinitif, à la présentation des actions qui déterminent selon lui l'enrôlement des élèves dans la lecture. Il s'agit pour lui d'expliquer la finalité de la première phase d'exploration du « *texte* » (« *poser une hypothèse où poser un premier jalon* »). En effet, « *identifier le texte* », consiste pour l'enseignant à se limiter à une « *première piste (...) la seule* » : la thématique du « *voyage* » et de la « *mythologie* » « *à partir [du] titre* » du roman d'E.E. Schmitt, *Ulysse from Bagdad*. La règle alors suivie par l'enseignant pour signifier son activité peut-être énoncée de la façon suivante : [« *rentrer dans un texte par [son] titre* » vaut pour « *s'interrog[er] d'abord sur le titre et en fait, à partir du titre (...) l'associer [aux thèmes séquentiels abordés c'est-à-dire ici] au voyage et à la mythologie* » ce qui obtient pour résultat d'« *aborder les trois aspects du voyage et [les] idée[s] associ[ées]* ». En d'autres termes, pour TUT2, « *partir [d'un] titre* », c'est convoquer la mémoire scolaire de l'élève pour répondre aux objectifs didactiques : relier le texte « *[aux] trois aspects du voyage* », thème de la « *séquence* ». TUT2 renvoie donc à l'activité de la « *bibliothèque culturelle* » de l'élève par le

biais de la culture scolaire sans pour autant ici la nommer. Il s'agit bien d'en faire usage pour faire émerger les « finalités » du « voyage » en s'aidant du « *groupement de textes [séquentiels] qu'[il] étudie* », « *Exil, Exode, Exotisme* » : « *on voyage pour découvrir, parfois pour conquérir [mais] aussi pour fuir* ». La “bibliothèque culturelle” favorise en effet le dialogue des références culturelles conscientes et inconscientes de l'élève qui reconfigure le texte par des mises en relation d'éléments appris et perçus de sa culture intime.

En outre, plus loin dans l'EAC FR1, TUT2 mentionne la « *bibliothèque* » qu'il qualifie par ailleurs d' « *intérieure* »²⁸⁰ mais il le fait de manière restreinte voire inappropriée :

Extrait 116 (EAC FR1 TUT2, l. 279-285)

Ok. Tu as entouré des mots.

EL4 : Non, c'est des lettres. [*montre ce qu'il a écrit et placé au centre, à l'horizontal dans le texte. « EGAUX homme femme » a été colorié d'un feutre orange*]

TUT2 : Qu'est-ce que c'est marqué, il est marqué quoi là ?

EL4 : *Égaux homme, femme.*

TUT2 : *Égaux homme, femme. Ça parle de ça le texte ?*

EL4 : Ben moi ça m'a fait penser à ça.

TUT2 : Voilà, il associe quelque chose qu'il est allé chercher dans sa bibliothèque intérieure, une idée fixe et il la colle. On peut dire, il la colle vraiment comme ça. Donc après tout, j'ai envie de dire on est dans la compréhension, on n'est pas encore dans la surinterprétation, la mauvaise interprétation parce que je pense qu'ici, on n'a pas à se positionner sur ça. L'enseignant non plus. Moi, je pense qu'en fait là ce que je cherche à faire, c'est qu'il se verbalise quelque chose sur le texte et même s'il n'est pas complètement dans le sens, il essaie de le border le sens et, somme toute, il est question d'inégalité.

TUT2 mobilise le groupe nominal « *bibliothèque intérieure* »²⁸¹ pour rendre compte d'une double posture ici de l'élève : sa réaction psychoaffective (« *il associe quelque chose* ») participant de sa tentative de « *compréhension* » (« *il essaie de le border le sens* »). Et dans ce processus complexe, la notion d'interprétation pour TUT2, évoquée seulement péjorativement par « *surinterprétation* » et « *mauvaise interprétation* », est exclue de la formation du lecteur : « *on n'a pas à se positionner sur ça. L'enseignant non plus* ». De plus, bien que TUT concède à l'élève la capacité à interpréter ici « *la question d'inégalité* », il minimise son interprétation y voyant les signes d'une « *idée fixe* ». Il a beau convoquer cette fois-ci la notion et expliquer pertinemment le mécanisme à l'œuvre (« *il associe quelque chose qu'il est allé chercher dans sa bibliothèque intérieure* »), il ne parvient pas à nommer le « *quelque chose* » mobilisé et le borne à une action mécanisme (« *il la colle* ») sans en présenter le caractère heuristique. Cependant, la mobilisation par EL4 de sa “bibliothèque culturelle” lui permet d'approcher à

²⁸⁰ Voir infra, pour l'analyse précise de cet extrait et sa mésinterprétation par TUT2. Pour la notion de “bibliothèque intérieure” (Louichon & Rouxel, 2010), voir Partie II Cadre théorique.

partir de ses références lues et entendues les « *inégalité[s]* » subies par le personnage migrant. L'errance interprétative (« *il n'est pas complètement dans le sens* ») est bien provoquée par l'activité de la « *bibliothèque* », notion métaphorique renvoyant au réservoir d'idées et de cultures de l'élève (« *Ben moi ça m'a fait penser à ça* »). Elle n'est toutefois pas associée par TUT2 à la stratégie mentionnée dans la fiche outil n°3. Or, dans la situation de classe observée par TUT2, la « *bibliothèque* » mobilisée de facto par l'élève montre qu'elle peut être utile à l'enseignant pour capitaliser les interprétations personnelles en vue d'accéder collectivement à la "traduction" (*interpretatio*) du texte. Non seulement, la notion théorique "*bibliothèque*" est une notion floue pour TUT2 mais il l'écarte, tout au moins dans cette séance, de la formation du lecteur.

1.1.2 Une évolution dans l'usage de la notion de "bibliothèque intérieure" dans le discours de TUT2

L'emploi de ce groupe nominal de « *bibliothèque intérieure* » par TUT2 est intéressant car nous le retrouvons mobilisé d'une tout autre façon lors de l'EAC mené dans le cadre du deuxième coteaching (CoT2), fin novembre. Il est invité à décrire son activité à la suite de l'intervention de STAG2 :

Extrait 117 (EAC-CoT2 TUT2, lignes 674-683)

TUT2 : Est-ce que...on est toujours dans la perspective du texte, ce que vous dites est très intéressant parce que vous essayez de nous dire comment vous vous ressentez la situation du texte avec votre regard d'aujourd'hui. À l'époque, en 1960, quand il écrit le texte, Romain Gary, il est dans la perspective un petit peu euh... de vouloir expliquer que quand on va dans une île, on a toujours un peu plus d'argent que les îliens ou les ultramarins qui sont sur les îles. Et donc, on peut avoir une vie un peu facile, plus agréable et donc. Vous auriez peut-être pu me faire une allusion, une référence à un texte, vous ne l'avez pas faite, vous vous souvenez quand Christophe Colomb euh, il a découvert l'Amérique, qu'est-ce qu'on disait des Indiens, par rapport à l'or, par rapport à l'or ? Et que donc ?

TUT2 : C'est faire, faire appel à leur bibliothèque intérieure quoi, qu'on a construite ensemble, c'est à dire faire appel à des références.

CH : Alors ça, c'est encore un moyen. Et si on devait mettre une étiquette à ce moment-là ?

TUT2 : Euh j'ai pas compris.

CH : Euh, tu dis « *faire appel à leur bibliothèque intérieur* », peux-tu préciser ?

TUT2 : Oui c'est, c'est « *relier* » hein. « *Relier* ».

CH : Relier, c'est par exemple ?

TUT2 : faire le lien avec ce qui a été lu mais du coup comme ils me l'ont pas donné, c'est moi qui le donne ce qui est pas...ce qui est pas très malin. Enfin on a bien compris que j'étais pas...pas au point. [*Rires*]

Dans cet extrait, on assiste à la levée du flou notionnel de “*bibliothèque intérieure*” ainsi qu’à sa réhabilitation comme stratégie pour stimuler l’élève interprétant. En effet, TUT2 use à maintes reprises du présentatif « *c’est* » pour définir précisément la notion nommée. Il lui associe pertinemment le groupe verbal « *faire appel à des références* » ainsi que le verbe « *relier* ». Mieux, l’expression verbale synonymique mobilisée, « *faire le lien avec ce qui a été lu* », renvoie explicitement à l’exemple de consigne notifiée dans la fiche outil n°3, “*essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce que tu as déjà lu ou appris.*” La relative substantive « *ce qui a été lu* » renvoie ici à la mémoire des œuvres lues dans la séquence : « *vous vous souvenez quand Christophe Colomb euh, il a découvert l’Amérique, qu’est-ce qu’on disait des Indiens, par rapport à l’or ?* ». L’expression de “*bibliothèque intérieure*” s’apparente donc ici à la notion de « *bibliothèque culturelle*” convoquée dans la fiche outil n°3. Elle sert à décrire l’une des stratégies interprétatives potentiellement mobilisables en classe pour “faire émerger une interprétation personnelle”²⁸² de l’élève. Stratégie qu’identifie parfaitement TUT2 en mentionnant l’échec de sa tentative : « *c’est moi qui donne [le lien] (...) ce qui est pas très malin. Enfin on a bien compris que j’étais pas...pas au point [rires]* ».

Enfin, un extrait de l’EAC FR2 mené fin février vient corroborer cette évolution à appréhender les notions didactiques de la fiche outil n°3. TUT2 distingue les références culturelles personnelles de l’élève de celles partagées dans la communauté de lecteurs. Nous illustrons ce résultat par l’autoconfrontation de TUT2 à l’interaction vécue avec un élève qui peine à saisir le sens symbolique²⁸³ de l’expression “*gamin fée*” dans la scène relatant la mort de Gavroche dans *les Misérables* de Victor Hugo :

Extrait 118 (EAC FR2 TUT2, lignes 1161-1169)

<p>TUT2 : EL20 ? EL20 : C’est un enfant et c’est une fée [inaudible]. TUT2 : C’est un enfant, ou c’est une fée. Tout à l’heure, on, on est certain que le texte, il s’est vraiment, enfin, ça se passe dans un univers réel, en fait. Comme il n’y a pas un, il n’y a pas un dragon.</p>
<p>TUT2 : [j’ai besoin de] faire le point sur EL20. Et EL20, EL20, c’est un élève, euh, c’est un élève – comment dire – qui est très, euh, dont la culture perso, euh, est très très euh ... euh bon c’est un petit lecteur, mais, c’est un, à mon avis, un élève qui, qui voit beaucoup de films, ... CH : mais sa lecture ici... TUT2 : Beaucoup de séries, beaucoup de, qui, bon, voilà, qui est très sensible aussi aux univers un peu merveilleux et fantastiques. Eh ben, euh il a du mal avec la notion de réel. Et, euh, je pense que, là, l’enfant fée, oui ok, mais pour lui une fée ce n’est pas clair, enfin le monde, si c’est, si c’est un enfant fée, donc on n’est plus dans le réel, voilà. Ici, il y a une subtilité évidemment. Euh, il me semble important de bien clarifier les choses pour EL20.</p>

²⁸² Voir fiche outil n°3, 1^{ère} ligne, 2^e colonne, Partie Méthode.

²⁸³ Voir l’analyse proposée pour l’extrait 92.

La « *culture perso* » d'EL20 est utilisée pour décrire la part de subjectivité dans l'interprétation singulière de l'élève. Dans l'extrait 118, la posture subjective d'EL20 est prégnante. Pour TUT2, les références d'EL20, plus cinématographiques (« *beaucoup de films* », « *beaucoup de séries* ») que littéraires (« *petit lecteur* »), l'empêchent de se saisir de l'expression « *enfant fée* » et de sa signification dans le roman. EL20 ne parvient pas à prendre du recul entre ses propres références culturelles au merveilleux et celles qui relèvent de la « *subtilité* » du texte des *Misérables*. L'évènement empreint de « *réel* » lui échappe. À ce niveau, TUT2 associe « *culture perso[nnelle]* » à la posture subjectivité du lecteur enfermé dans ses références d'« *univers un peu merveilleux et fantastiques* » des « *séries* ». Il est aussi en mesure de souligner la « *nécessité [pour l'enseignant] de devoir clarifier les choses pour EL20* ». Toutefois, il ne mentionne pas le rôle du questionnement de la « *culture perso* » (“bibliothèque culturelle”) de l'élève par la communauté interprétative pour aider à « *clarifier les choses* » ; seul moyen de faire saisir la « *subtilité* » esthétique de l'œuvre portée par la sublimation du héros hugolien.

1.2 L'évolution de l'appréhension du “débat” interprétatif pour TUT1

Nos résultats montrent une évolution similaire dans l'usage terminologique du “débat” chez TUT1. Nous nous appuyons sur les EAC de deux séances “fil rouge”²⁸⁴ (FR), du premier et second trimestres, ainsi que sur la deuxième journée de formation²⁸⁵ (JdF2) pour illustrer ces résultats.

1.2.1 La description confuse du débat interprétatif dans le discours TUT1 en début d'année

L'EAC FR1, fin septembre, nous sert tout d'abord d'illustration pour montrer comment TUT1 peine à identifier le débat qu'il essaie de pratiquer dans sa classe au sujet de la notion de héros et des valeurs associées. Nous mobilisons deux extraits du verbatim de l'EAC. TUT1

²⁸⁴ Ces séances FR sont celles menées par le tuteur seul dans sa classe, en parallèle de son tutorat auprès de la stagiaire. Voir Partie III Méthode.

²⁸⁵ La deuxième journée de formation, dispensée le 18 mars 2022 à l'INSPÉ réunissait tous les tuteurs de Lettres varois missionnés pour l'année 2021-2022. Voir Partie Méthode.

rebondit sur la mésinterprétation d'un élève (EL14) à la lecture en classe d'une peinture de Christian Krogh et encourage les autres élèves à se prononcer sur ce qui vient d'être énoncé :

Extrait 119 (EAC FR1 TUT1, lignes 81-89)

<p>EL14 : bah oui, peut-être, ben oui là on voit des flaques, euh que l'eau sur lui ça veut dire que c'est peut-être un bateau à moteur qui essaie de se dépêcher à fond pour sauver une personne.</p>
<p>TUT1 : On est d'accord. Alors qu'est-ce qu'on retient de ce que dit, de ce que dit EL14 ? Qu'est-ce qu'on retient, qui est quand même pour nous, est-ce qu'on retient tout de ce que dit EL14 ?</p>
<p>CH : Et donc si tu avais à donner un titre à ce que tu fais. Si tu devais euh nommer euh voilà, titrer euh.</p>
<p>TUT1 : ben ça serait lire, comprendre, interpréter, je ne sais quoi, quelque chose comme ça ! Mais je ne sais pas. Et ici, c'est mon activité que tu veux que je titre ? [rires]</p>
<p>CH : Ben ce que tu es en train de faire là, voilà. Ce que tu es en train de mettre en œuvre ici ? Comment tu nommerais cela ?</p>
<p>TUT1 : Ben une lecture collective voilà ! J'aimerais qu'on arrive à une lecture collective où en fait on serait à peu près tous d'accord sur ce qu'on voit et euh et euh évidemment peut-être qu'on imagine sur la situation dans laquelle est cet homme.</p>

L'activité consiste, selon TUT1, à solliciter la participation de « *tout le monde* » (EAC FR1). En effet, son souhait est de pouvoir créer dans la classe « *une lecture collective* ». La relative précise ainsi la recherche de consensus : « *où en fait on serait à peu près tous d'accord* ». Il s'agit donc d'obtenir l'adhésion de la classe tout en interrogeant à la fois les éléments objectifs de l'image (« *tout ce qu'on voit* ») et les éléments subjectifs comme le souligne cette fois-ci la mobilisation du verbe « *imagin[er]* ». L'adverbe « *évidemment* » inclut d'emblée la subjectivité de l'élève dans cette activité collective (« *[où on serait tous d'accord] évidemment peut-être qu'on imagine sur la situation dans laquelle est cet homme* »). Le but de l'activité est donc de solliciter le collectif pour mettre en garde EL14 sur ses erreurs de compréhension et sur ses errances interprétatives. Car, ici, en guise de « *bateau à moteur* » (FR1 TUT1, l. 82), l'image présente en arrière-plan la barre franche d'un gouvernail propre aux petites barques à voile en bois du XIX^e siècle. De plus, rien ne dit que ce marin cherche à « *sauver une personne* » (FR1 TUT1, l. 82). Quoiqu'il en soit, TUT1 ne parvient ni à associer cette lecture collective à la notion de débat interprétatif (s'agit-il d'une scène héroïque ?) ni à identifier les processus de lecture à l'œuvre : « *ben ça serait lire, comprendre, interpréter, je ne sais quoi, quelque chose comme ça ! Mais je ne sais pas.* ». Le fait d'énumérer et de juxtaposer sans précision les verbes « *comprendre* » et « *interpréter* » puis de clore la description par le groupe indéfini « *quelque chose comme ça !* » corrobore l'idée d'un flou définitoire. TUT1 fait part de plus son ignorance à deux reprises : « *je ne sais quoi* », « *je ne sais pas* ».

1.2.2 Une appréhension du débat interprétatif dans le discours TUT1 au second trimestre

En revanche, au second trimestre, l'appréhension du débat comme activité interprétative est manifeste. Nous nous appuyons sur deux extraits issus de la séance FR2, fin février, et de la JdF2 du mois de mars pour illustrer notre résultat.

Lors de l'EAC FR2, TUT1 est autoconfronté à un temps d'échanges dans la classe pour connaître les raisons qui motivent l'héroïne à faire confiance à un inconnu, le prince :

Extrait 120 (EAC FR2 TUT1, l. 371-381)

EL14 : J'ai une question. Comment Raiponce se fut ... fut rassurée par le prince devant ses yeux ?
TUT1 : Alors, on a dit cela. Qu'est-ce que qui a permis de se rassurer Raiponce ? [*Désigne un élève*]
EL9 : Ben Raiponce, il lui parlait amicalement et il lui disait qu'il voulait pas lui faire de mal.
TUT1 : Voilà.
EL14 : Mais y a des gens qui s'amuse à dire ... Raiponce est un peu comme une proie.
EL5 : Ben non, et dans tous les cas, elle est toute seule donc c'est bien ...
TUT1 : En même temps, comme dit... EL5, vas-y.
EL5 : Elle est seule donc c'est bien de recevoir du monde.
TUT1 : D'accord, hein ? Si euh ... Je t'enferme pendant deux ans dans une tour, et que tout à coup quelqu'un vient te parler gentiment, peut-être que tu auras envie de l'écouter quand-même, non ? Tu ne vas pas le chasser tout de suite peut-être non ? Allez réponds-moi, à ton avis.
EL14 : Je sais pas ...
TUT1 : T'en sais rien ?
EL14 : Ouais, mais elle pourrait croire que c'est un un piège donc il faut bien se ... être sur ses gardes.
EL10 : Mais c'est dans une tour !
TUT1 : Oui ?
EL10 : Mais c'est un conte aussi.
TUT1 : C'est un conte. C'est un conte.
EL10 : Il faut pas chercher trop loin.

TUT1 : [EL14 a du mal à comprendre] et EL9 lui a répondu que dans le texte effectivement il a d'ailleurs lu le texte hein EL9, un moment donné pour dire effectivement que les paroles, la douceur des paroles, la gentillesse du coup du prince fait que Raiponce est rassurée. Et EL5 ajoute effectivement en plus elle est toute seule donc c'est peut-être un peu normal qu'à un moment ou un autre elle accueille quelqu'un qui se montre gentil.

CH : Donc à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe concrètement sur le processus de lecture ?

TUT1 : Bah là il y a débat hein, il y a débat entre les élèves, ils essaient d'apporter chacun leur réponse à partir de leur expérience peut-être pourquoi EL14 a plus peur que ça que Raiponce fasse entrer le prince dans sa tour. Mais, en fait, effectivement ils interagissent et EL5 EL10 complètent la réponse de EL9 qui en fait justifie et explique à EL14 ce qu'il n'a peut-être pas bien vu.

TUT1 est en mesure de décrire la situation et les différentes interventions avec précision. Alors qu'EL14 est décrit comme un lecteur (le "lu") centré sur ses réactions psychoaffectives (« *EL14 a (...) peur (...) que Raiponce fasse entrer le prince dans sa tour* »), TUT1 présente les autres élèves dans des postures d'élèves lecteur capables de distanciation comme le souligne la précision ajoutée au sujet d'EL9 (« *il a d'ailleurs lu le texte hein EL9* »). TUT1 détaille alors

les raisonnements opérés par ces élèves : contrairement à EL14, ils sont en mesure de recourir dans leur argumentation à des éléments du texte : « *la douceur des paroles* » du prince pour EL9 ou la solitude subie par l'héroïne pour EL5 (« *elle est toute seule* »). Dans cette situation de classe où les élèves « *interagissent* », les pistes de raisonnement proposées par EL10, EL9 et EL5, peuvent être caractérisées de deux manières selon TUT1 : sensées dans la mesure où elles viennent se « *complét[er]* » pour « *justifi[er] et expliqu[er] à EL14 ce qu'il n'a peut-être pas bien vu* » ; interprétatives dans la mesure où « *[les élèves] essaient d'apporter chacun leur réponse à partir de leur expérience* ». De ce constat, TUT1 identifie qu'« *il y a débat entre les élèves* ».

Enfin, un mois plus tard lors de la JdF2, TUT1 est engagé avec ses pairs dans un atelier consacré à l'analyse d'une situation de classe filmée. La situation présente un enseignant novice mettant en œuvre dans sa classe un débat à partir d'une lecture d'un extrait scénique²⁸⁶ de *L'Avare* de Molière. TUT1 est le premier à intervenir dans le groupe. Il identifie immédiatement l'intention du STAG en identifiant correctement l'activité interprétative : « *Ben l'intention, c'est le débat, c'est l'interprétation personnelle, le fait d'échanger des valeurs* » (TUT1, JdF2, l. 132-133). Par la suite, il est en mesure de compléter le propos de l'un de ses collègues pour nommer la situation observée en faisant appel à la notion théorique appropriée :

Extrait 121 (JdF2, 413-417)

TUT1 : alors d'accord est-ce qu'on ajoute des choses ou pas ?

TUT13 : ben moi je pense qu'il faut bien ajouter qu'il passe à côté de l'objectif quoi

Form PT : il veut créer un débat

TUT1 : un débat interprétatif

Form PT : sur sur le rôle d'un père. Son intention, on a l'impression que c'est ça du moins.

Dans l'extrait, la précision apportée par TUT1 vise à caractériser par la notion de « *débat interprétatif* » au regard de la situation de classe analysée par le groupe. En effet, l'étude collective (« *alors est-ce qu'on ajoute des choses ou pas ?* ») a permis de souligner que le collègue était « *pass[é] à côté de l'objectif* » (TUT13) du débat ciblé. L'activité interprétative menée par le jeune collègue n'a pas su faire interagir les élèves sur les relations filiales ni sur « *le rôle du père* » dans la scène. En ne donnant aucune limite aux interprétations singulières et incohérentes, la lecture cautionnée par l'enseignant a privilégié le solipsisme interprétatif, la co-errance au détriment de la cohérence²⁸⁷ recherchée.

²⁸⁶ Il s'agit d'une lecture en 5^e de *L'Avare* de Molière et plus précisément de l'I, 4, scène du quiproquo entre Harpagon et son fils quant au mariage avec Mariane, l'amante du jeune Cléante.

²⁸⁷ Nous empruntons ces distinctions homophoniques à la conférence de Jean Jordy, « lectures et lecteurs », à l'IUFM de Dijon, 2008. Cité par Demougin, 2017, p. 227.

Les résultats de cette première section témoignent donc du développement de la capacité des tuteurs à appréhender les caractéristiques des activités interprétatives telles qu'elles sont présentées dans la fiche outil n°3. En effet, les tuteurs sont en mesure au second trimestre de nommer et décrire soit la bibliothèque culturelle (TUT1), soit le “débat” collectif interprétatif. Ils appréhendent ainsi des activités de lecture plurielle permettant à l'élève de “mettre en relation sa lecture avec soi, avec sa culture, avec les autres”²⁸⁸.

2 Le développement de la capacité de révision et de jugement : une meilleure prise en compte de l'interprétation mobilisée dans la classe

Parallèlement au développement de la capacité à décrire le processus lectural de l'interprétation, les résultats attestent du développement de leur analyse quand il s'agit de juger et d'évaluer les actions menées dans la classe. Ce développement s'observe sur la durée du dispositif.

2.1 La capacité à mieux prendre en compte l'élève interprétant au sein de la communauté interprétative

Sur la durée du dispositif, le tuteur accorde davantage de place à l'élève interprétant en développant des stratégies d'enseignement qu'il élabore à la suite des situations de travail aménagées et partagées avec sa stagiaire. En outre, on observe une évolution de son rapport à la diversité interprétative dans la classe.

2.1.1 L'évolution de la prise en compte de l'interprétation personnelle de l'élève en classe

²⁸⁸ Voir fiche outil n°3, 4e colonne. Partie III Méthode.

2.1.1.1 *Initialement, une mésinterprétation du rôle de l'enseignant dans l'enseignement des activités interprétatives singulières en classe*

Initialement, l'enseignement des activités interprétatives est source de mésinterprétation. En effet, le TUT peine à les considérer comme utiles pour la lecture du texte littéraire. Revenons à l'EAC FR1 dans lequel TUT2 explique l'accueil qu'il réserve en classe à l'interprétation personnelle d'un élève ou plutôt ici à une mésinterprétation de ce dernier sur le texte (cf. extrait 116). L'extrait présente le début de l'échange. Y apparaît le point de vue de TUT2 sur le rôle de l'enseignant face à la posture du lecteur interprétant :

Extrait 122 (EAC FR1 TUT2, l. 295-307)

TUT2 : Qu'est-ce que c'est marqué, il est marqué quoi là ?

EL4 : *Égaux homme, femme.*

TUT2 : *Égaux homme, femme.* Ça parle de ça le texte ?

EL4 : Ben moi ça m'a fait penser à ça.

CH : J'aimerais que tu me commentes « ça parle de ça le texte ». À ce moment-là, pour reprendre ton expression, tu « ouvres la porte » ou tu la « fermes » ? Enfin quelle est ton intention ?

TUT2 : Je sens que l'élève fait une hypothèse ici qui ne sera pas confirmée. Je, j'ai l'impression que c'est un bon lecteur, j'ai l'impression qu'il...c'est peut-être celui par son, par son appropriation, qui est peut-être plus dans le texte que les autres. Donc en fait, je crois que sa parole est intéressante. J'essaie de la valoriser, sauf que là je m'aperçois qu'il est...que en fait son, son interprétation, non c'est pas tout à fait son interprétation. Que sa compréhension n'est pas exacte. On n'est pas dans l'interprétation. Que sa compréhension du texte est erronée ici et que il va falloir retravailler ça. Donc en fait, je veux pas qu'il soit dans la certitude de cette idée parce qu'elle est pas, elle est pas juste donc à moi de lui dire : « bon, peut-être que là tu... » parce qu'il est allé plus loin, peut-être déjà que ma consigne. Donc, en fait, j'ai dû considérer qu'il avait franchi une étape, l'étape de la signification, voilà pas forcément du sens, de la signification. Donc il fallait que je verrouille, ça peut être.

L'autoconfrontation de TUT2 à sa question « *ça parle de ça le texte ?* » permet de revenir à certaines de ses expressions précédemment utilisées dans l'EAC « *je ferme un peu la porte* » (EAC FR1 TUT2, l. 289), « *j'ouvre les portes* » (EAC FR1 TUT2, l. 256, 273). Les analogies contribuent à établir la métaphore filée du « *courant d'air* » représentant le processus de lecture déviant qu'il convient, selon TUT2, de refouler au nom des droits du texte : « *je laisse pas de courant d'air, j'ouvre les portes mais je laisse pas de courant d'air* » (EAC FR1 TUT2, l. 273-274). Ce sont autant d'images qui décrivent pour TUT2 la pratique à suivre dans une activité d'enseignement de la lecture. Dans l'extrait 122, TUT2 l'explicité à travers la posture d'EL1, lecteur compreneur déviant : « *Je sens que l'élève fait une hypothèse²⁸⁹ ici qui ne sera pas confirmée* ». Sans nier les rapports complexes entre « *compréhension* » VS « *interprétation* »

²⁸⁹ Cette hypothèse est celle du sujet de l'œuvre, l'inégalité entre les hommes et les femmes, proposé par EL1. Voir extrait 116.

et « sens » VS « signification », TUT2 juge adapté le fait de “verrouill[er] » le « sens » du texte par cette question « ça parle de ça le texte ? ». La règle suivie par TUT2 est alors la suivante : [« verrouiller » (le sens du texte) » vaut pour « (dire à l’élève) sa compréhension du texte est erronée » ce qui a pour résultat de « (l’empêcher de) « franchir l’étape de la signification »]. La justification de l’action de TUT2 est aussi exprimée : « parce qu’il est allé plus loin, peut-être déjà que ma consigne ».

Nous constatons à ce niveau pour TUT2 une mésinterprétation du rôle de l’enseignant, censé appliquer une fin de non-recevoir (« verrouiller [la porte] ») à une « compréhension (...) erronée ») à l’« l’hypothèse » d’EL1. Or, cette « hypothèse » est motivée par des signifiés du texte que l’élève lecteur a interprétés personnellement (« moi ça m’a fait penser à ça », FR1 TUT2, 1. 314). Or, selon notre analyse, le diagnostic de TUT2 (« On n’est pas dans l’interprétation ») est erroné. Le processus de lecture mis en œuvre par EL1 ne relève pas de la compréhension. Il s’inscrit dans une situation - problème au sein de laquelle l’« appropriation » du thème de l’inégalité²⁹⁰, source de déviance interprétative sur le texte (“inégalité hommes-femmes”), mériterait au contraire d’être interrogée pour coconstruire activement le sens textuel dans la classe.

2.1.1.2 La capacité à interpréter la règle pour soutenir les interprétations personnelles de l’élève en classe : “Ouvrir la porte” à l’élève interprétant pour TUT2

Contrairement à son positionnement en septembre (EAC FR1), le TUT2, dans son discours en février (EAC FR2) prend en compte l’interprétation. Il n’est plus question en effet de freiner l’étape de signification (extrait 122). L’autoconfrontation cible le partage d’une présentation au tableau d’un élève. TUT2 est invité à justifier sa posture. Le dessin commenté représente Gavroche, l’un des héros des *Misérables*²⁹¹, chantant sur les barricades. C’est l’occasion pour TUT2 de reconsidérer son point de vue sur l’interprétation personnelle :

²⁹⁰ Le texte étudié, extrait de l’incipit d’*Ulysse from Bagdad* (2008) d’E.E. Schmitt, pose la question des droits des hommes à choisir de vivre dans un pays autre que celui d’origine.

²⁹¹ Il s’agit de l’extrait relatant la mort de Gavroche dans *Les Misérables* (1862) de V. Hugo, cinquième partie, Livre I, Chapitre XV. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

Extrait 123 (EAC FR2 TUT2, I. 949-961)

TUT2 : C'est bien. Et votre camarade a trouvé intéressant d'illustrer avec des notes de musique parce qu'on n'oublie pas que Gavroche il chante une chanson. Vous l'entendez, vous la chanson ? [TUT2 mime l'action d'entendre en mettant les deux mains derrière les oreilles.]

EL12 : Non, on l'imagine.

EL2 : On l'interprète.

TUT2 : Vous l'interprétez. Personne n'a eu une idée comme ça ?

EL3 : Ben, je sais pas.

TUT2 : Vous, vous n'êtes pas curieux de savoir à quoi ça ressemble cette, cette ...

ELs : ben si

Els : quand même...

TUT2 : Ce n'est pas le dernier tube de Rihanna, hein. [rires dans la classe] C'est quoi ce qui est chanté, là ?

EL9 : Euh, une musique [inaudible]

EL5 : Des rimes.

TUT2 : Des rimes ? Oui, D'accord mais c'est quoi ? Comment on appelle ça ? [TUT2 se saisit des propositions énoncées simultanément] C'est un chant, c'est une poésie, oui c'est ça. C'est une mélodie. D'accord.

CH : Et le fait qu'il y ait un élève qui, qui, qui émette ici là le fait d'interpréter ...

TUT2 : Oui.

CH : Tu ne rebondis pas ?

TUT2 : Non, je ne rebondis pas parce que je crois que je ne l'ai pas bien, enfin si je l'ai entendu mais, euh, oui, je n'ai pas répondu, mais, oui, l'interpréter, oui bien sûr, ben, ça y contribue aussi. C'est ça que je demandais aussi ici, hein. C'est à dire que, euh ici, ... pas spécifiquement ici, c'est vrai ...

CH : Hum.

TUT2 : Mais, une chanson, ça s'interprète. Mais, euh, quand je leur dis « vous l'entendez cette chanson, ça vous parle ? », quoi voilà, c'est comme « vous lisez ça comme ça vous, quoi ? ».

CH : Ils disent aussi « on imagine ». On entend « on imagine ».

TUT2 : Voilà, on imagine. Oui, ben, c'est une manière d'imager aussi, d'ouvrir la porte...

Dans la situation de classe donnée à observer, TUT2 ne réagit pas à l'utilisation du verbe interpréter par EL2 (*“On l'interprète”*) alors que sa consigne ne peut qu'ouvrir à l'interprétation : *« Vous l'entendez, vous la chanson ? »*. Sourd donc aux réactions des élèves EL2 et EL12 (*« on l'imagine » ; « on l'interprète »*), il est invité par le chercheur à se justifier. TUT2 s'engage alors dans une justification et un étayage qui témoignent d'un nouveau regard sur la prise en compte dans la classe de l'élève interprétant. Dans son discours, la première explication donnée, une cause extérieure (*je ne rebondis pas parce que je crois que je ne l'ai pas bien [entendu]*) est rapidement niée (*« enfin si, je l'ai entendu mais je n'ai pas répondu »*). TUT2 mobilise par conséquent une autre raison d'agir. Cette dernière est motivée par la stimulation de l'interprétation : *« C'est [interpréter la chanson] que je demandais aussi ici, hein »*.

Pour reprendre la métaphore de l'extrait n°122, contrairement à son action menée en septembre et à sa volonté d'empêcher tout *« courant d'air »* dans la classe, TUT2 *“ouvre (ici) la porte”* à l'élève interprétant. Il autorise l'accès à son *« imagin[aire] »* pour pouvoir *« entendre [à sa façon] la chanson ? »*). Il n'est donc plus question d'exclure de la formation du lecteur l'interprétation personnelle. Elle contribue aussi à l'appréhension du sens, aussi

singulière soit-elle dans les références culturelles convoquées. Bien plus, TUT2 établit une analogie entre « *entend[re] la chanson* » et la lecture opérée par l'élève : « *c'est comme "vous lisez ça comme ça vous, quoi ?"* ». Car le fait de mobiliser le verbe « *entendre* » invite aussi les élèves à se montrer sensibles au signifiant (rimes, vocables etc). Aussi, et nous le verrons plus tard²⁹², faire appel à l'imaginaire à partir de « *la chanson* » autorise la référence au répertoire culturel propre au groupe élève. À ce niveau, la règle suivie par TUT2 peut être formalisée de la manière suivante : [« (faire) *entendre cette chanson* (insérée dans le texte) » vaut pour « (faire écouter) *comme ça parle (à l'élève lecteur)* » ce qui obtient comme résultat pour l'enseignant d'« *imaginer, ouvrir la porte à l'interprétation* ».

Finalement, entre l'EAC FR1 de fin septembre et celui (EAC – FR2) mené fin février, on relève chez TUT2 un intérêt pour les manifestations de l'élève interprétant dans la classe.

2.1.2 La révision du jugement sur le rôle à tenir pour accueillir l'interprétation collective en classe

De même que nous avons démontré la révision du jugement du tuteur sur la place de l'élève interprétant dans la classe, nous constatons la capacité du tuteur à réviser son jugement initial sur la pratique de l'interprétation collective en classe.

2.1.2.1 Initialement, la difficulté à se positionner dans les activités collectives interprétatives

Du côté de TUT1, la fin de l'EAC FR1 rend compte initialement de son erreur de jugement vis-à-vis de la posture de l'enseignant pendant les interactions orales dans la classe :

Extrait 124 (EAC FR1 TUT1, L559-566)

TUT1 : [...] Construire une lecture collective des fois tu vois ça ouf ! C'est hard, quoi. Dire pour arriver à faire en sorte que les élèves se confrontent entre eux, sans que ça passe par le professeur en fait, tu vois à ce qu'ils arrivent à se dire moi je suis d'accord, moi je ne suis pas d'accord sans que ça passe par le prof ben ouf !

CH : mais là, c'est ce que tu essaies de faire là ?

TUT1 : c'est ce que j'essaie, c'est ce que j'essaie de faire là mais en fait c'est compliqué, parce qu'en fait parce qu'il faudrait vraiment se taire. Et accueillir tout le temps, toutes les choses. Et quand ça patine, on est bien obligé de rajouter quelque chose quelques petites choses dans le temps pour que les élèves, ils avancent. Ouais, c'est ça [rires]

²⁹² Voir aussi section n°3/Chapitre 3, Partie Résultats.

En septembre, TUT1 peine à définir quelle est la place de l'enseignant pendant une « *lecture collective* ». Pour lui, la règle à suivre pour réussir cette activité orale interprétative est la suivante : [« *construire une lecture collective* » vaut pour « *se taire* » et « *accueillir tout le temps, toutes les choses* » ce qui obtient pour résultat que « *les élèves se confrontent entre eux* »]. Cette règle lui pose néanmoins difficulté (« *C'est hard* » ; « *c'est compliqué* »). Plus en détails, il souligne combien il est difficile de pouvoir se mettre en retrait pour « *faire en sorte que les élèves se confrontent entre eux, sans que ça passe par le professeur* ». En effet, selon lui, l'absence de médiation *constitue un critère de réussite du débat*. En témoigne la répétition de la circonstance de manière « *sans que ça passe par le professeur* ». C'est la condition pour que les élèves « *arrivent à se dire moi je suis d'accord, moi je ne suis pas d'accord sans que ça passe par le prof* ». À ce niveau, TUT1 n'est pas en mesure de comprendre les enjeux du débat interprétatif, dans lequel l'enseignant – médiateur est nécessaire pour que « *les élèves s'engagent dans un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive* »²⁹³. Et quand bien même il explicite les raisons de son échec et les difficultés rencontrées, sources de son conflit intérieur (« *moi je ne suis pas d'accord* »), TUT1 fait de l'intervention enseignante plus un stimulant de « *discussion* » (« *rajouter quelque chose quelques petites choses dans le temps* » pour faire « *avanc[er]* » la lecture « *quand ça patine* ») qu'un enseignement du débat interprétatif comme ouverture à l'altérité, par rapport à soi et aux autres.

2.1.2.2 *La capacité pour TUT1 à réviser le rôle de l'enseignant pour faire développer les interprétations au sein d'une communauté interprétative*

En revanche, cinq mois plus tard, lors de l'EAC FR2, TUT1 est en mesure d'expliquer son rôle dans une situation de débat collectif. Autoconfronté à une activité interprétative, consistant à proposer une morale au conte étudié, TUT1 rend compte de ses intentions à réagir. L'extrait rend compte de son intervention lors d'une interaction entre deux élèves ; le second (EL20) réagissant vivement à l'argument du premier (EL4) :

²⁹³ Fiche outil n°3, 4^e colonne. Voir Partie III Méthode.

Extrait 125 (EAC FR2 TUT1, l. 618-632)

TUT1 : On n'est jamais mieux servi que par soi-même. C'est ça que tu veux dire ? C'est-à-dire, explique-nous.

EL4 : Oui. Parce que Raiponce, elle n'a pas besoin de magicienne pour s'occuper d'elle, survivre.

EL20 : [*en même temps*] Ben si ! Ben la sorcière, elle lui rapporte à manger, non ?

TUT1 : Alors j'écoute. EL20, je suis d'accord pour que tu sou...lèves le doigt, dises ta morale d'accord, et que tu nous dises et que tu contredises EL4 mais est-ce qu'on pourrait le faire de façon plus ordonnée. Alors, EL4, tu nous dis qu'"on n'est jamais mieux servi que par soi-même", c'est la morale que je donnerais à ce conte parce que en fait, on se rend compte que Raiponce n'a pas besoin de la magicienne. EL20 ?

CH : Alors, que se passe-t-il ? Est-ce que tu peux juste nous dire ce que tu en train de faire là par rapport à ces deux élèves ?

TUT1 : D'abord, déjà, elles échangent et, visiblement, il y en a une qui n'est pas d'accord avec l'autre, donc y en a une qui réagit et qui et à qui j'essaie de demander de répondre de façon plus ordonnée. Je sais pas si c'était ça l'idée, d'accord, alors après le problème d'EL20, c'est que si je ne lui autorise pas de faire... de réagir comme ça et bah elle ne va jamais réagir, bon voilà, mais assez peu en fait. Mais en même temps ce qu'elle me dit m'intéresse parce qu'elle apporte un élément au récit qui...que l'autre [EL4] visiblement n'a pas perçu quoi. Finalement, effectivement, Raiponce a besoin qu'on lui apporte à manger toute seule dans sa tour. Elle ne pourrait pas survivre autrement.

CH : [*fait écouter à nouveau la fin de l'extrait*] Et là, que fais-tu là ici quand tu reprends la parole ? Quelle est ton intention ?

TUT1 : Là je reprends ce que vient de dire l'élève. Pour que, pour que chacun ait bien en tête quel est l'argument de l'élève et de manière à ce qu'on puisse bien effectivement le comparer à ce que EL20 va répondre. Voilà.

Contrairement à l'activité traitée dans l'EAC FR1 du mois de septembre, L'EAC FR2 de la fin du mois de février montre que TUT1 est en mesure de se saisir de la situation de tension et de s'en justifier. Il commence par la décrire en identifiant les indicateurs factuels de sa manifestation dans la classe : « *D'abord, déjà, [les deux élèves] échangent et, visiblement, il y en a une qui n'est pas d'accord avec l'autre* ». Ce sont ici les hypothèses de lecture qui sont à l'origine de cette interaction. L'emploi des adverbes témoignent de sa volonté à rationaliser et construire son propos (« *d'abord* », « *déjà* », « *visiblement* »). Il s'engage ensuite dans l'explicitation de son action. Paraphrasant ses propos énoncés en classe (« *j'essaie de demander de répondre de façon plus ordonnée* »), TUT1 assume son intervention et la justifie. Selon lui, accorder à EL20 la possibilité d'« *ordonner* » son propos est motivé par deux raisons. D'une part, TUT1 donne à EL20 le moyen de partager « *l'élément [apporté] au récit* » à « *[EL4] [qui] visiblement n[e l'] a pas perçu* ». Cet apport entre élèves est perçu comme « *intéress[ant]* » par TUT1. La règle alors suivie par TUT1 pour signifier son activité est la suivante : [« *autoriser (les élèves) à contre-argumenter (dans la classe)* » vaut pour « *apport[er] un élément au récit (non perçu par un autre élève)* » ce qui obtient pour résultat d'« *avoir pour (chaque élève) bien en tête l'argument et (pouvoir) le comparer* »]. Par ces éléments descriptifs, TUT1 est capable de signifier son acte de reformulation comme moyen de clarifier l'« *argument* » d'EL4 tout en précisant la tâche de clarification du contre-argument confiée à EL20. Ces deux activités visent à s'assurer de la clarté des deux propos à soumettre (« *[les avoir] bien en tête* » et « *comparer* »)

à la communauté (« *chacun* ») de lecteurs. Celle-ci est en effet chargée de les « *comparer* » et *de facto* de valider l'explication proposée par EL20. Car, si TUT1 valide pour sa part le contre-argument d'EL20 (« *Effectivement, Raiponce a besoin qu'on lui apporte à manger toute seule dans sa tour. Elle ne pourrait pas survivre autrement.* »), il sollicite en premier lieu le collectif pour étudier sa recevabilité.

Contrairement à ce qui a été étudié dans l'EAC FR1 (extrait n°124), il s'agit donc moins de « *se taire* » que de faciliter l'accès de la communauté à l'objet de la controverse non sans avoir veillé à la clarté des deux propos énoncés. La seconde règle alors suivie peut être formalisée de la manière suivante : [« *reprendre ce que vient de dire EL4* » vaut pour « (faire connaître) *les différents arguments des élèves* » ce qui obtient pour résultat d' « *avoir pour chacun bien en tête les différents arguments des élèves* », « *pouvoir pour la communauté comparer ce qui est dit* »]. TUT1 justifie son action en explicitant la cause : [« *si je ne lui autorise pas de de faire... de réagir comme ça et bah elle ne va jamais réagir, bon voilà, mais assez peu en fait. Mais en même temps ce qu'elle me dit m'intéresse parce qu'elle apporte un élément au récit* »]. Il est alors en mesure de rapatrier dans son raisonnement pratique un principe didactique propre au débat interprétatif, l'espace intersubjectif par l'encouragement à la confrontation des interprétations. À ce niveau, les règles suivies présentent un air de famille avec la fiche outil n°3 : [“développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative” vaut pour “faire émerger une interprétation personnelle”, “organiser la mise en commun des idées des élèves” et “valider des pistes interprétatives retenues par la communauté” ce qui obtient pour résultat que “l'élève est capable de saisir les limites de son interprétation au regard du texte et du débat collectif”]²⁹⁴. TUT1 voit dans son rôle le moyen de donner à EL4 comme à EL20 la possibilité de s'exprimer. En ouvrant “l'espace dialogique” entre EL20 (« *si je ne lui autorise pas de de faire... de réagir comme ça et bah elle ne va jamais réagir* ») et EL14, TUT1 fait du « *problème* » observé chez EL20 et de l'erreur interprétative d'EL4 un “dysfonctionnement à valeur didactique » (Reuter, 2005) au service de la circulation des interprétations entre l'élève, le texte et la communauté (« *chacun* », « *on* »).

Entre l'EAC FR1 de fin septembre et l'EAC FR2 mené fin février, nous relevons pour chacun des tuteurs la révision de leur jugement initial sur le rôle de l'enseignant dans l'accueil réservé à l'interprétation personnelle et collective en classe. Cette évolution montre leur capacité d'adaptabilité à la prise en compte des interprétations au sein du collectif classe.

²⁹⁴ Voir fiche outil n°3. Partie III Méthode.

2.2 Le développement de la capacité à justifier la mobilisation de la posture interprétative dans la classe

2.2.1 La conscientisation du processus de l'interprétation personnelle

En complément de la révision de ses mésinterprétations sur le développement de l'interprétation personnelle et collective dans la classe, on observe le déploiement de la capacité à expliciter et justifier le recours aux activités d'ordre interprétatif. Les tuteurs sont ainsi capables sur le temps du dispositif d'enrichir leur analyse en mobilisant les éléments de la fiche outil n°3. En outre, on observe le rapatriement dans leur raisonnement pratique des notions théoriques de la fiche outil n°3. Nous illustrons ces résultats à partir d'extraits d'EAC menés entre septembre et février. Il s'agit alors de comparer les EAC de séances FR1 et CoT2, menés entre septembre et novembre, avec ceux de l'EAC FR2 (fin février). L'analyse de ces entretiens permet de mettre en exergue le développement de la compréhension du processus interprétatif et de son intérêt pour la communauté en un semestre.

2.2.1.1 La conscientisation des activités vecteurs d'émergence de l'interprétation personnelle chez TUT1

Revenons au premier EAC FR1 de TUT1. Il s'agit, en cette fin du mois de septembre, d'inviter TUT1 à se justifier sur l'activité d'écriture proposée aux élèves lors de la lecture sur l'image. Invité à s'expliquer sur les attendus liés à la question²⁹⁵ posée « *ce personnage est-il un héros ?* » (FR1, l. 10-11), TUT1 peine à signifier l'enjeu didactique de son activité alors que sont implicitement sollicités la culture de l'élève et son pouvoir mémoriel :

Extrait 126 (EAC FR1 TUT1, l. 150-169)

TUT1 : d'accord. Le peintre, il a quand même mis son, son, il a tout mis sur lui, d'accord ? Il est vraiment au premier plan. Oui ?

EI.2 [En lisant ce qu'elle a produit sur la feuille] Je ne pense pas que ce personnage est un héros car [inaudible] Non, je ne peux pas dire que je vois c'est un héros car c'est une personne normale.

TUT1 : Pour toi, c'est une personne normale. OK. Alors quand tu dis je ne vois rien qui te dit que, qui me laisserait penser que c'est un héros. Qu'est-ce que tu fais ? euh, tu as, tu, ça signifie quoi en clair ?

EI.2 : ben, je vois pas, on voit pas quelque chose qui veut dire... On sait pas si c'est un héros.

TUT1 : Qu'est-ce que tu attends ? C'est quoi ce quelque chose qui fait que c'est un héros pour toi ?

²⁹⁵ Voir aussi au sujet de cette activité extrait 27, Chapitre I, Partie IV Résultats.

EL2 : ben, un costume euh ?

TUT1 : un costume ? Ouais, ah oui, c'est sûr qu'il n'est pas super héros. En tout cas pas là, visiblement. Peut-être lorsqu'il sera à terre mais, pas là. Oui ?

CH : Alors, ici, EL2 lit un texte. Quel texte ?

TUT1 : Le texte qu'elle a écrit puisque, moi, je leur ai posé la question. Au départ à l'oral, et je sentais que ça patageait un peu, alors, donc, vous allez écrire et vous allez me dire pour vous, ce personnage est-il un héros ? Donc, c'est, elle est en train de lire sa réponse.

CH : Voilà. Ok. Donc, ça, si tu avais à nommer ce que tu as mis en place ici ?

TUT1 : Bien, pour moi, c'est un moment de réflexion personnelle dans lequel je vais donner mon avis, réfléchir, euh, c'est un moment où je vais pouvoir écrire et où je suis libre de dire ce que je pense véritablement, euh mais, en essayant d'expliquer effectivement pourquoi je pense cela. Voilà.

CH : Ok, ça fait, euh, ça rejoint toujours ce que tu voulais... ton intention est toujours euh, quelle est ton, ton intention euh au moyen de cette activité ?

TUT1 : Bien, pour moi c'est de, puisqu'on est arrivé à la question « ce personnage est-il un héros ? », et comme, en même temps, je, je percevais bien qu'ils étaient un peu, dans, dans le, dans l'hésitation, donc, j'avais envie qu'ils s'expriment. Et, il arrive qu'ils me disent « on a le droit de dire oui et non », et, moi, je leur dis « oui, bien sûr, on a le droit de dire oui et non ». Et, et, là, personne n'a posé cette question-là. Mais, euh, cette, cette question-là, elle est, elle amène, pour moi, c'est, c'est intéressant qu'ils s'interrogent et quand je les fais écrire, d'une certaine manière, je les mets en situation d'activité par rapport à ça, et je suis sûre que, finalement, tout le monde se, s'interroge. Alors que quand on est à l'oral, parfois, on compte un peu sur le voisin.

Le « moment » d'écriture consiste pour TUT1 à donner à l'élève « un moment [...] où [il] [est] libre de dire ce [il] pense véritablement » du personnage représenté « en essayant d'expliquer effectivement pourquoi [il] pense cela ». Dans la signification que porte TUT1 sur son activité, il n'est pas en mesure²⁹⁶ de définir nominativement les deux postures de lecteur mobilisées, lecture participative et lecture distanciée. De plus, les éléments de justification nous permettent de saisir que TUT1 ignore à ce stade la subjectivité du lecteur. En effet, celle-ci n'apparaît pas dans la règle suivie alors par TUT1 : « les f[aire] écrire [à partir de la question] “ ce personnage est-il un héros ? » » vaut pour « [être] en situation d'activité (réflexive) » ce qui obtient pour résultat « s'exprim[er] et s'interrog[er] sur le droit de dire oui et non ». Or, le fait ici d'attribuer ou non la notion de “héros” au marin du tableau de l'artiste norvégien, Christian Krogh, mobilise implicitement dans la classe la diversité subjective. En effet, la vue de cet homme navigant dans une mer agitée, les élèves vont investir personnellement la question posée au regard de leur bibliothèque intérieure. TUT1 n'est cependant pas capable de l'explicitier. Seule, l'« envie » est présentée pendant l'EAC comme élément de justification. La raison d'agir n'inclut pas les opérations de lecture de l'élève impliqué (je percevais bien qu'ils étaient un peu, dans, dans le, dans l'hésitation). Et l'élément de justification, l'« hésitation » des élèves, pointe une réaction et non la mobilisation de la posture recherchée pour investir à l'écrit les “signes” et “motif” de ce document iconographique. Dans cette activité, qui vise à

²⁹⁶ Idem, voir extrait 27.

donner aux élèves les moyens de « s'exprim[er] », aucune stratégie interprétative ne vient justifier l'action ainsi menée dans la classe.

En revanche, l'EAC FR2 mené fin février, montre une analyse réflexive du tuteur plus aboutie, irriguée par les notions théoriques propres à la fiche outil n°3. L'autoconfrontation porte à nouveau sur la mobilisation des élèves sollicités sur le statut de l'héroïne²⁹⁷. Ce qui se joue alors dans la classe est vécu²⁹⁸ et analysé tout autrement par TUT1. En effet, son raisonnement pratique est cette fois-ci explicitement irrigué par les savoirs didactiques de la fiche outil n°3 :

Extrait 127 (EAC FR2 TUT1, l. 148-162)

EL6 : Euh aussi, on avait dit que ... c'était un peu pareil qu'avec le pêcheur... le pêcheur qui sauvait aussi...

TUT1 : On avait effectivement, je sais plus qui avait fait le lien avec le ... c'était toi ? Qui avait fait le lien avec ce qu'on avait dit sur le pêcheur qui évite tellement, consacre sa vie pour euh ... élever ses enfants, pour les nourrir et toi EL8, tu nous avais dit, tu avais une comparaison avec Malala, je crois, pourquoi ?

EL8 : Parce que ben Malala, elle est vraiment hum, hum ... elle est vraiment héroïne parce qu'elle a fait plus de choses pour ... elle a fait quelque chose pour plusieurs personnes.

TUT1 : C'est-à-dire qu'elle combat, elle défend une cause pour des autres alors que pour toi, Raiponce, elle, elle se bat pour sa propre survie et pour celle de ses enfants, ce qui est déjà pas mal, mais elle n'agit pas vraiment pour une cause, hein ? C'est ça que ... quelque chose comme ça que tu disais. Oui ?

TUT1 : Je... Que se passe-t-il dans la classe ? C'est à dire que je ne sais pas ce que tu attends de moi que je dise mais ou sur quoi je...

CH : J'attends, enfin je veux juste que tu me dises ce qui se passe là.

TUT1 : Je vais dire qu'en fait ce qui m'intéresse c'est que les élèves fassent du lien entre les textes et entre les activités que nous faisons depuis le début de l'année. Là pour moi ce n'était pas forcément un lien prévu mais que EL8 soit capable de revenir en arrière et de me parler de Malala²⁹⁹ que EL6 soit capable de revenir en arrière et de me parler du pêcheur et qu'elles y voient une forme de logique que je n'avais pas forcément perçue moi, c'était pas intentionnel hein je n'ai pas prévu de réponse dans la continuité de Malala ou du pêcheur. Et bien ça me permet de vérifier que les élèves créent du lien entre les textes, qui s'approprient les textes, qu'ils en font un peu leur bibliothèque avec des choses rangées à tel ou tel endroit. Et du coup ça permet pour moi peut-être de proposer aux élèves qui ne l'auraient pas fait de rentrer dans cette activité-là, d'accord ? Peut-être en valorisant effectivement cette parole et du coup en se disant : « ben tiens, si nous on fait pareil aussi, on va peut-être à un moment donné se retrouver valorisés ».

Contrairement à l'EAC FR1, TUT1 présente une activité motivée par un objectif didactique. L'intention tactique peut être, à cette période de l'année, explicitée : « *ce qui m'intéresse c'est que les élèves fassent du lien entre les textes et entre les activités [faits] depuis le début de l'année* ». À travers l'emploi dans sa phrase d'une syntagme pseudo-clivée, il est

²⁹⁷ Il s'agit de l'héroïne du conte éponyme *Raiponce* des frères Grimm.

²⁹⁸ Voir infra.

²⁹⁹ Les élèves ont étudié *Moi Malala*, Je lutte pour l'éducation et je résiste aux talibans (2014) de Malala Yousafzai.

intéressant de relever que la relative substantivée (« *ce qui m'intéresse c'est que* »), détachée en prolepse, met fortement en valeur le verbe « *intéresser* ». Cette construction phrastique rend aussi compte de l'acte volitif de l'action ciblée par TUT1 tel qu'on témoigne le subjonctif du groupe verbal « *fassent du lien* » mis en relief par la reprise anaphorique (« *c'est que les élèves fassent du lien* »). Pour TUT1, la règle alors suivie est [« *s'approprier le texte* » vaut pour « *être capable (pour l'élève) de revenir en arrière (sur les textes lus)* » ce qui obtient pour résultat de « *Faire du lien entre les textes et entre les activités [faits] depuis le début de l'année* » et « *en [faire] un peu leur bibliothèque avec des choses rangées à tel ou tel endroit* »]. La règle présente ainsi un air de famille avec celle proposée dans la fiche outil n°3³⁰⁰, à savoir [« *faire émerger une interprétation personnelle* » vaut pour « *proposer des activités et stratégies de différents ordres interprétatif (comme) essa[yer] de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce [qui a] déjà [été] lu ou appris (bibliothèque personnelle)* » ce qui obtient pour résultat que « *l'élève est capable de mettre en relation sa lecture avec soi, avec sa culture, avec les autres* »]. L'explication donnée par TUT1 (« *Et bien ça me permet de vérifier que* »), et introduite par le verbe « *vérifier* », est explicitée à l'intérieur de la complétive objet « *que les élèves créent du lien entre les textes, qu'ils s'approprient les textes, qu'ils en font un peu leur bibliothèque avec des choses rangées à tel ou tel endroit* ». Et plus précisément, dans cette explicitation circonstanciée sont rapatriées des notions liées à l'activité interprétative singulière, à savoir « *s'approprier le texte* » et « *bibliothèque* » de l'élève. À ce niveau, nous constatons que le discours de TUT1 explicite et justifie les actions de l'enseignant menées dans la classe pour « *développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative* »³⁰¹.

2.2.1.2 *L'intelligibilité du processus de l'interprétation personnelle chez TUT2*

Les résultats montrent également que les EAC menés dans le prolongement des situations de travail aménagée et ordinaire, attestent d'un développement de la compréhension - au sens de l'anthropologie culturaliste - chez les tuteurs. En effet, engagés dans le dispositif mené de manière longitudinale, les tuteurs font preuve d'intelligibilité du processus de l'interprétation personnelle. Nous mobilisons pour résultats deux extraits d'EAC avec TUT2. Tous deux traitent des activités interprétatives relatives à la mobilisation de la bibliothèque culturelle

³⁰⁰ Voir fiche outil n°3, « étape » n°1, 1^{ère} ligne. Partie III Méthode.

³⁰¹ Voir fiche outil n°3, 1^{ère} colonne. Partie III Méthode.

partagée par la classe. Ces résultats montrent comment le dispositif de formation soutient la compréhension et son déploiement dans le discours de TUT2.

Commençons par l'EAC-CoT2 mené en février. TUT2 est autoconfronté à la réaction d'un élève invité à faire appel aux lectures antérieures³⁰² étudiées. Il s'agit alors de pouvoir puiser dans la culture commune de la classe pour interpréter le regard que porte le narrateur de la nouvelle *J'ai soif d'innocence* sur son hôte. L'EAC-CoT2 fait apparaître une prise de conscience par TUT2 du rôle de la stratégie interprétative préconisée dans la fiche outil n°3³⁰³ :

Extrait 127 (EAC-CoT2 TUT2, l. 686-709)

TUT2 : (...) vous vous souvenez quand Christophe Colomb euh, il a découvert l'Amérique, qu'est-ce qu'on disait des Indiens, par rapport à l'or, par rapport à l'or ? Et que donc ?

EL1 : Ils disaient ils en avaient beaucoup, donc, ils disaient « prenez-le », ils s'en fichaient un peu, parce qu'ils en avaient beaucoup.

TUT2 : Oui donc ...

EL13 : Ça ne valait rien pour eux.

TUT2 : Ah, ça ne valait rien pour eux, oui parce qu'ils en avaient beaucoup et on disait quoi ?

On disait que les Indiens n'étaient pas des êtres humains parce qu'ils n'avaient pas la valeur de l'or. Et là, ce n'est pas un petit peu le préjugé qu'il a Romain Gary sur Taratonga ?

EL4 : Elle n'a pas la valeur de l'art !

TUT2 : Elle n'a pas la valeur de l'art selon lui. Oui ?

CH : Cet élève-là, il dit [*en désignant EL4 sur l'écran de l'ordinateur*]...

TUT2 : « Elle n'a pas la valeur de l'art »

CH : Tu peux me parler de cela ?

TUT2 : Ah bah c'est une fulgurance de la part d'EL4 ! En fait, bah là, il transpose, ils sont capables de...bah c'est ils font ce que j'attends là, en fait ils transposent et s'adaptent au texte. Ils partent d'une connaissance d'un texte, d'une spécificité d'un texte et ils sont capables de transférer sur un autre texte. C'est même plus, c'est pas, c'est pas de la transition, c'est du transfert, c'est à dire qu'en fait la réflexion qu'on a sur un texte, ils sont capables de l'adapter, d'interpréter, à à un autre texte.

CH : Et quand tu entends ça d'EL4, il est toujours, enfin...

TUT2 : Bah ce petit il a...déjà il a un trouble de l'attention. Et puis, il a des prises de parole qui sont souvent à côté, voilà. Là, il suit, il suit.

CH : Et là, comment t'entends... ta satisfaction à ce moment-là ? Ton sentiment à ce moment-là quand t'entends ça : « elle n'a pas la valeur de l'art ». Lui il rebondit sur « elle n'a pas la valeur de l'or » et elle, elle part sur... tu es sur la... tu es sur la conquête de l'Amérique du sud et lui, il repart.

TUT2 : Bah c'est à dire que là, il fait presque...enfin bon c'est de la paronymie, c'est à dire qu'il écoute de l'art, et il dit de l'or et de l'art et dans sa tête. Il y a un mot qui ressemble, l'or, l'art et puis il fait, il fait une formulation qui est presque...c'est excessivement subtil ce qu'il vient de dire. Ça, ça me surprend complètement. Je dois dire, je suis très surpris. Bah en fait ici, il vient de capitaliser en 3 secondes 50 minutes de cours. C'est ça qu'il vient nous démontrer en fait, qu'il a compris la question que je viens de poser. C'est à dire que...d'ailleurs il dit « valeur », j'ai dit moi « valeur », mais c'est...voilà. Il le redit aussi donc il formule, il formule une réponse qui est extrêmement pertinente.

³⁰² Les élèves ont étudié précédemment des textes sur la conquête du nouveau monde au XVI^e siècle.

³⁰³ “*Essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture, et ce que tu as déjà lu ou appris ?*” (Bibliothèque culturelle). Voir fiche outil, 1^{ère} ligne, 3^e colonne. Partie III Méthode.

En suivant la règle [« [avoir] une réflexion sur un texte (lu) » vaut pour « part[ir] d'une connaissance d'un texte, d'une spécificité d'un texte et [être] capable de transférer sur un autre texte » ce qui obtient pour résultat chez l'élève d'« [être] capable d'adapter [la réflexion], d'interpréter, à un autre texte »], TUT2 conscientise le processus de lecture stimulée par la stratégie interprétative de la “bibliothèque” partagée dans la classe. Le fait de définir le processus comme une « *fulgurance* » rend compte chez TUT2 de sa prise de conscience du phénomène ouvrant “sponte sua”³⁰⁴ la porte de l'interprétation à l'élève lecteur. La “lecture après coup” (Louichon, 2009) du texte des conquistadors est alors à la fois sensitive (« *il écoute de l'art, et il dit de l'or et de l'art et dans sa tête* ») et cognitive (« *il y a un mot qui ressemble, l'or, l'art et puis il fait, il fait une formulation* »). De plus, l'intensité de la surprise dont atteste à deux reprises l'énonciation de TUT2 (« *ça me surprend complètement* », « *je suis très surpris* ») fait de ce temps de lecture une rencontre de cultures féconde, créative – par « paronymie » - et distanciée (« *[l'élève] formule une réponse qui est extrêmement pertinente* »). Qualifiant le propos entendu d'« *excessivement subtil* », et d'autant plus inattendu qu'il est « *formulé* » par un élève souffrant d'un « *trouble de l'attention* », « *[aux] prises de parole [...] souvent à côté (du texte)* », TUT2 reconnaît le potentiel de la stratégie interprétative de la fiche outil n°3 permettant de “faire le lien avec un texte étudié”. Sous l'effet d'une lecture « boomerang »³⁰⁵, l'élève lecteur, y compris faible compreneur, à la possibilité de ré-agir³⁰⁶. Selon TUT2, la “bibliothèque culturelle”, ici dynamique, donne à l'élève le pouvoir « *de capitaliser en 3 secondes 50 minutes de cours.* »

Il est ainsi intéressant d'analyser le discours du TUT2 trois mois plus tard et dans le cadre d'une situation de travail ordinaire, quand le tuteur enseigne cette fois-ci seul dans sa classe. Le résultat est issu d'une séance consacrée à la lecture d'un extrait des *Misérables* de Victor Hugo. Il rend compte pour TUT2 de la nécessité de stimuler l'interprétation personnelle de l'élève à partir de stratégies préétablies par l'enseignant.

³⁰⁴ Nous empruntons cette expression à Demougin, 2017, p. 230.

³⁰⁵ Idem, p. 234. Voir Partie II Cadre théorique.

³⁰⁶ Nous empruntons ce néologisme à Demougin (2019, p. 226).

Extrait 128 (EAC FR2 TUT2, lignes 422-455)

TUT2 : [TUT2 se dirige à nouveau vers EL2 et lui apporte une feuille A3] Si, s'il y a conflit dans l'îlot, s'il y a pas moyen de, pourquoi pas. Pourquoi pas, pourquoi pas. EL2, fais-moi ta proposition avec les légendes. Ça m'intéresse. Ta proposition avec la légende, tu peux le faire hein !

TUT2 : [rires] Oh, ben, là je force ...

CH : Tu peux nous dire ce qu'il se passe dans ta tête à ce moment-là ?

TUT2 : Ben euh, je force la main. Euh, oui, bon, là, évidemment, bien sûr ...

CH : Oui ?

TUT2 : Oui, oui ben oui, oui, oui. C'est-à-dire que je, je, je fais en sorte que, parce que, en fait, je l'invite à, au travail collaboratif euh mixte et je vois que ça ne vient pas. Donc, euh, enfin moi, de loin ...

[27:10] **CH** : Comment ?

TUT2 : Je vois, je ne vois pas qu'ils se tournent ensemble et qu'ils travaillent ensemble. Donc, moi, je dis, donc, il n'y aura pas. Et donc, ça veut dire que la proposition de EL2 ne pourra pas s'exprimer. Donc, je lui donne le moyen de le faire. Mais, je veux que ce soit fait, oui évidemment.

CH : Et ton intention, tu penses que ...

TUT2 : Mon inten ...

CH : Ton intention là avec EL2 ?

TUT2 : Mon intention aussi c'est que EL2 puisse exprimer euh et formaliser sa proposition autour de l'idée d'un commentaire, qui, d'ailleurs, va changer

CH : Oui.

TUT2 : Puisqu'il parle d'abord de légende, de commentaire, puis aussi de lettres.

CH : une lettre, oui.

TUT2 : Et puis voilà.

CH : Oui, ok.

TUT2 : Oui. Alors, par contre, là, c'est ultra guidé, bien sûr, oui. Oui. Ça c'est [inaudible].

CH : Oui, mais, [inaudible] quel est le résultat que tu penses obtenir euh ... [inaudible] ?

TUT2 : Je pense que EL2, je, je pense que le recours au texte ... et je sais un peu ce que, ce dont EL2 est capable, je pense qu'il a compris ce que j'attendais. Euh, et il a une intuition, d'ailleurs, là il a pas bien dit « je vais écrire

une lettre », « je vais écrire une lettre pour expliquer ce qu'il s'est passé », euh, il a compris la modalité, c'est-à-dire, euh voilà, pour euh, je peux, je ne vais pas faire un résumé parce qu'un résumé c'est euh pas tout dire du texte, non, je vais changer de point de vue. Il ne le dit pas avec ses mots-là, mais il a compris ça.

À cette période de l'année, TUT2 est capable non seulement d'explicitier son action mais également les raisons qui l'ont motivé à agir. Il n'est plus au stade de la surprise analysée dans l'extrait 127. Ainsi, il reconnaît agir délibérément (« je force », « je force la main », « Donc, je lui donne le moyen de le faire. Mais, je veux que ce soit fait, oui évidemment » « c'est ultra guidé »). Cette action est motivée par un réajustement de l'activité in situ. En effet, TUT2 déclare avoir agi en réaction à un constat fait dans la classe. La raison intrinsèque relève d'une tension observée entre la collaboration demandée et la posture interprétative de l'élève : « parce que, en fait, je l'invite à, au travail collaboratif euh mixte et je vois que ça ne vient pas ». Ce constat est à l'origine de l'action entreprise par TUT2. Il s'agit en effet de pouvoir stimuler « l'intuition » d'EL2 : « Donc, je lui donne le moyen de le faire ». Nous établissons qu'à ce stade, TUT2 est en mesure de repérer le potentiel interprétatif chez l'élève dans la co-

construction du sens du texte. En témoigne le recours au discours direct fictif pris en charge par l'élève interprétant : « *je ne vais pas faire un résumé parce qu'un résumé c'est euh pas tout dire du texte, non, je vais changer de point de vue* ». Selon TUT2, EL2 explore par le biais d'un écrit épistolaire une nouvelle voix du métatexte propice à un « *changement de point de vue* ». Pour TUT2, cette démarche singulière qui consiste à renoncer au « *résumé* », pourtant plébiscité dans le groupe d'EL2, est l'une des voies possibles à la compréhension du texte (« *Il ne le dit pas avec ses mots-là, mais il a compris ça* »). Bien plus, et pour reprendre son analogie, TUT2 ouvre désormais grand la porte à cette interprétation personnelle d'EL2, perçue possiblement comme un élément de posture distanciée de l'élève lecteur.

2.2.2 Quand le raisonnement pratique des tuteurs intègre les stratégies d'enseignement de l'espace dialogique

Que ce soit pour TUT1 ou TUT2, on note qu'à partir des entretiens du second trimestre, parallèlement à la mise en place de débats dans la classe³⁰⁷ les deux tuteurs s'engagent plus ou moins dans une compréhension des processus permettant la négociation et la régulation des interprétations singulières et collectives dans la classe.

Dans l'extrait suivant, TUT1 est autoconfronté à un débat entre élèves sur la question de l'autonomie dont est capable l'héroïne du conte. Le discours produit par TUT1 montre qu'il est alors capable de signifier l'activité en explicitant les circonstances à l'œuvre dans le processus interprétatif de l'élève au sein du groupe classe.

Extrait 129 (EAC FR2 TUT1, l. 633-643)

EL20 : Ben, d'un côté elle a raison, mais d'un autre côté ...

TUT1 : Parce que ?

EL20 : Ben parce qu'elle peut se débrouiller elle-même. Dans la tour, elle est toute seule. Mais elle peut pas survivre toute seule parce qu'elle a pas à manger, et c'est la ... comment elle s'appelle la ... c'est la sorcière-là qui lui ramène quand elle est dans la tour.

EL4 : Oui mais...

TUT1 : D'accord. Tant qu'elle est enfermée, elle a effectivement besoin de quelqu'un qui la nourrisse.

EL20 : Ben oui !

TUT1 : D'accord ? Bien sûr, et quand elle a pu s'enfuir, ou quand elle a été chassée par la sorcière... par la magicienne d'ailleurs. Elle a bien réussi à se débrouiller. Donc en réalité, on voit bien qu'elle est assez indépendante. Évidemment, si on enferme quelqu'un, il ne peut pas manger. Oui ?

³⁰⁷ Voir infra, section n°3.

CH : Et là, qu'est-ce que tu vois là ?

TUT1 : Bah là, je suis assez content de l'intervention de EL20 qui est assez pertinente, qui est capable de voir les différents moments du récit et aussi le fait que Raiponce nous montre bien qu'elle est capable de se débrouiller et que... par certains moments quand on la laisse en liberté. Mais que tant qu'elle est enfermée, elle ne peut pas, elle n'en est pas capable.

CH : Le processus de lecture que tu identifies ici par rapport à....par rapport à l'attitude d'EL20 sur le texte, tu dirais qu'il s'agit de quelle posture dans la lecture ? Enfin quelle posture de lecteur adopte-t-elle ici par rapport au texte ?

TUT1 : Ben je pense qu'elle est assez en surplomb, hein, puisqu'elle a vraiment l'intégralité du récit en tête et qu'elle est capable de réagir sur...et de de mettre en parallèle les différentes étapes de la vie de personnage.

L'autoconfrontation témoigne tout d'abord de sa satisfaction car TUT1 se dit « *content de l'intervention d'EL20* ». Il attribue à « *l'intervention* » l'adjectif « *pertinente* » et s'en justifie en corroborant l'explication avancée par EL20 (« *le fait que Raiponce montre bien que etc* »). Dans la complétive introduite par le verbe « *penser* », qui place TUT1 dans un effort de conscientisation, l'expression « *être en surplomb* » signifie pertinemment la posture de l'élève. Cette expression relève du processus de l'interprétation offrant à l'élève la possibilité d'adopter un regard distancié sur le texte. En recourant à deux reprises à la locution verbale « *être capable de* », TUT1 voit dans la posture de l'élève interprétant le gain d'une stratégie mobilisée et de ses conséquences en termes de développement capacitant chez l'élève. TUT1 y voit le signe d'une compétence acquise (« *EL20 (...) est capable de voir les différents moments du récit*»). Enfin, le tuteur s'engage dans un raisonnement dont la circonstance introduite par « *puisque* » vise à justifier l'évaluation de l'action. Il fait alors appel à des indicateurs de réussite factuels et raisonnés : « *puisque'elle a vraiment l'intégralité du récit en tête et qu'elle est capable de réagir sur...et de de mettre en parallèle les différentes étapes de la vie de personnage.* ». La règle suivie à cet instant par TUT1 est la suivante : [« *être en surplomb (pour l'élève)* » vaut pour « *[avoir] vraiment l'intégralité du récit en tête et de mettre en parallèle les différentes étapes de la vie de personnage* » ce qui obtient pour résultats d'« *interv[enir]* » et « *[être] capable de réagir sur* »]. Cette règle comporte en ce sens un air de famille avec celle proposée par la fiche outil n°3 dont l'un des résultats attendus est de pouvoir « *faire des allers-retours entre l'idée émise par un camarade et le texte* ». Par ce résultat, nous établissons qu'à partir de cette période de l'année, TUT1 est en mesure de conscientiser la classe comme « *espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive* »³⁰⁸.

Concernant TUT2, l'EAC FR2 fait aussi état au second trimestre de sa compréhension du double processus intersubjectif et interdiscursif au sein de la classe. TUT2 fait part de sa

³⁰⁸ Voir Fiche outil n°3, 4^e colonne. Partie III Méthode.

motivation à organiser un temps de restitution et de débat collectif à partir des interprétations personnelles partagées dans un premier temps au sein de petits groupes de travail. Nous mobilisons deux extraits de l'EAC FR2 qui rendent compte de la capacité de TUT2 à comprendre l'articulation entre l'interprétation singulière et l'interprétation collective, telle qu'elle est préconisée dans la fiche outil n°3 à la JdF1.

Le premier extrait est dans le prolongement direct de l'extrait 128 (p. 23-24). S'y fait jour le raisonnement pratique de TUT2 justifiant l'accueil favorable accordé à l'élève interprétant dans le développement des interprétations au sein de la classe :

Extrait 130 (EAC FR2 TUT2, lignes 468-476)

EL2 : Ou alors une lettre ! [EL2 interpelle TUT2 qui l'interroge du regard]. Une lettre.

TUT2 : Une lettre ? C'est-à-dire ?

EL2 : Je ne sais pas, moi, là premier paragraphe, je vais marquer la date. Là, c'est marqué 05 juin 1832. Avec quelqu'un qui va raconter quand il est là quoi [inaudible]

TUT2 : Quand tu dis Il, c'est qui ?

EL2 : Hum...Gabroche.

TUT2 : Gayroche [TUT2 insiste sur la syllabe]. Tu penses que Gavroche, il peut écrire une lettre ? Tu as bien lu le texte ?

EL2 : Non, quelqu'un. Quelqu'un qui le regarde.

TUT2 : Ah ! D'accord. Un témoin qui raconterait cette histoire.

EL2 : Ouais, voilà. L'autre fois, on l'a vu ça. Dans la lumière. Comment on dit déjà, on a vu ça quand [inaudible] ?

TUT2 : Faut que ce soit dans la lumière. On a vu ça dans un texte ? Tu veux quel ?

EL2 : euh, immortel, voilà, immortel comme...

TUT2 : Tu veux ...

EL2 : l'immortel.

TUT2 : Tu veux immortaliser, c'est ça ? Ah ! Ok. Tu veux le rendre immortel. Tu veux écrire un témoignage ou un article comme un, comme un journaliste quoi ? C'est ça ? Tu écrirais un article ou une lettre ?

EL2 : oui.

TUT2 : Tu, tu inventes un témoin qui raconte toute l'histoire. C'est ça ?

EL2 : oui ouais.



FR2 TUT2 22/02/2021
00 :30 :04
EL2 : « Non, quelqu'un, quelqu'un qui le regarde »

TUT2 : Ben vas-y !	
EL2 : Ben, du coup je vais devoir tout noter ?	
TUT2 : Ben oui. Il vous reste cinq minutes.	
<p>CH : Oui, sur EL2. Est-ce que tu t'attendais, est-ce que tu avais, en amont, pu, euh, est-ce que tu avais émis cette hypothèse euh, de proposition par les élèves ?</p> <p>TUT2 : Oui, euh, oui, une, alors, une lettre non, mais euh écrire l'histoire d'un autre point de vue oui. Euh, c'est-à-dire être en focalisation externe et euh, de ne, ne plus rentrer dans des choses qui pourraient peut-être être trop sensibles, trop riches en vocabulaire, mais tout simplement peut-être, euh, prendre un peu de distance avec le texte, écrire, je dirais presque d'une manière neutre, pas froide mais neutre, euh, pour raconter un évènement sous la forme d'un fait divers.</p> <p>CH : qui serait ?</p> <p>TUT2 : Qui serait, peut-être, euh, finalement, euh, un substrat qui serait la restitution d'un substrat réaliste, celui du texte ...</p> <p>CH : c'est-à dire ?</p> <p>TUT2 : C'est-à-dire un évènement, euh. [silence] Qui se passe, voilà, un évènement qui a un ancrage historique, voilà. Et, surtout, c'est, euh, sortir du texte pour proposer un angle différent. Voilà. C'est un donc bien, on est donc bien dans le processus de « je réfléchis à un document ou à un support qui peut apporter un éclairage complémentaire ». Moi, c'est comme ça que je l'envisage. Voilà.</p>	

L'EAC est intéressant à double titre. D'une part, TUT2 est capable d'expliquer la mobilisation des interprétations dans son activité. Ainsi, TUT2 a pu anticiper sur les fonctions de l'interprétation personnelle. Il n'est pas surpris par la prise « *de distance avec le texte* » engagée chez EL2. Il s'attendait à ce que l'activité proposée³⁰⁹ puisse aussi permettre à l'élève « *ne plus rentrer dans des choses qui pourraient peut-être trop sensibles* ». D'autre part, le résultat rend compte de l'explicitation de l'interprétation d'EL2 comme une opération de lecture en surplomb, une « *pr[ise] de distance avec le texte* ». TUT2 repère dans la volonté d'« *écrire l'histoire d'un autre point de vue* » la capacité de l'élève à écrire une production personnelle, « une lettre », tout en « *écri[vant] d'une manière neutre, pas froide mais neutre, euh, pour raconter un évènement sous la forme d'un fait divers* ». Certes, le processus d'interprétation n'est pas ici nommé. Certes, la stratégie mobilisée par EL2 dans l'acte d'écriture, à savoir la bibliothèque culturelle de la classe, n'est pas non plus commentée. Quoiqu'il en soit, TUT2 peut repérer la distanciation à l'œuvre dans la posture de l'élève sujet lecteur qui « *[parvient à] sortir du texte pour proposer un angle différent* ». Il entrevoit par ailleurs dans cette « *restitution d'un substrat réaliste* » opérée par EL2 une manière d'enrichir la réflexion sur le texte. La règle suivie peut être formalisée ainsi : [« *interpréter le texte en mobilisant ses souvenirs de lecture* » vaut pour « *ne plus rentrer dans des choses qui pourraient peut-être être trop sensibles* » et « *prendre un peu de distance avec le texte* » ce qui obtient pour résultat de « *proposer un angle différent de lecture* »]. En outre, cette règle se clôt ici par un raisonnement pratique qui vient « *ordonner la chaînes des moyens dans une stratégie* »

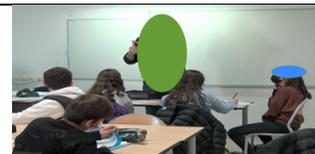
³⁰⁹ Pour rappel, l'activité vise à proposer aux élèves de produire un support original facilitant la compréhension de l'extrait à étudier après l'avoir validé au sein des petits groupes.

(Ricoeur, 1986, p. 286) : [parce que] « *je réfléchis à un document ou à un support qui peut apporter un éclairage complémentaire* » dans la classe.

Quelques minutes plus tard, l'entretien permet de revenir sur l'intervention spontanée de TUT2 pendant l'activité présentée ci-avant. Il l'invite à expliciter ses raisons d'agir au sein du groupe classe. L'autoconfrontation retranscrit dans l'extrait 131 demande à TUT2 d'expliquer son intervention auprès de la classe. La scène de cours le montre en train de préciser ses attentes lors de la phase de restitution des propositions par les élèves :

Extrait 131 (EAC FR2 TUT2, lignes 620 – 639)

TUT2 : J'insiste sur le point suivant, quand votre camarade, oh ! ... [TUT2 marque un temps d'arrêt pour demander le silence] quand le camarade parle, vous l'écoutez et quand il a fini, je vous demanderai, s'il vous plaît, de lever la main et de qualifier la proposition de vos camarades. C'est-à-dire : c'est intéressant, c'est pertinent, on comprend mieux le texte ou bof, je ne suis pas convaincu, est-ce que ça éclaire le texte je ne sais pas, ça j'avais compris. D'accord. Et on discute. L'objectif étant de ne pas forcément repérer quelle est la meilleure stratégie mais de voir si votre proposition fonctionne. D'accord ? Il n'y a pas de jugement de ma part là-dessus c'est juste pour voir si la proposition emporte l'adhésion de la classe.



FR2 TUT2 22/02/22
Capture image 00 : 38 :11
« On comprend mieux le texte ou bof, je ne suis pas convaincu »

TUT2 : Vous validez ou vous ne validez pas. Et ce qui serait intéressant c'est que les élèves découvrent une proposition, une réaction peut-être à laquelle ils n'ont pas pensé et qu'ils puissent dire « Ah, oui, je n'y ai pas pensé, c'est intéressant »

CH : Hum, hum.

TUT2 : « ça complète ce que je viens de dire ». Ou, au, « ben, non, en fait, euh, on n'y croit pas à ta proposition ». Puisque, en fait, euh, euh, un élève qui serait capable de discriminer une proposition, de dire « cette proposition-là, elle n'est pas bonne », ça démontre implicitement qu'il a compris le texte pour moi.

CH : Et, à ce moment-là ...

TUT2 : Oui ?

CH : Qu'attends-tu de ce dispositif-là, tu attends quelque chose d'eux par rapport à la construction de de la lecture, de sa « compréhension » [mime des guillemets] ?

[07:02] [TUT2: Ben, c'est-à-dire que, en fait, pour moi, euh, s'ils valident une proposition, ça veut dire que, euh, la proposition éclaire le texte. Ils valident l'idée que la proposition éclaire le texte. Sous-entendu que le texte est compris puisque, euh, euh, enfin, moi c'est l'idée que je me fais. En fait, s'ils valident la proposition, euh, ça veut dire que cette proposition-là, ils sont d'accord pour dire qu'elle éclaire le texte, donc, elle apporte un éclairage. Ils sont tous d'accord pour le dire.

TUT2 signifie son action que nous pouvons formuler de la manière suivante : [soumettre une interprétation au collectif classe vaut pour « (les élèves à) valid[er] ou pas une proposition, une réaction peut-être à laquelle ils n'ont pas pensé » et à « [être] capable de discriminer une proposition, de dire “cette proposition - là elle n'est pas bonne » ce qui obtient pour résultat « [être] tous d'accord pour dire que [l'idée] éclaire le texte »]. À l'instar de TUT1, TUT2 s'engage dans un raisonnement pratique au sein duquel le recours à des indicateurs de réussite similaires à ceux de la fiche outil n°3 (“l'élève est capable de mettre en relation sa lecture avec soi, avec sa culture, avec les autres” ; “les élèves s'engagent dans un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive”) viennent établir une relation logique de consécution. Ainsi, la locution « *puisque* », de sens causal, rend compte de la conscientisation du va-et-vient dialectique entre l'interprétation personnelle décrite dans l'extrait 130 et celle “validée par le texte, par le collectif”³¹⁰. En effet, de la même manière que TUT1, le raisonnement de TUT2 témoigne d'une compréhension précise et circonstanciée de la situation. Les marques d'explicitation (« *c'est-à-dire* » « *ça veut dire que* », « *sous-entendu que* ») et les relations

³¹⁰ Fiche outil n°3, 1^{ère} colonne. Partie III Méthode.

logiques qui y sont associées (« *valident l'idée que* » ; « *puisque* », « *donc* ») sont autant d'indices lexicaux soutenant la concaténation des modalités didactiques attendues au regard de la fiche outil n°3 et des règles par ailleurs suivies par TUT2. Ces dernières se nourrissent par ailleurs des expériences accumulées et situées comme le précise à deux reprises le tuteur praticien chevronné : « *puisque moi c'est l'idée que je me fais* », « *pour moi* ». Ces résultats, montrent que TUT2 est désormais en mesure de s'engager dans un raisonnement pratique nourri des savoirs didactiques portant sur la lecture interprétative de l'élève et sa reconnaissance comme élément de co-construction et de négociation d'un sens du texte au sein du groupe classe.

Au terme de cette seconde section, nous relevons l'évolution des explications et du raisonnement pratique des tuteurs sur la place de l'élève interprétant dans la classe et du développement des interprétations au sein de la communauté interprétative. En outre, les résultats témoignent de leur capacité de compréhension des savoirs didactiques relatifs à la fiche outil n°3 et plus précisément de leur capacité à produire un raisonnement pratique justifiant de l'articulation des interprétations, singulière et collective, dans la classe.

3 Être capable de faire « développer des interprétations au sein d'une communauté interprétative »³¹¹ (Fiche outil n°3)

Cette section qui revient sur la pratique de l'interprétation dans la classe ne peut faire l'abstraction des résultats établis dans le chapitre II. En effet, ce dernier attestait d'une centration sur la compétence de compréhension dans le cadre du suivi de la règle n°2. La 3^e section du chapitre III cible la fiche outil n°3 dont le processus est l'interprétation et plus précisément l'articulation des interprétations, singulières et collectives, en classe de français. Elle tend à rendre compte de la manifestation dans la classe des procédés la soutenant eu égard au dispositif de formation de type RM dispensé auprès des tuteurs entre septembre 2021 et juin 2022. Alors que la mise en pratique de la fiche outil n°2 rendait compte chez les tuteurs d'une maîtrise de la compréhension au détriment d'une interprétation plurielle parfois balbutiante, la fiche outil n°3 uniquement consacrée, d'un point de vue didactique, à l'interprétation et à son développement au sein d'une communauté interprétative, encourage l'adaptation du tuteur au processus interprétatif. Cette adaptation est soutenue, nous le verrons, par les tutorées (voir infra, section 4).

Les résultats de cette 3^e section mobilisent les verbatims issus des séances « fil rouge » (FR), des séances menées en coteaching (CoT) et en tutorat classique (TUTclas1-TUTclas2). La séance de tutorat classique est comprise sur deux heures. Initialement, l'enregistrement de la deuxième heure (TUTclas2) n'était pas prévu dans le protocole. Cette séance, enregistrée le 29 mars à l'initiative de TUT1 et STAG1, suite à l'entretien dyadique du 28 mars 2022, est remarquable à double titre. D'une part, son enregistrement est motivé par la volonté de poursuivre l'enseignement de la lecture modélisée dans la fiche n°3. D'autre part, elle est justifiée au sein de la dyade par la satisfaction à s'essayer à cet enseignement de l'interprétation dans la classe. Nous verrons que cette séance montre la capacité à réaliser l'articulation entre « *interprétation personnelle et interprétation validée par le collectif classe* »³¹².

³¹¹ Voir titre de la fiche outil n°3, Partie III Méthode.

³¹² Voir fiche outil n°3, Partie III Méthode.

Les résultats de cette 3^e section font apparaître deux points saillants. Tout d’abord, ils témoignent d’une meilleure prise en compte de l’élève interprétant par les deux tuteurs, faisant montre par ailleurs d’un usage extensif des activités interprétatives de la fiche outil n°3. Ensuite, se distingue un inégal développement professionnel quand il s’agit de soumettre l’interprétation personnelle au droit du texte et au collectif. En effet, seule la pratique de TUT1 rend compte, sur la durée, de développement des interprétations au sein d’une communauté interprétative. Le débat, d’abord pratiqué et simulé lors des temps de formation et de travail aménagé, est ainsi également présent en séance « fil rouge » (FR), lorsque le tuteur est en pratique ordinaire d’enseignement de la lecture littéraire.

3.1 Une meilleure prise en compte de l’interprétation dans la classe

Au regard de la fiche outil n°3, nous observons chez les deux tuteurs une évolution dans leur rapport au processus d’interprétation personnelle dans la classe. Les résultats attestent ainsi, sur la durée, d’une évolution de la pratique d’enseignement qui vise à “faire émerger une interprétation personnelle dans la classe”³¹³. Cette évolution s’observe d’abord en situation de travail simulée (CoT), phase ouverte aux tâtonnements (cf chapitre II°), pour ensuite prendre vie de manière autonome en séances de classe « fil rouge » (FR). Cette seconde phase situationnelle, marque d’appropriation chez les tuteurs de la fiche outil n°3, révèle un processus de substratification expérientielle. TUT mobilise en effet les expériences plurielles vécues lors des situations de formation (JdF1 et/ou JdF2) et de travail aménagées comme ordinaires pour suivre la fiche outil n°3 mais aussi l’adapter en en faisant un usage extensif³¹⁴.

3.1.1 De la simulation à la réalisation d’activité mobilisant l’interprétation personnelle dans la classe pour TUT2

Le premier résultat rend compte du développement de la capacité de TUT2 à réaliser en séance de coteaching puis à réaliser en séance “fil rouge” des activités d’ordre interprétatif telles

³¹³ Idem, 1^{ère} « étape possible », 2^e colonne. Partie III Méthode.

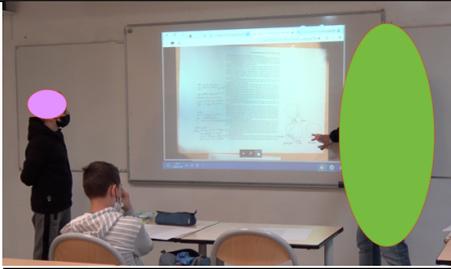
³¹⁴ Voir Partie II Cadre théorique (150, 2021a, 2021b)

qu'elles sont proposées dans la fiche outil n°3³¹⁵. Pour ce faire, des extraits de plusieurs séances de lecture témoignent sur un suivi longitudinal de la mobilisation d'une stratégie « fais[ant] émerger une interprétation personnelle » ou de l'accueil favorable qui lui est réservé. Ce résultat cible précisément la « bibliothèque culturelle » mentionnée dans la fiche outil n°3.

Les résultats sélectionnés sont extraits d'une part de deux séances menées entre décembre 2021 (CoT2) et février 2022 (FR2). Nous y joignons d'autre part et en ouverture un extrait de la séance FR1 consacrée à l'incipit d'*Ulysse from Bagdad*³¹⁶ lu dans le cadre d'une analyse séquentielle sur le voyage. Cet extrait inaugural prolonge l'analyse de l'extrait 115 (chapitre III, p. 3). Il montre combien en début d'année (FR1), l'enrôlement des élèves dans la lecture excluait toute prise en compte de l'interprétation personnelle préconisée dans la fiche outil n°3.

Revenons tout d'abord à la séance « fil rouge » (FR1) du 05 octobre. L'activité d'ouverture qui nourrit l'EAC de l'extrait n°115 a montré (Chapitre III, p. 4) que le questionnement onomastique n'avait abouti à aucune activité interprétative. L'extrait 132 provient cette fois-ci de la clôture de la séance FR1. Il s'agit d'un temps de restitution pendant lequel TUT2 projette une production individuelle provenant d'une autre classe. L'élève citée à titre d'exemple par TUT2 a opté pour un dessin légendé produit en marge du texte d'E.E. Schmitt. Le dessin représente trois globes terrestres. S'y distingue le tracé d'un chemin parcourant pays et continents. A l'instar des échanges menés en ouverture de séance, TUT2 interroge la classe sur les motivations de l'élève scripteur de ces nouveaux marginalia :

Extrait 132 (FR1 TUT2, lignes 506 – 524)

<p>TUT2 : Ici votre camarade, elle représentait en fait ?</p> <p>EL5 : La terre.</p> <p>TUT2 : La terre et le...</p> <p>EL6 : Un chemin</p> <p>TUT2 : Le chemin, le voyage que Saad aimerait faire. D'accord ? Elle a identifié l'Europe, Bagdad et l'Amérique parce que c'est une visuelle, elle a besoin de dessiner. D'accord ?</p> <p>Oui ?</p>	 <p>FR1 TUT2 05 octobre 2021, <i>Ulysse From Bagdad</i>, E-E Schmitt – Capture écran 00 : 52 : 02 « C'est sa manière à elle de s'approprier le texte ».</p>
---	---

³¹⁵ Voir fiche outil n°3, 1^{ère} et 3^e colonnes présentant une 1^{ère} «étape» « faire émerger une interprétation personnelle » La 3^e colonne mentionne deux stratégies illustrées par des exemples d'activités et de consignes. Partie III Méthode.

³¹⁶ Texte présent dans le tome II de la thèse, Annexes Partie II «Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances».

<p>EL9 : l'immigration</p> <p>TUT2 : Oui, mais ça, ça lui permettait quoi d'après vous ?</p> <p>EL9 : On peut aussi comprendre ce qu'il se passe avec le dessin.</p> <p>TUT2 : Oui bien sûr et elle, elle nous a dit tout à l'heure qu'elle avait besoin de matérialiser dans sa lecture. Faire un dessin ça lui permettait quoi d'après vous ? Tu peux aller t'asseoir.</p> <p>EL4 : Bah, sa façon de s'exprimer à sa façon.</p> <p>TUT2 : C'est sa manière à elle de s'approprier le texte en fait. D'accord. D'écrire à sa façon, oui et de rendre réel ce qu'elle lit. D'accord. Alors, si on devait résumer un petit peu. Je vais éteindre la.</p> <p>EL2 : Mais monsieur vous avez dit qu'elle faisait un poème.</p> <p>TUT2 : Aussi, alors je retiendrais ceci, si on devait...là il nous reste deux minutes, saisir un petit peu ce qu'on a fait, ce qu'on a compris et surtout, quels types d'écrits on a retrouvés dans la marge ? Qu'est-ce qu'on a trouvé comme types d'écrit ? Quelles sortes d'écrit on a pu trouver ? On refait une petite synthèse, là, regardez, je vais les écrire au tableau.</p>	
--	--

À l'instar de l'activité d'ouverture, TUT2 ne cherche pas à questionner les liens possibles entre l'interprétation personnelle de l'élève scripteur et le texte. Nous avons vu au moment de l'analyse de l'extrait 115 (chapitre III, p.2) que l'étude du titre « *Ulysse from Bagdad* » n'avait pas inclus de travail interprétatif alors que deux événements situationnels se prêtaient à cet exercice : d'une part, deux élèves avaient pourtant témoigné d'un "déjà là" littéraire en mobilisant le héros homérique de leur bibliothèque culturelle ; d'autre part, TUT2 avait souligné en amont de l'échange le sens de la préposition anglaise, *from*. Dans l'extrait 132, TUT2 invite les élèves à décrire la représentation imagée produite dans l'autre classe : « *Ici votre camarade, elle représentait en fait ?* ». L'extrait montre que l'enseignant prend en charge l'explicitation des éléments (« *la terre* » ; « *un chemin* »), identifiés par des élèves (EL5 et EL6) : « *Le chemin, le voyage que Saad aimerait faire. D'accord ? Elle a identifié l'Europe, Bagdad et l'Amérique parce que c'est une visuelle, elle a besoin de dessiner.* ».

L'intervention de TUT2 appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, l'incipit donné à lire ne dit pas précisément « *le chemin, le voyage* » entrepris par le narrateur, ni le lieu où il se trouve au moment du récit narré au présent d'énonciation³¹⁷. Certes, l'Europe et l'Amérique sont cités dans le texte mais sans évoquer explicitement le lien avec le récit de vie relaté à la première personne. L'explicitation de TUT2 relève donc de son "texte de lecteur". De plus, TUT2 ignore les éléments écrits en marge du texte (« *pour moi, le personnage ressemble aux gens qui vivent dans de pauvres logements* » ; « *il me fait penser au [x] clandestin[s]* ») ou du moins n'y fait pas mention. Or ces éléments, associés aux dessins, montrent que la représentation de l'élève procède à la fois du processus de compréhension, opérant de ce fait le lien entre titre et inférences textuelles, et du processus d'interprétation combinant la réception des éléments du texte et de ses connaissances personnelles (biographie intime) sur le sujet.

Ensuite, dans l'interaction, TUT2 ne rebondit pas sur l'intervention d'EL6, « *l'immigration* », qui résume en un groupe nominal - par ailleurs absent de l'extrait du roman donné à lire dans la classe - l'interprétation imagée proposée par le dessin de l'élève. Comme pour l'incipit, l'échange n'invite pas à expliciter le lien entre "ce que tu as déjà lu ou appris"³¹⁸ (biographie culturelle) voire "ce qui t'entoure"³¹⁹ et le contenu du texte. Enfin, il est intéressant de relever que dans les derniers échanges du verbatim, la question sur la finalité du dessin posée par TUT2 (« *Faire un dessin ça lui permettait quoi d'après vous ?* ») n'est pas non plus mobilisée au profit d'un questionnement sur les interprétations dans la classe. Et pourtant, les élèves voient dans la production de leur camarade lectrice non seulement une volonté de « *[pouvoir] comprendre ce qu'il se passe avec le dessin* » (EL9) mais aussi de « *s'exprimer à sa façon* » (EL4). La reformulation de TUT2 (« *sa manière à elle de s'approprier le texte en fait. D'accord. D'écrire à sa façon, oui et de rendre réel ce qu'elle lit* ») n'offre guère d'espace de réflexion aux élèves ni d'invitation à revenir sur leur interprétation première au regard des différents éléments partagés. La séance s'achève sur l'énumération des « *[différents] types d'écrits que [la classe] a retrouvés [pu repérer]* » dans les marginalia projetés et commentés et donne lieu à « *une petite synthèse* ». Cette dernière constitue la trace écrite de la séance.

³¹⁷ Le seul lieu mentionné dans l'extrait est celui un habitat imprécis : « coincé dans les deux mètres carrés à quoi se réduit mon logement provisoire ». Quant aux éléments spatio-temporels associés directement au narrateur, ils cultivent aussi ce flou référentiel : « je n'appartiens à aucune nation, ni au pays que j'ai fui ni au pays que je désire rejoindre, encore moins aux pays que je traverse. ». Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

³¹⁸ Voir fiche outil n°3, 3^e colonne, exemples d'activités et de consignes explicitant l'étape « faire émerger une interprétation personnelle ». Partie III Méthode.

³¹⁹ Idem.

Au regard de cette séance FR1, les deux extraits suivants témoignent d'une évolution dans la pratique. La séance CoT2 aménagée sous forme de coteaching en constitue une première étape. L'intervention de TUT2 se situe en seconde partie du cours. La première partie, prise en charge par STAG2, a donné lieu dans la classe au dévoilement du sens du texte que les élèves ont traduit par une phrase averbale lapidaire : « *double arnaque* » (CoT2 TUT2, EL5 l. 218). Les dernières minutes de la seconde partie orchestrée par TUT2 tendent à revenir sur les actions des personnages. TUT2 interroge les élèves sur les divergences de motivation entre les personnages de la nouvelle. Les questions d'éthique et plus précisément du mercantilisme à la suite de la prestation de STAG2 maintiennent dans un premier temps la vivacité des échanges. Après avoir précisé que le questionnement sur l'argent constitue « *un premier niveau d'interprétation* » (CoT2 TUT2, l. 559), TUT2 réintroduit le texte en invitant les élèves à puiser dans leur mémoire des références culturelles :

Extrait 132 (CoT2 TUT2, lignes 570 à 587)

TUT2 : Est-ce que...on est toujours dans la perspective du texte, ce que vous dites est très intéressant parce que vous essayez de nous dire comment vous, vous ressentez la situation du texte avec votre regard d'aujourd'hui. À l'époque, en 1960, quand il écrit le texte, Romain Gary, il est dans la perspective un petit peu euh... de vouloir expliquer que quand on va dans une île, on a toujours un peu plus d'argent que les îliens ou les ultramarins qui sont sur les îles. Et donc, on peut avoir une vie un peu facile, plus agréable et donc. Vous auriez peut-être pu me faire une allusion, une référence à un texte, vous ne l'avez pas faite, vous vous souvenez quand Christophe Colomb euh, il a découvert l'Amérique, qu'est-ce qu'on disait des Indiens, par rapport à l'or, par rapport à l'or ? Et que donc ?

EL1 : Ils disaient ils en avaient beaucoup, donc, ils disaient « prenez-le ». Ils s'en fichaient un peu, parce qu'ils en avaient beaucoup.

TUT2 : Oui donc ...

EL13 : Ça ne valait rien pour eux.

TUT2 : Ah, ça ne valait rien pour eux, oui parce qu'ils en avaient beaucoup et on disait quoi ? On disait que les Indiens n'étaient pas des êtres humains parce qu'ils n'avaient pas la valeur de l'or. Et là, ce n'est pas un petit peu le préjugé qu'il a Romain Gary sur Taratonga ?

EL4 : Elle n'a pas la valeur de l'art !

TUT2 : Elle n'a pas la valeur de l'art selon lui. Oui ?

L'échange relaté dans l'extrait 132 témoigne de la mobilisation volontaire par TUT2 de l'une des stratégies de la fiche outil n°3. En effet, TUT2 rebondit sur les motivations mercantilistes des personnages, soulevées spontanément par les élèves, pour expliciter la démarche de lecture engagée : « *vous essayez de nous dire comment vous, vous ressentez la situation du texte avec votre regard d'aujourd'hui* ». En légitimant l'actualisation interprétative, TUT2 encourage leurs interprétations à s'exprimer. De surcroît, son intervention vise aussi à préinscrire ces interprétations dans une possible confrontation sociale au sein de la classe. Et pour ce faire, il agit de deux manières. Tout d'abord, il prend soin de rétablir les droits de l'auteur en contextualisant le récit : « *en 1960, quand il écrit le texte, Romain Gary, il est*

dans la perspective [...] de vouloir expliquer que quand on va dans une île, on a toujours un peu plus d'argent que les îliens ou les ultramarins [...] ». Ensuite, le contexte remémoré, il invite tous les élèves (« vous », « on ») à relier ces éléments contextuels à des connaissances littéraires partagées dans la classe : « vous vous souvenez » et « on disait ». TUT2 mobilise de ce fait la stratégie de “bibliothèque culturelle” proposée dans la fiche outil n°3³²⁰ en réactivant la « référence à un texte (...) quand Christophe Colomb euh, il a découvert l'Amérique ». La sollicitation de cette opération de remémoration a le pouvoir de provoquer chez EL4 le rapprochement phonique et sémantique du mot monosyllabique « or » à la monosyllabe « art » lorsque TUT2 pointe l'état mental du narrateur : « Et là, ce n'est pas un petit peu le préjugé qu'il a Romain Gary³²¹ [sic] sur Taratonga ? (TUT2) / « Elle n'a pas la valeur de l'art ! » (EL4). La stratégie a donc permis d'interpréter le regard que porte le narrateur voyageur sur l'autre, Taratonga, l'héroïne qui l'accueille sur son île.

Le trimestre suivant, lors de la séance FR2 (22 février 2022), la pratique de TUT2 porte la preuve de la stimulation par l'enseignant de l'interprétation personnelle de l'élève. L'extrait 133 relate un échange entre un élève et l'enseignant pendant une activité de classe répartie en petits groupes. La tâche confiée à chacun des groupes est de coconstruire un support visant à « aider à la lecture du texte » (FR2 TUT2, l. 64). L'élève (EL2), qui déclare « [s'être fait] recalé » par ses camarades (FR2 TUT2, l. 125) est encouragé par TUT2 à maintenir sa proposition (FR2 TUT2, l. 129). Pour mettre fin au conflit, TUT2 l'invite à produire seul son « idée » sur une nouvelle feuille A3. L'élève EL2 hésite sur la forme à donner à son projet désigné successivement par les groupes nominaux « gros texte », « une légende » puis « une lettre ». Dans l'extrait 133, l'interaction permet de rendre compte de la réaction de TUT2 aux différentes opérations de lecture mobilisées par l'élève lecteur de “la mort de Gavroche”. Elle témoigne d'une meilleure prise en compte de l'élève interprétant :

Extrait 133 (FR2 TUT2, lignes 144 à 166)

EL2 : Ou alors une lettre ! [EL2 interpelle TUT2 qui l'interroge du regard]. Une lettre.

TUT2 : Une lettre ? C'est-à-dire ?

EL2 : Je ne sais pas, moi, là premier paragraphe, je vais marquer la date. Là, c'est marqué 05 juin 1832. Avec quelqu'un qui va raconter quand il est là quoi [inaudible]

TUT2 : Quand tu dis Il, c'est qui ?

EL2 : Hum... Gabroche.

³²⁰ « Essai de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce que tu as déjà lu ou appris ? » (Bibliothèque culturelle), 3^e colonne, 1^{ère} ligne, Fiche outil n°3. Partie III Méthode.

³²¹ Il faut lire sans doute “le préjugé du narrateur sur Tarratonga”.

TUT2 : Gavroche [TUT2 insiste sur la syllabe]. Tu penses que Gavroche, il peut écrire une lettre ? Tu as bien lu le texte ?
 EL2 : Non, quelqu'un. Quelqu'un qui le regarde.
 TUT2 : Ah ! D'accord. Un témoin qui raconterait cette histoire.
 EL2 : Ouais, voilà. L'autre fois, on l'a vu ça. Dans la lumière. Comment on dit déjà, on a vu ça quand [inaudible] ?
 TUT2 : Faut que ce soit dans la lumière. On a vu ça dans un texte ? Tu veux quel ?
 EL2 : euh, immortel, voilà, immortel comme...
 TUT2 : Tu veux ...
 EL2 : l'immortel.
 TUT2 : Tu veux immortaliser, c'est ça ? Ah ! Ok. Tu veux le rendre immortel. Tu veux écrire un témoignage ou un article comme un, comme un journaliste quoi ? C'est ça ? Tu écrirais un article ou une lettre ?
 EL2 : oui.
 TUT2 : Tu, tu inventes un témoin qui raconte toute l'histoire. C'est ça ?
 EL2 : oui ouais.
 TUT2 : Ben vas-y !

L'extrait 133 montre dans un premier temps comment EL2 construit un écrit littéraire à partir de sa compréhension du texte des *Misérables*. Son écrit épistolaire investit les codes du genre en recourant aux éléments textuels : la « date », indiquée dans le paratexte (« 05 juin 1832 »), et un scripteur. Les deux questions posées par TUT2 (« Tu penses que Gavroche, il peut écrire une lettre ? Tu as bien lu le texte ? » / « Non, quelqu'un ! ») visent à contrôler la pertinence de la compréhension. Elles s'assurent en effet du sens donné aux inférences du texte utilisées pour relater la mort du héros³²². Ce questionnement encourage de plus EL2 à préciser le statut du scripteur. L'élève le décrit alors comme étant « quelqu'un qui regarde [Gavroche] », résumé par TUT2 par « témoin ». La deuxième partie de l'extrait donne à voir la compétence mémorielle et référentielle déployée par EL2. Cette dernière oriente le choix de la production. À l'origine de son interprétation personnelle, nous distinguons le recours à un « déjà vu » (« l'autre fois on l'a vu ça ? ») puisé dans la bibliothèque culturelle de la classe. Et même si la verbalisation de son souvenir d'élève ne se fait que par la mention d'un circonstanciel (« dans la lumière »), elle suffit cognitivement par concaténation à faire surgir la mémoire d'un mot entendu « l'autre fois » : « immortel ». La répétition spontanée (« euh, immortel, voilà, immortel comme... ») du signifié agit pour EL2 comme une résolution de problème (« voilà »). C'est ce mot « immortel », adjectif et nom, qui semble rendre possible la prise en charge dans sa « lettre » de la description métaphorique et idéalisée de la mort du héros. EL2 reconnaît alors par son récit « v[ouloir] immort[aliser] » le personnage. En associant des

³²² Le dernier paragraphe du texte expose la mort de Gavroche sous forme d'inférences : « [Gavroche] n'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler. » Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

souvenirs de classe et des références littéraires partagées à sa lecture du texte d'Hugo, l'élève s'engage dans l'interprétation du dernier envol du Gavroche-moineau.

Contrairement à la séance menée en FR1, TUT2 encourage ce cheminement cognitif et mémoriel. Il l'accompagne soit par l'étayage (*Tu penses que Gavroche, il peut écrire une lettre ? Tu as bien lu le texte ?*») soit par la reformulation (« *Tu veux immortaliser, c'est ça ? Ah ! Ok. Tu veux le rendre immortel.* »). Son intervention veille aussi à cadrer l'écrit : « *Tu veux écrire un témoignage ou un article comme un, comme un journaliste quoi ? C'est ça ?* » / « *oui* ». À ce niveau, loin de fermer la porte à l'interprétation personnelle (voir extrait 122), TUT2 encourage l'émergence de l'interprétation chez l'élève tout en l'encadrant a minima. L'injonction finale « *Ben vas-y !* » agit d'ailleurs comme une incitation à témoigner de son interprétation.

3.1.2 La capacité à réaliser des activités interprétatives dans la classe pour TUT1

Nous pouvons constater la même évolution concernant la mobilisation d'une stratégie interprétative dans la pratique de TUT1. En effet, alors que l'interprétation est empêchée en FR1, nous assistons sur l'année à une meilleure prise en compte de l'élève interprétant ainsi qu'à un usage extensif des activités de la fiche outil n°3. Les trois extraits issus de la FR1 et de la FR2 viennent témoigner de cette évolution.

Revenons dans un premier temps à l'interprétation empêchée en FR1. Nous nous référons à la seconde moitié de la séance FR1 consacrée à l'analyse d'un vers du poème *Les pauvres gens* de Victor Hugo. TUT1 invite les élèves à s'interroger sur la réaction du pêcheur, au retour de mer, lorsque sa femme lui annonce la mort de leur voisine mère de deux enfants désormais orphelins³²³. Le vers ciblé par TUT1, « *Diable ! diable ! dit-il en se grattant la tête* » (FR1 TUT1, l. 484-485), se prête à l'interprétation en interpellant notamment l'élève lecteur sur le conflit moral que traverse le héros : recueillir les orphelins dégradera une vie de famille déjà fortement démunie socialement et dépendante des ressources aléatoires de la pêche. S'interroger sur ce conflit intérieur constitue donc une porte d'entrée au pouvoir esthétique et éthique du texte hugolien. Dans les faits, la pratique se focalise sur la lecture inférentielle pragmatique au point de réduire la lecture interprétative du vers à un jeu de questions-réponses

³²³ « *Diable ! diable ! dit-il, en se grattant la tête, / Nous avons cinq enfants, cela va faire sept* ». Vers 24-25, Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

mené par TUT1 et au sein duquel la “bibliothèque culturelle” - pourtant sollicitée - est détournée :

Extrait 134 (FR1 TUT1, lignes 484 - 508)

TUT1 : Il se parle à lui-même aussi, d'accord ? Regardez : « *Diable ! diable ! dit-il en se grattant la tête* ». Donc, il est là, il est en train de ?

Els : réfléchir.

TUT1 : réfléchir donc il se parle à lui-même dans un premier temps. Et pourquoi il se parle à lui-même là ? Donc, [*se tournant vers EL23*] tu as dit tout à l'heure, là ? Parce que tu as dit que ?

EL23 : Parce qu'il réfléchit.

TUT1 : Il réfléchit

EL23 : enfin il essaie de chercher une solution.

TUT1 : Il cherche une solution.

EL4 : Il se pose une question.

TUT1 : Laquelle ?

EL4 : Bah, comment je vais faire pour nourrir mes enfants ?

TUT1 : Voilà ! D'accord ? On a beau être généreux, des fois on n'a peut-être pas forcément les ?

Els : les moyens ?

TUT1 : Les moyens d'accord. Donc, il se pose la question. Et alors, on regarde le texte jusqu'au bout ! Et alors, vous vous rappelez comme dans *Malala*, et si on avait une réflexion qui changeait, on avait vu ça que d'abord elle refusait. Elle se dit : “je vais d'abord le frapper avec ma chaussure”. Et puis, ah ben non, je vais d'abord essayer de discuter avec lui. D'accord ! On a vu ça hier. Alors, est-ce qu'ici sa réflexion, elle change ?

Els : non.

TUT1 : Non ! Ben regardez !

Els : si, si

TUT1 : Avant de répondre, [*se tourne vers EL12 qui a le bras levé*] EL12 ? Moi j'aime bien qu'on regarde le texte avant de répondre.

La première question de TUT1 invite les élèves à “colmater les blancs”³²⁴ du texte. Il s'agit de sonder l'implicite de l'alexandrin, « *Diable ! diable ! dit-il en se grattant la tête* », pour comprendre le conflit moral du personnage. L'intérêt ici est de spéculer sur les causes et conséquences de la violence sociale. L'interjection et l'incise soulignent en effet la misère sociale des « pauvres gens » et par effet de contraste la pitié héroïque³²⁵ du pêcheur qui décide d'adopter les orphelins. Cette générosité débordante, souligné par l'enchaînement consécutif des deux hémistiches (« *Nous avons cinq enfants, cela va faire sept* »), ne sera pas sans incidence sur ses conditions de (sur)vie et de celles de sa famille. Nous pourrions donc nous attendre à ce que la lecture alterne entre la construction d'éléments de sens reconstitués du texte (axe syntagmatique) et des éléments de signification établis par l'élève lecteur sujet (axe paradigmatique³²⁶). Or, l'interaction ne permet pas cette investigation. Ainsi, après avoir fait identifier l'action du personnage (TUT1 « *Donc, il est là, il est en train de ? / Els : « réfléchir » ; TUT1 « Parce que tu as dit que ? » EL23 : Parce qu'il réfléchit »* . TUT1 : « *Il réfléchit* »), les reformulations et paraphrases de TUT1 visent à s'assurer de la compréhension

³²⁴ Bucheton, 2002.

³²⁵ Millet, 2002. Voir bibliographie en annexe.

³²⁶ Voir Valenti (2007)

des syntagmes (« *Il essaie de chercher une solution* » (EL23) / « *Il cherche une solution* » (TUT1)). Les courts échanges enseignant - élèves conduisent à une mise en voix subjective par EL4 : « *EL4 : il se pose une question* » / TUT1 : « *Laquelle ?* » / EL4 : « *Bah, comment je vais faire pour nourrir mes enfants ?* ». Le dialogue se borne donc à la compréhension de ces inférences pragmatiques, le “colmatage des lieux vides”³²⁷. De surcroît, la phase interprétative étant assumée par TUT1 : « *On a beau être généreux, des fois on n’a peut-être pas forcément les ?* », il ne revient aux élèves que le soin de combler l’espace réservé aux mot manquant (« *les moyens* »).

Enfin, le recours mémoriel (« *vous vous rappelez comme dans Malala*³²⁸ », « *On a vu ça hier* ») aux savoirs littéraires partagés dans la classe est pris en charge par TUT1 : « *si on avait une réflexion qui changeait, on avait vu ça que d’abord [Malala] refusait.* ». C’est lui aussi qui assume la reformulation et l’identification référentielle : « *Elle se dit : “je vais d’abord le frapper avec ma chaussure. Et puis, ah ben non, je vais d’abord essayer de discuter avec lui”* ». La mise en lien interprétative entre les deux textes étant ainsi empêchée, les élèves peinent à trouver la “bonne réponse” professorale : « *Alors, est-ce qu’ici sa réflexion, elle change ?* » (TUT1) / « *non* » (Els) / « *Non ! Ben regardez !* » (TUT1) / « *si, si* » (Els). Dans cette posture de sur-étayage où l’utilisation de la bibliothèque culturelle n’est explorée que par le lecteur enseignant, le rappel du droit du texte (« *Moi j’aime bien qu’on regarde le texte avant de répondre* ») préconisé dans la fiche outil n°3³²⁹ et destiné à la “mise en commun des idées”, ne sera que guère opérant.

En FR2 (fin février), la pratique a évolué. En effet, le recours à la bibliothèque culturelle est désormais soutenu par une posture de retrait chez TUT1. Nous prenons pour exemple l’ouverture du cours pendant laquelle la classe est engagée dans un partage de connaissances sur l’héroïne éponyme, Raïponce³³⁰. Le questionnement principal, pris en charge par un élève, porte sur la notion d’héroïsme et son évolution à travers les textes littéraires : « *On avait aussi cherché si Raïponce, c’est une héroïne ou pas.* » (FR2 TUT1, l. 41). L’interaction montre comment, dans cette phase de restitution, l’élève interprétant trouve dorénavant sa place :

Extrait 135 (FR2 TUT1, lignes 62 - 74)

³²⁷ Valenti, 2007, p. 72.

³²⁸ C’est nous qui soulignons. Les élèves ont étudié *Moi Malala, je lutte pour l’éducation et je résiste aux talibans* (2014) de Malala Yousafzai.

³²⁹ « Faire revenir au texte pour (in)valider », 3^e colonne, 3^e ligne, voir Partie III Méthode.

³³⁰ Raïponce, conte des frères Grimm. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances »..

EL6 : Euh aussi, on avait dit que ... c'était un peu pareil qu'avec le pêcheur... le pêcheur qui sauvait aussi...

TUT1 : On avait effectivement, je sais plus qui avait fait le lien avec le ... c'était toi ? Qui avait fait le lien avec ce qu'on avait dit sur le pêcheur qui évite tellement, consacre sa vie pour euh ... élever ses enfants, pour les nourrir et toi EL8, tu nous avais dit, tu avais une comparaison avec Malala, je crois, pourquoi ?

EL8 : Parce que ben Malala, elle est vraiment hum, hum ... elle est vraiment héroïne parce qu'elle a fait plus de choses pour ... elle a fait quelque chose pour plusieurs personnes.

TUT1 : C'est-à-dire qu'elle combat, elle défend une cause pour des autres alors que pour toi, Raïponce, elle, elle se bat pour sa propre survie et pour celle de ses enfants, ce qui est déjà pas mal, mais elle n'agit pas vraiment pour une cause, hein ? C'est ça que ... quelque chose comme ça que tu disais. Oui ?? C'est ça que ... quelque chose comme ça que tu disais. Oui ?

Nous retrouvons les deux héros cités dans l'extrait 134 : « *le pêcheur* » des *pauvres gens* de Victor Hugo et « *Malala* » de l'autobiographie de Malala Yousafzai. Les deux références littéraires ancrées dans la culture commune sont prises en charge par deux élèves ; la première spontanément par EL6 (« *Euh aussi, on avait dit que ... c'était un peu pareil qu'avec le pêcheur* »), la seconde rappelée à la mémoire d'EL8 par TUT1 (« *et toi EL8, tu nous avais dit, tu avais une comparaison avec Malala* »). Il est intéressant de voir que leur mobilisation fait état de « *comparaison[s]* » interprétatives afin de questionner la notion d'héroïsme. On apprend ainsi qu'EL6 « *avait fait le lien* », lors de la séance précédente, entre les deux héros sur leur abnégation, Raïponce et le pêcheur, pour leur famille : l'un comme l'autre « *consacre sa vie pour euh ...élever ses enfants, pour les nourrir* » (TUT1). Du côté d'EL8, la comparaison entre Raïponce et Malala avait permis de mettre en évidence, selon TUT1, la différence entre « *défend[re] une cause pour [l]es autres* » et « *se bat[tre] pour sa propre survie* ». Ainsi pour EL8, « *[Malala] est vraiment héroïne [sic]³³¹ parce qu'elle a fait plus de choses* ». Le reprise de ces éléments, bien que menée a posteriori, rend compte d'une meilleure mobilisation de la «bibliothèque culturelle» présente dans la fiche outil n°3. L'activité interprétative a permis cette fois-ci aux élèves de se saisir de la notion d'héroïsme. En puisant dans la mémoire des savoirs littéraires collectivement collectés, l'activité menée par TUT1 a donné lieu à l'expression d'une interprétation argumentée comme le soulignent les subordonnées circonstancielles de cause (« *Parce que ben Malala, (...) elle est vraiment héroïne parce qu'elle a fait plus de choses* » EL8) et d'opposition (« *alors que pour toi, Raïponce, elle, elle se bat pour sa propre survie* » TUT1). Enfin, la dernière intervention de TUT1 nous montre une nouvelle posture, celle qui consiste à prendre en considération l'interprétation de l'élève et n'en être ici que le relais : « *C'est ça que ... quelque chose comme ça que tu disais, Oui ? [EL8 acquiesce]. C'est ça que ... quelque chose comme ça que tu disais* ».

³³¹ lire héroïque, bien sûr.

Le second extrait de la séance FR2 vient illustrer la mise en œuvre d'une seconde activité interprétative, non mentionnée dans la fiche outil n°3. D'un point de vue de l'anthropologie culturaliste, nous dirons que TUT1 propose un usage extensif émancipateur des activités modèles préconisées dans la fiche outil, "mètre étalon". La deuxième partie du cours donne en effet à voir la mise en œuvre d'une lecture interprétative actualisante. Nous y relevons la recherche d'une médiation entre la parole de l'élève lecteur et le silence du texte. Après une courte activité de stimulation axiologique³³² (« *Que pensez-vous de l'attitude des parents face à la magicienne ? Alors qu'avez-vous écrit ?* » FR2, TUT1, 1.508-509), simulée et observée en séance aménagée de CoT³³³, TUT1 projette et fait lire deux « *faits-divers* » relatant des actes récents d'enlèvement et séquestration d'enfants³³⁴. S'étant assuré de la compréhension des deux dépêches par la classe, TUT1 soumet aux élèves la question du choix didactique :

Extrait 136 (FR2 TUT1, lignes 616 - 633)

TUT1 : D'accord ? Donc pourquoi à votre avis, je vous ai proposé ces deux faits - divers ? Quel intérêt cela peut-il avoir de vous proposer ces deux faits - divers en plus du conte ? Oui ?

EL19 : Et ben, dans ce fait[-divers] là, on ne sait pas exactement si la mère a donné ou pas volontairement son enfant et c'est comme le père [du conte], on dit qu'il a donné volontairement quelque chose à la magicienne mais c'est pas vraiment volontairement parce que c'est par peur, il avait peur d'elle.

TUT1 : D'accord, toi tu penses que c'est par peur qu'il l'a donnée donc peut-être effectivement, mais ce n'est pas forcément pour se débarrasser de Raiponce, bien entendu. D'accord, oui ?

EL6 : Aussi ... c'est intéressant de voir euh, c'est comme si on avait, bon c'est un conte, mais c'est comme dans la réalité et hum on se rend compte qu'en fait c'est horrible ce qu'on lui fait vivre [à Raiponce] et en plus que quand on lit, on voit pas ça mais après [inaudible] on a lu ça.

TUT1 : Alors, de ta, ton intervention EL6 on peut dire deux choses : d'abord déjà que quand on lit un conte, on a l'impression que ça n'existe...

Els (à plusieurs) : ...pas.

TUT1 : Or on s'aperçoit que ces histoires, on les retrouve aussi dans la réalité. Deuxième chose, que en fait, quand on lit pour toi l'article de journal on a, on prend conscience que c'est horrible, peut-être bien plus que quand c'est un conte et du coup, effectivement...Ben, voilà.

L'investigation que propose TUT1 est introduite par deux questions ouvertes : « *Donc pourquoi à votre avis, je vous ai proposé ces deux faits - divers ? Quel intérêt cela peut-il avoir de vous proposer ces deux faits - divers en plus du conte ?* ». Les réactions des élèves sont immédiates et fructueuses. À la révision du jugement de valeur initial s'ajoute un

³³² Il s'agit alors de recueillir un premier niveau de questionnement sur l'acte des parents. Enfant, l'héroïne fut l'objet d'une transaction. Avant sa naissance, ses parents l'ont promise à une sorcière en échange du droit de raiponce. Ce pacte leur permet ainsi de s'acquitter d'un délit de vol dans le jardin de la sorcière : en échange de l'enfant, le mari sera en droit de venir satisfaire les pulsions alimentaires de son épouse.

³³³ Voir résultats chapitre II, CoT2 TUT1, extraits n° 50 et 112.

³³⁴ Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

questionnement sur la fiction et ses tensions avec la réalité. Ainsi, EL19 s’empare de la comparaison (« *dans ce fait[-divers] là, on ne sait pas (...) c’est comme le père [du conte]*») pour déconstruire la signification éthique du conte validée précédemment : « *on dit qu’il a donné volontairement quelque chose à la magicienne mais c’est pas vraiment volontairement parce que c’est par peur, il avait peur d’elle* ». On relève aussi qu’en recourant à l’indéfini « on », la parole d’EL19 fait de cette interprétation personnelle qui vient d’émerger une proposition de lecture spéculative (« *ce n’est pas vraiment* »), favorable à un futur dialogisme interdiscursif dans la classe. TUT1 intervient pour recueillir et consigner dans la classe la parole d’EL19 : « *D’accord, toi tu penses que c’est par peur qu’il l’a donnée donc peut-être effectivement, mais ce n’est pas forcément pour se débarrasser de Raiponce, bien entendu* ».

Dans l’espace alors vacant, un second élève investit l’interprétation pour questionner cette fois-ci la dimension esthétique du texte. Accordant désormais un “degré de réalité”³³⁵ au conte (« *on se rend compte qu’en fait c’est horrible ce qu’on lui fait vivre [à Raiponce]* »), EL6 dépasse l’approche structurelle du conte au statut littéraire codifié (« *quand on lit, on voit pas ça* ») pour interroger la violence subie par l’héroïne. Son intervention témoigne aussi du pouvoir métacognitif de l’activité. Elle lui permet en effet de se saisir de ses propres postures de lecteur, lu, liseur et lectant, et d’en comprendre les effets sur la lecture du texte (« *et en plus que quand on lit, on voit pas ça mais après [inaudible] on a lu ça* »). Et même si l’activité, menée à l’initiative de TUT1, n’aborde pas la question d’habitabilité³³⁶ de ce conte patrimonial, elle permet d’opérer un déplacement des valeurs (EL19) et une introspection de l’élève lecteur pluriel (EL6) ; les deux ouvrant la voie à un débat interprétatif dans la classe.

3.2 Un développement inégal chez les tuteurs de la capacité à réaliser dans la classe l’instauration d’un espace interdiscursif et dialogique

Les résultats de cette sous-section mettent en évidence un développement inégal de la capacité à mettre en œuvre dans la classe la “*mise en commun des idées des élèves*” et “*valider des pistes interprétatives retenues par la communauté*” ; deux des trois modalités d’action préconisées et détaillées dans la fiche outil n°3³³⁷. En effet, si du côté de TUT2, ce

³³⁵ Jouve, 1992, p. 66.

³³⁶ Voir « *L’habitabilité des contes des Grimm en question* » par Tauveron, 2011, cité par Connan – Pintado (2017).

³³⁷ Voir Partie III Méthode.

développement se limite à une pratique menée en situation de travail aménagée, et ici simulée en contexte de co-enseignement (CoT), nous observons pour TUT1 un apprentissage du débat par la réalisation effective d'actions professionnelles lors des séances de travail ordinaire (FR2 et TUTclas).

3.2.1 Les effets du CoT dans le développement de la prise en compte de l'espace dialogique pour TUT2

Ce premier résultat se réfère aux deux séances de CoT menées pour TUT2 entre mi - novembre (CoT2) et fin janvier (CoT4). Il rend compte d'une meilleure gestion de l'espace dialogique dans la classe par la révision de ses actions et la posture initiale.

Le premier extrait illustrant ce résultat se situe lors de la seconde partie du CoT2. Il se situe dans le prolongement d'une première interprétation (« *l'arnaqueur il se fait arnaquer* », CoT2 TUT2, EL5, l. 216) et « *double arnaque* » (ibid, EL4, l. 218) obtenue par STAG2³³⁸. Le déroulé de cette séance, préparé par STAG2 dans le cadre de sa formation initiale et préconisé en JdF1, a donné lieu à des tensions dans la dyade³³⁹ au point d'en voir à l'initiative de TUT2 les principales étapes modifiées. L'extrait 137 montre que la communauté interprétative ne peut trouver sa place dans la monture didactique proposée par TUT2 :

Extrait 137 (CoT2 TUT2, lignes 373 - 402)

TUT2 : Quel est le, l'a priori-là qui qui qui pourrait dominer son action. Oui ?

EL2 : Ben il a profité d'elle parce que ...

TUT2 : Oui, parce qu'il pense quoi au fond ?

EL4 : Ben il sait que c'est faux. Il sait qu'il la piège.

TUT2 : Oui.

EL4 : au fond de lui.

TUT2 : Oui. Oui. [Donne la parole à un autre élève]

EL1 : Mais, en fait, s'il arrive sur l'île, déjà, comment il trouve les tableaux et de deux pourquoi est-ce qu'il veut...

TUT2 : Je ne sais pas si c'est la question qu'il faut se poser. Taratonga, elle n'est pas étonnée. Elle donne un tableau de Gauguin elle, elle en fait un fichu, elle le donne. Elle est prête à donner. Elle n'a pas le même le même rapport à la peinture que pourrait avoir ici le narrateur. D'accord ? Le narrateur, on l'a qualifié hein. Vous avez dit quoi du narrateur ? [montre au tableau les éléments précédemment recueillis par STAG2]³⁴⁰ Qu'est-ce que vous pourriez dire de son caractère ? Il aime ?

EL2 : L'argent

TUT2 : L'argent. Il aime l'argent !

EL4 : [à ses camarades] Comme moi ! [rires]

³³⁸ Voir extrait 57, chapitre II p. XXX.

³³⁹ Voir traitement de l'extrait 8, (EC-CoT2 -TUT2, lignes 325 – 327), traité dans le chapitre I. Partie IV Résultats.

³⁴⁰ Il souligne les éléments recueillis par STAG2 auprès des élèves, lors de la première partie de la séance de coteaching : «*donne de l'argent et une montre en or*».

TUT2 : Il aime l'argent. Et s'il a "soif d'innocence", ça veut dire en fait qu'il est parti sur une île pour retrouver un état naturel, un état loin de tout ça, loin de l'argent et finalement il donne de l'argent !
 EL2 : Et il trouve les tableaux qui peuvent le...
 TUT2 Parce que finalement, j'ai soif d'innocence ben peut-être pas à ce point !
 EL1 : Ah oui ! Ah ! [lève le bras]
 TUT2 : Alors moi j'aimerais qu'en tant que lecteur de ce texte-là, je vais vous poser une question. Et j'aimerais que vous puissiez réfléchir ensemble à cette question. C'est pour ça qu'on vous a mis en îlot. "Si vous aviez été à la place du narrateur, vous auriez fait quoi" ?

L'extrait 137 s'ouvre sur l'investissement de l'élève, de l'ordre de l'éthique (« *il a profité d'elle* », EL2) qui détourne la question sur « *l'a priori* » du narrateur, c'est-à-dire sur le regard porté sur l'ultramarin. Il s'agit pour TUT2 de faire le lien avec les motivations du héros précédemment étudiées (« *Vous avez dit quoi du narrateur ? [montre au tableau les éléments précédemment recueillis par STAG2]* »). La première réaction d'EL2 écarte cette question et se borne aux motivations du personnage qui trouvent écho dans la classe, auprès notamment d'EL4 (« *au fond de lui* ») et d'EL2 (« *l'argent* », « *il trouve les tableaux qui peuvent le...* »). Néanmoins TUT2 ne tient pas compte de cet écart à la question. Cette dernière n'est pas réitérée. Au contraire, il prolonge la parole des élèves en soulignant les paradoxes du narrateur : « *Il aime l'argent. Et s'il a "soif d'innocence", ça veut dire en fait qu'il est parti sur une île pour retrouver un état naturel, un état loin de tout ça, loin de l'argent et finalement il donne de l'argent !* » ; « *j'ai soif d'innocence ben peut-être pas à ce point !* ». Dans cet espace borné par le sur-étayage de l'enseignant, les interventions des élèves passent à la trappe. Car, aussi discordantes soient-elles, ces interventions ont le mérite de pouvoir contribuer dans leur écart à questionner la situation-problème, quel regard porte-t-on sur autrui ? Or, TUT2 ne tire profit ni du dysfonctionnement didactique³⁴¹ d'EL1 (« *Mais, en fait, s'il arrive sur l'île, déjà, comment il trouve les tableaux et de deux pourquoi est-ce qu'il veut* »), ni de l'aparté d'EL4 (« *comme moi !* ») susceptibles pourtant de venir enrichir le débat sur le mercantilisme. Et l'activité d'immersion (« *Si vous aviez été à la place du narrateur, vous auriez fait quoi ?* ») vient clore l'échange sans qu'on ait pu contribuer collectivement à la signification du texte. La dynamique collective des élèves qui aurait pu faire progresser les interprétations personnelles est finalement freinée dans son élan.

Au contraire, la séance de CoT4 offre un tout autre espace dialogique, ouvert cette fois-ci aux productions verbales et à l'imagination des élèves. Il s'agit précisément d'une lecture de l'image de Terry Gilliam illustrant la « scène des moulins » de Don Quichotte³⁴². Un élève vient

³⁴¹ Voir Dias-Chiaruttini (2010), Partie I Introduction, Chapitre II.

³⁴² Voir extrait 65, Chapitre II, Partie IV Résultats.

d'interpréter le moulin personnifié présent au premier plan³⁴³ comme représentation de la « conscience » de Don Quichotte qu'il « a envie de combattre » (EL21, l. 386). TUT2 rebondit sur cet échange pour rappeler que cette interprétation est partagée dans la classe³⁴⁴ (« C'est très intéressant, vous êtes plusieurs à dire que ça [en frappant le tableau à l'endroit du géant], c'est la représentation de ce qu'il a dans sa tête », l. 397-398) avant de distribuer à nouveau la parole. L'interaction ci-dessus montre que TUT2 accueille favorablement l'intuition des élèves quant aux éléments signifiants de l'œuvre proposée :

Extrait 138 (CoT4 TUT2, lignes 404 - 433)

EL24 : Sinon, c'est peut-être parce que l'on ne voit pas [dans l'image] le visage de Don Quichotte. Il [l'artiste] l'a représenté sur le visage du géant, parce s'il veut vaincre sa peur, ça veut dire qu'il a forcément peur et vu qu'on le voit pas sur le petit, on le voit sur le grand, son visage.

TUT2 : Ah oui, c'est intéressant ce que tu dis. Vous êtes plusieurs à le dire, en fait. Alors, que toi [désignant EL8], tu disais EL8 que c'était plutôt la tête de Sancho, c'est ça ?

EL8 : Oui.

TUT2 : Et EL13, elle pense plutôt que c'est la tête de Don Quichotte, mais ce n'est pas sa vraie tête, c'est une tête fantasmée, projetée et imaginée.

EL21 : Inventée, en fait.

TUT2 : Inventée. Ou, en fait, vous êtes très sensibles, me semble-t-il, à ça [désigne du doigt le « moulin » à visage humain. Les élèves acquiescent avec énergie]. C'est-à-dire ?

EL21 : Il est triste.

TUT2 : Oui, qu'est-ce que vous pourriez-dire là-dessus.

EL1 : Il a perdu quelque chose ou alors il veut disparaître, il est en train de disparaître.

EL2 : Hé monsieur, monsieur ! Moi j'ai l'impression ...

TUT2 : Oui ?

EL2 : Comme il se dégrade, enfin comme ils ont dit, et que, après il a parlé de vaincre sa peur, peut-être que en se dégradant peut-être que sa peur, elle est en train de partir.

TUT2 : Alors, c'est très très très fin ce que vous êtes en train de dire.

EL3 : ON est forts.

TUT2 : Oui, vous êtes bons. Oui, oui. Si je résume, vous avez identifié, ici, on avait un mélange dans la même image, du monde réel, c'est-à-dire le moulin, du monde imaginé, fantasmé par Don Quichotte. Et vous vous en dites, en fait, que ce n'est plus qu'un ennemi imaginé, c'est peut-être sa propre conscience qu'il protège ici. Et dans ces cas-là, je ne sais pas ce que vous en pensez ?

EL4 : Parce qu'il disait, je vais la combattre, la combattre.

EL5 : Et pourquoi est-ce qu'il y que celui-là qui est en géant et pas les autres ?

TUT2 : Oui, très bonne remarque. J'allais le dire. Tu as anticipé. C'est incroyable. Vas-y ! Pourquoi ?

L'extrait 138 présente une évolution de la gestion de l'espace de dialogue de nature interdiscursive et intersubjective. Tout d'abord, nous assistons de la part de TUT2 à l'adoption d'une posture énonciative soucieuse de laisser libre cours aux interprétations des élèves interlocuteurs. Nous relevons ainsi le recours à une variété des pronoms personnels (« c'est intéressant ce que tu dis » ; « Vous êtes plusieurs à le dire » ; « tu disais » ; « elle pense plutôt que ») et l'emploi de déictiques : « et toi, tu disais » ; « vous êtes très sensibles, me semble-t-

³⁴³ Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II "annexes des textes et supports mobilisés dans les séances".

³⁴⁴ Activité par ailleurs préconisée dans la fiche outil n°3. Partie III Méthode.

il, à ça [désigne du doigt le « moulin » à visage humain. »] ; « c'est ça » ; « ici » ; « dans ces cas-là ». L'espace ainsi campé est celui de l'interaction dans laquelle convergences et divergences sont équitablement accueillies. L'enseignant se présente en effet désormais comme un interlocuteur du collectif au nom duquel la parole est un matériau de construction de la signification de l'œuvre. Garant des encouragements (« *C'est-à-dire ?* » ; « *Vas-y ! Pourquoi ?* », « *Et dans ces cas-là, je ne sais pas ce que vous en pensez ?* », « *Oui, qu'est-ce que vous pourriez-dire là-dessus.* »), il reconnaît dans chaque hypothèse l'apport cognitif et argumentatif et se porte garant de leur contribution constructive au métatexte : « *Ah oui, c'est intéressant ce que tu dis.* » ; « *Alors, c'est très très très très fin ce que vous êtes en train de dire.* » ; « *Oui vous êtes bons.* » ; « *Oui, très bonne remarque* ».

Par ailleurs, l'énergie collective s'avère féconde. Les élèves stimulés interviennent spontanément (« *Hé monsieur, monsieur !* » ; « *Inventée, en fait.* » ; « *ON est forts* ») sans pour autant dévier de la communauté ni sortir de l'espace délimité par l'investigation collectivement partagée. Nombreux à intervenir (EL24, 2, 8, 21, 1, 3, 4, 5), les élèves revendiquent leur appartenance au collectif inclusif par l'emploi de l'indéfini « *ON* », souligné par l'intonation de EL3, et par la prise en compte des pairs (« *Comme il se dégrade, enfin comme ils ont dit* »), « *ils* » désignant ici les camarades. Quant au « *résum[é]* » de TUT2, conforme aux discours, il vient rendre compte de la richesse de l'analyse qui a permis selon l'enseignant d'« *identifi[er] (...) un mélange dans la même image, du monde réel, c'est-à-dire le moulin, du monde imaginé, fantasmé par Don Quichotte* ». Bien plus, chaque lecture interprétative est accueillie comme élément fédérateur d'un réseau de significations. Émergent ainsi la dualité du couple chevalier / écuyer à travers les réflexions sur le faciès du géant (EL24 et EL2), l'illusion épico-chevaleresque (EL4), la mélancolie de Don Quichotte (« *il est triste* », EL21) ; des éléments moteurs dont la locution adverbiale « *en fait* » se charge de statuer successivement sur leur congruence.

Enfin, la dernière intervention gratifiante de TUT2 (« *Oui, très bonne remarque. J'allais le dire. Tu as anticipé.* ») est tout aussi intéressante. Elle montre la volonté de TUT2 d'ouvrir l'espace à la question de l'intersubjectivité ici représentée. Elle montre aussi sa surprise et satisfaction (« *C'est incroyable.* ») devant l'intuition d'EL5 qui touche du doigt les questionnements esthétiques et philosophiques de l'errance chevaleresque.

3.2.2 Pour TUT1, le développement des interprétations personnelles dans la communauté interprétative en situation en situation de classe ordinaire.

Ce résultat témoigne du développement des interprétations personnelles dans la communauté interprétative en situation de travail ordinaire. Il montre que ces séances intégrant le débat collectif, espace de partage, bénéficient des activités relatives aux étapes n°2 et n°3 de la fiche outil n°3 : “organiser la mise en commun des idées des élèves” et “valider des pistes interprétatives retenues par la communauté”. Ce résultat est illustré par un premier extrait de la FR2, mobilisé en autoconfrontation (extrait 125³⁴⁵), et un deuxième provenant de la séance de tutorat classique (TUTclas2, fin mars). L’enregistrement de cette deuxième heure de la TUTclas1 (29 mars 2022) est à l’initiative du TUT1.

Le premier extrait (FR2), mené fin février dans la classe, profite du conte pour explorer nous l’avons vu le débat collectif (extrait 125). Il montre comment TUT1 s’est emparé des activités et stratégies mentionnées dans l’étape n°2 dans les interactions de la classe quand il accueille les « idées émises » et veille aux « allers-retours » avec les droits du texte. L’activité interprétative consiste à demander aux élèves d’attribuer une morale au conte *Raiponce* :

Extrait 139 (FR2 TUT1, lignes 751 - 768)

TUT1 : On n’est jamais mieux servi que par soi-même. C’est ça que tu veux dire ? C’est-à-dire, explique-nous.

EL4 : Oui. Parce que Raiponce, elle n’a pas besoin de magicienne pour s’occuper d’elle, survivre.

EL20 : [*en même temps*] Ben si ! Ben la sorcière, elle lui rapporte à manger, non ?

TUT1 : Alors j’écoute. EL20, je suis d’accord pour que tu sou...lèves le doigt, dises ta morale d’accord, et que tu nous dises et que tu contredises EL4 mais est-ce qu’on pourrait le faire de façon plus ordonnée. Alors, EL4, tu nous dis qu’“on n’est jamais mieux servi que par soi-même”, c’est la morale que je donnerais à ce conte parce que en fait, on se rend compte que Raiponce n’a pas besoin de la magicienne. EL20 ?

EL20 : Ben, d’un côté elle a raison, mais d’un autre côté ...

TUT1 : Parce que ?

EL20 : Ben parce qu’elle peut se débrouiller elle-même. Dans la tour, elle est toute seule. Mais elle peut pas survivre toute seule parce qu’elle a pas à manger, et c’est la, comment elle s’appelle la... c’est la sorcière-là qui lui ramène quand elle est dans la tour.

EL4 : Oui mais...

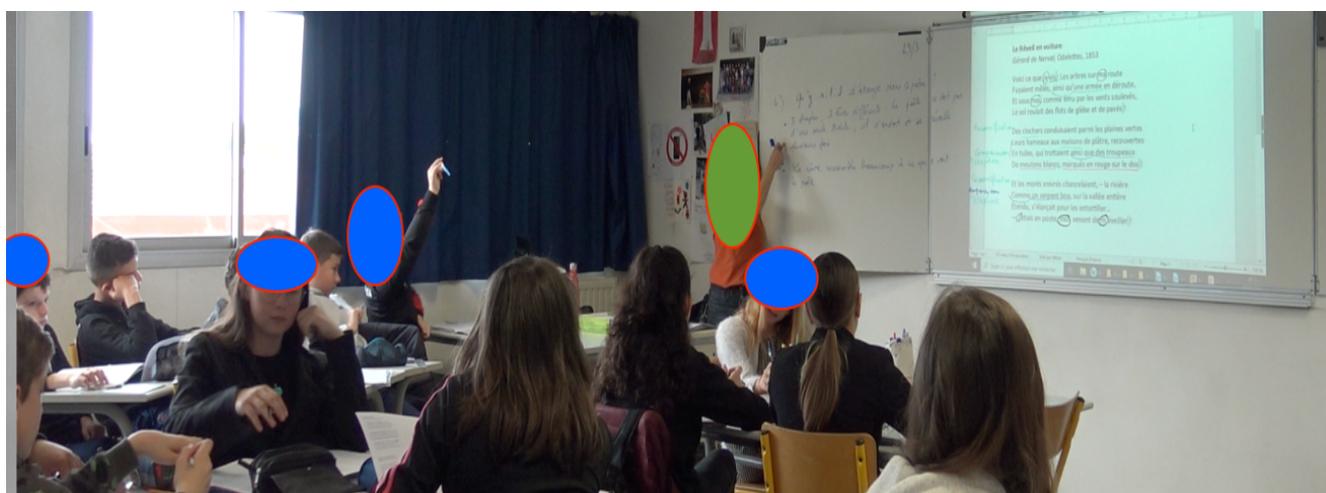
TUT1 : D’accord. Tant qu’elle est enfermée, elle a effectivement besoin de quelqu’un qui la nourrisse.

³⁴⁵ Voir extrait 125.

L'extrait montre la capacité de TUT1 à faire de l'espace classe un lieu d'explicitation, d'écoute et de négociation. Tout d'abord, il veille à stimuler la compréhension et la cohérence de l'idée d'EL4 avec le texte par la reformulation : « *On n'est jamais mieux servi que par soi-même. C'est ça que tu veux dire ?* ». Cette phrase est immédiatement complétée par une invitation au raisonnement (« *C'est-à-dire, explique-nous* ») dans laquelle le pronom « *nous* » ouvre l'espace dialogique aux interlocuteurs auditeurs de la classe. Ensuite, l'extrait montre l'instauration des codes de la mutualisation respectueuse des idées et de la production « *structurée* » de la parole. Car, dans la controverse soulevée par EL4, on observe d'un côté une élève (EL4) qui investit les codes du raisonnement (« *parce que en fait* ») en omettant toutefois d'interroger les éléments du texte ; de l'autre, une élève (EL20) qui néglige les codes de l'échange au profit d'une revendication des obligations vis-à-vis du texte (« *Ben la sorcière, elle lui rapporte à manger* »). La désapprobation d'EL20, exprimée à la fois par l'interjection (« *ben si !* ») et l'interrogation rhétorique (« *elle lui rapporte à manger, non ?* »), s'avère de ce fait brutale et peu explicite pour sa camarade. TUT1 s'empare de ce différend pour édicter les règles du débat (« *je suis d'accord pour* »). Ainsi, s'il est admis que « *[l'élève] lève[]le doigt, dise[] [s]a morale, et contredise[] EL4* », la « *façon* » de le dire requiert un propos « *ordonné[]* ».

Enfin, TUT1 se montre garant du collectif où chaque parole mérite d'être entendue, y compris celle dysfonctionnant didactiquement, agissant comme un élément potentiel de la co-construction de la signifiante. Ainsi, de même qu'il accueille le propos d'EL4, de même il veille à ne pas stigmatiser la réaction d'EL20. Pour ce faire, la stratégie consiste à faire de sa parole courtoise un exemple modélisant comme en témoignent dans sa reprise, « *est-ce qu'on pourrait* », l'emploi du conditionnel à valeur modale et du « *on* » au sein de l'interrogation rhétorique (« *est-ce qu'on pourrait* »). La stratégie est efficace. EL20 révisé sa posture et opte pour la concession : « *ben d'un côté elle a raison, mais d'un autre côté* ». L'élève s'engage désormais dans le débat entre pairs en argumentant (« *mais* », « *parce que* ») à partir d'éléments diégétiques précédemment stabilisés dans la classe : « *Dans la tour, elle est toute seule. Mais elle peut pas survivre toute seule parce qu'elle a pas à manger, (...) c'est la sorcière qui lui apporte à manger* ». Cette nouvelle posture d'élève interlocuteur permet à TUT1 de reprendre la main et de statuer sur l'argument (« *d'accord* », « *effectivement* »). Le débat peut ainsi se poursuivre.

Le deuxième extrait témoigne de la mobilisation par TUT1 de la dernière étape de la fiche outil n°3. Celle-ci propose de « valider explicitement une ou deux interprétations (...) » et d'en « construire une trace avec les élèves »³⁴⁶. Il s'agit de la 2^e heure consacrée à l'étude du poème de Nerval³⁴⁷. Annoncée la veille lors de l'entretien dyadique entre TUT1 et STAG1, cette prolongation a pour objectif didactique de « faire [aussi] émerger [dans le poème] l'ambiguïté », à partir du « fantastique » [EC TUT1, l. 140 et 147]. Or, à cet instant, l'interprétation partagée par la classe et saisie au tableau est celle d'une lecture rationnelle : le poète voyageur décrit le paysage dans un demi-sommeil. Les élèves sont alors invités par TUT1 à proposer une autre idée émergeant du débat :



TUTclas2 TUT1, lignes 820-821, « Mais ça, c'est ça ! D'accord. Cela n'est pas tout à fait incompatible avec cette hypothèse - là »

Extrait 140 (TUTclas2 TUT1, lignes 816 - 842)

EL6 : Soit il dort que [inaudible] d'un œil et il voit et puis s'endort.

TUT1 : Exactement, il se, il se réveille, il y a un soubresaut, il ouvre une paupière, il voit les arbres, et hop, il se rendort et il rêve que les arbres effectivement sont en train de s'enfuir, et cætera, et cætera. D'accord. Mais, ça c'est ça ! [indiquant du doigt une phrase au tableau]. D'accord. Cela n'est pas tout à fait incompatible avec cette hypothèse-là. Oui EL8 ?

EL8 : Cela veut dire que si on voit ça comme ça, ça veut dire ben que, que le poète quand il, ça veut dire que quand, c'est-à-dire qu'il a vu une rivière en forme de boa ?

TUT1 : Non ça veut dire qu'il a vu une rivière, et que, quand il s'endort, EL8, il le, il le transforme en boa, c'est son, c'est son rêve qui le transforme. Mais par contre je retiens ton idée. Ça veut dire que, quand il regarde le paysage, que, donc, en fait, ce serait quoi ?

EL5 : Il transforme un peu ce qu'il voit.

TUT1 : "Il transforme ce qu'il voit". D'accord. [écrit la phrase d'EL5] Donc, en réalité ... Qu'est-ce que tu veux dire EL14 : là, je vois que tu t'agites ?

³⁴⁶ Fiche outil n°3, 3^e étape. La première activité est précisée par les éléments suivants : « valider explicitement une ou deux interprétations en soulignant qu'elle est partagée dans la classe, qu'elle ne trahit pas ce qu'écrit l'auteur ».

³⁴⁷ La lecture du poème "Le réveil en voiture" [1832] de Gérard de Nerval a donné lieu la veille, le 28 mars 2022, à une séance articulant majoritairement activités de compréhension et d'immersion en classe de 5^e.

EL14 : ben c'est pas qu'il est en train de dormir, il regarde le paysage et qu'il imagine ce qui se passe mais que son imagination fait croire qu'il est en train de rêver.

TUT1 : Il transforme le paysage. Il ne rêve pas.

EL14 : Oui, mais c'est ... il imagine.

TUT1 : Il le rêve mais éveillé [*écrit la phrase d'EL14 au tableau*]. D'accord ? C'est en le voyant qu'il le transforme. Et peut-être même qu'on pourrait dire qu'il fait quoi donc alors ?

EL7 et EL6 : Il a des ha, il a des hallucinations.

TUT1 : Ouais, voilà !

EL2 : Oui, c'est lui qui est « *enivré* » !

TUT1 : Et lui-même, il pourrait être « *enivré* », pourquoi pas [rires], il fait des « *hallucinations* » [*rajoute les assertions d'EL7, d'EL6 et d'EL2 à la synthèse produite au tableau*]. D'accord, il a des visions.

EL6 n'est pas en mesure de répondre à la tâche demandée. Investissant la première interprétation notée au tableau³⁴⁸, l'élève voit dans le poème le récit d'un état biologique second, entretenant la confusion entre rêve et réalité. L'idée n'est pas rejetée pour autant. TUT1 la reconnaît comme sensée (« *exactement* ») tout en montrant explicitement, à partir des traces effectives notées au tableau, que l'idée déjà validée par la communauté n'enrichit pas la discussion : « *Mais, ça c'est ça ! [indiquant du doigt une phrase au tableau]* ». Quant à l'intervention d'EL8 (« *c'est-à-dire qu'il a vu une rivière en forme de boa ?* ») qui traduit un besoin d'expliquer rationnellement les perceptions d'un voyageur éveillé par les configurations métaphoriques d'un relief, TUT1 veille à l'évaluer au regard du texte et des éléments déjà recueillis (« *non, non* ») tout en l'incluant dans le débat « *par contre je retiens ton idée* ». La prise de parole d'EL8 lui permet en effet d'orienter les élèves sur cette notion de « *transformation* » du réel : « *Ça veut dire que, quand il regarde le paysage, que, donc, en fait, ce serait quoi ?* » (TUT1) / *Il transforme ce qu'il voit.* » (EL5). Avec la réponse d'EL5, la trace peut être à nouveau activée. La co-construction s'effectue avec le désaccord exprimé par EL14. Son intervention oriente la classe vers une tout autre idée (« *[l'] imagination [du poème] fait croire qu'il est en train de rêver* »). Mieux, elle gagne l'adhésion des camarades EL7 et EL2. Les descriptions sont perçues alors comme étant l'expression d'« *hallucinations* » du poète « *enivré* » ; Ces deux derniers éléments interprétatifs déclarés comme recevables par TUT1 (« *pourquoi pas* » [rires]) sont alors ajoutés à la trace collective.

Si cet extrait ne permet de rendre compte du pouvoir de l'écriture poétique, il rend compte de la mobilisation des interprétations personnelles au sein de la communauté interprétative. Cette dernière veille en outre à co-construire une trace collective, témoin des étapes de dialogue et de négociation dans la classe, et ce dans le respect des droits du texte.

³⁴⁸ Au tableau est écrit « le rêve décrit ressemble beaucoup à ce que voit le poète ».

4 Les traces du RM dans l'acculturation des tuteurs au développement des interprétations personnelles des élèves au sein de la communauté interprétative

Dans les sections précédentes du chapitre III, les résultats ont montré que les tuteurs développent, sur la temporalité du protocole, une acculturation aux stratégies et activités interprétatives de la fiche outil n°3. En effet, ces sections ont plus ou moins révélé le développement de capacités chez les tuteurs à décrire, comprendre et justifier l'emploi des savoirs didactiques de la fiche outil n°3 dans leur pratique en situation de travail aménagée et ordinaire. Dans le prolongement de ces chapitres et à partir des points d'évolution analysés, les résultats de la 4^e section sont doublement remarquables. Premièrement, les résultats montrent que les tutorées s'emparent dès le premier CoT2 des activités de la fiche n°3 qu'ils donnent par conséquent à observer aux TUT ; deuxièmement, ces objets d'observation, distillés dans la durée, viennent nourrir les réflexions des TUT, qu'ils soient en entretien - conseil avec leur STAG ou qu'ils soient autoconfrontés à leur activité ou à celle de leur STAG. En ce sens, cette dernière section montre que le discours du STAG est au coeur du RM. Elle montre combien le discours des STAG en EC, mais aussi repris par transposition en EAC par les TUT autoconfrontés à leur activité ou à celle de leur tutorée, accompagne le développement des TUT. Pour rendre compte de l'influence des interactions tutorales sur l'acculturation des tuteurs à la fiche outil n°3, nous mobilisons des temps d'entretien dyadique TUT – STAG ainsi que des temps d'EAC du TUT avec le chercheur. Nos résultats s'intéressent d'abord à la dyade STAG2-TUT2 pour ensuite rendre compte des traces de transfert dans la dyade STAG1-TUT1.

Ces résultats attestent à plusieurs niveaux de leur développement capacitant : le développement d'une capacité singulière (TUT2) permettant d'accueillir dans la classe la posture de l'élève interprétant ; la capacité d'analyse (TUT1) des activités interprétatives et de leur réalisation en séance de pratique ordinaire. Les exemples sont issus des entretiens menés entre novembre 2021 et mai 2022.

4.1 Les retombées des échanges avec STAG2 sur le développement d'une capacité singulière chez TUT2 permettant d'accompagner les interprétations personnelles au sein de la communauté interprétative

4.1.1 L'influence du discours de STAG2 sur la réflexivité de TUT2 concernant le développement des interprétations personnelles des élèves

Les entretiens (EC et EAC) de la première séance de CoT2 rendent compte des réticences de TUT2 à s'engager dans la prise en compte des interprétations personnelles (voir chapitre I et section 2 Chapitre III) dans la classe. Les interactions au sein de la dyade et l'EAC témoignent de ces freins mais aussi de l'influence du discours de STAG2 sur la réflexivité contribuant à l'adaptabilité de TUT2 aux activités interprétatives mobilisées en CoT. Nous analysons quatre extraits qui font résultat.

4.1.1.1 *L'influence du discours de STAG2 sur la réflexivité de TUT2 en entretien-conseil*

À l'ouverture de l'EC-CoT2, TUT2 fait part du contraste entre sa pratique et celle de sa stagiaire. Il complimente STAG1 pour sa « *belle énergie* » (EC-CoT2 TUT2, l. 12-13) et reconnaît sa partie réussie puisqu'elle « *a] bien amené les élèves là où il fallait* » (EC-CoT2 TUT2, l. 12). A contrario, TUT2 exprime sa déception. Il fait part de sa « *perplexité en fait par rapport à [la] séance* » (EC-CoT2 TUT2, l. 4) coenseignée. Ce sont les raisons de son malaise que tente de cerner ici TUT2 :

Extrait 141 (EC-CoT2 TUT2, lignes 16-29)

TUT2 : Et alors moi, dans ma classe, finalement, avec ce dispositif-là, bah je me retrouve un peu déstabilisé. Peut-être parce que j'ai pas su gérer la 2e partie. Ta 1ère partie elle était pour moi bien menée sur 30 minutes et on avait dit que tant que tu lâchais pas la main, enfin, il fallait pas lâcher la main tant que les élèves te donnaient, te donnaient à manger quoi. Et ça a été le cas. Et, et alors je sais pas si quelque chose moi qui m'a, ça se voit à la caméra d'ailleurs, qui m'a un peu agacé euh assez vite. C'est à dire qu'en fait, quand j'ai repris la main, il me semblait que dans la trace écrite au tableau beaucoup de choses avaient été dites et d'ailleurs, de manière assez structurée, je trouve que ton tableau, il s'est très épaissi et il s'était très structuré. Et si tu as évidemment mentionné Romain Gary plusieurs fois, le nom était pas marqué au tableau et en fait, moi j'ai saisi cette opportunité. Je me suis dit Bon, je vais compléter ce qu'a écrit STAG2, et ça me semblait important de, de, de leur faire comprendre que Romain Gary est à la fois le narrateur, l'auteur et le personnage. Le narrateur, l'auteur et puis le, et le personnage oui c'est ça. Auteur, narrateur, personnage sans rentrer dans des considérations autobiographiques.

Le participe passé adjectivé « *déstabilisé* » utilisé en fonction d'attribut décrit l'état dans lequel « *[s'est] retrouv[é]* » TUT2 lors de la mise en place de « *ce dispositif* » de co-enseignement sur le texte de Gary³⁴⁹. D'emblée TUT2 reconnaît que, contrairement à « *[l]a 1^{ère} partie* » de STAG2 « *bien menée* », il n « *[a] pas su gérer la 2^e partie* ». Il attribue plusieurs raisons à ce malaise : tout d'abord, la difficulté à « *repr[endre] la main* » sur la séance quand « *beaucoup de choses* » avaient été recueillies par STAG2. Certes, TUT2 concède le fait que ce flux d'interaction avait été envisagé lors de la préparation de la séance (EC prepCoT2) : « *on avait dit qu['] (...) il fallait pas lâcher la main tant que les élèves te donnaient, te donnaient à manger quoi. Et ça a été le cas* ». STAG2 respecte donc le contrat didactique préétabli. Or, TUT2 se dit « *un peu agacé* » par ce temps de recueil et la vue du « *tableau* » qui « *s'[est] très épaissi et [qui] s'[est] très structuré* » pendant l'activité de STAG2. Ensuite, l'autre explication convoquée pour expliquer son malaise est le choix opéré in situ : « *le nom [de Romain Gary] était pas marqué au tableau et en fait, moi j'ai saisi cette opportunité* ». Ce choix est alors motivé par ses propres impressions (« *Je me suis dit "bon, je vais compléter ce qu'a écrit STAG2", ça me semblait important* »). Outre le caractère inapproprié de l'activité diégétique ici mobilisée par TUT2 (« *leur faire comprendre que Romain Gary est à la fois le narrateur, l'auteur et le personnage* » [sic]), l'activité rompt le rythme établi pourtant propice au temps du débat interprétatif fixé en EC prepCoT2.

Dans le prolongement direct de l'échange, le second exemple de l'EC-CoT2 montre la réaction de STAG2 à cet échec causé par la transition opérée par TUT2 :

Extrait 142 (EC-CoT2 TUT2, lignes 58-73)

STAG2 : Il y avait pas cette confrontation de valeurs, de se questionner sur son honnêteté, sur le rapport qu'ils avaient à l'argent, tout ça. Ou alors c'est, c'est venu très tardivement. Après, ils ont quand même commencé à le dire. Mais c'est vrai que du coup bah on avait perdu un peu de temps avant d'arriver à ce moment-là quoi.

TUT2 : Ah oui, oui, moi j'ai eu le sentiment, vraiment de bah de ramer. Il y a eu un flottement et pas qu'un peu.

STAG2 : Après en revisionnant, je pense qu'on aurait dû arrêter l'activité en îlot plus rapidement parce que c'est bah c'est un temps mort où les élèves attendent en fait qu'on passe dans les îlots pour les faire réfléchir.

TUT2 : Oui, et l'îlot était pas.... L'îlot en fait, c'était une séance qui avait une dominante orale, elle aurait dû persister. C'est à dire que je pense quand j'aurais dû lancer le débat à l'oral, mais ça, c'est peut-être aussi mon, mon souci que je dois retravailler sur l'exigence absolue d'une trace écrite. Je, moi je souhaite absolument que....

³⁴⁹ Contrairement au CoT1, la conception didactique de la séance CoT2 a fait l'objet d'une préparation à l'INSPÉ. Les STAG qui sont en charge de la 1^{ère} partie de la séance de co-enseignement sont censés suivre une préparation établie à partir des étapes et activités de la fiche outil n°1 et élaborée avec leur groupe d'étudiants stagiaires en TD de formation initiale.

STAG2 : ...Après c'était pas idiot la trace écrite, ça leur permettait de réfléchir et de pas être dans la spontanéité de l'oral, et on se serait dit que justement, ils auraient pu développer leur réflexion. Mais non !

STAG2 rappelle dans un premier temps implicitement les conséquences de la réadaptation du canevas didactique par TUT2 (voir chapitre I). Le dispositif d'immersion ayant été déplacé en fin de séance, les réactions axiologiques des élèves sur la « *confrontation de valeurs* » à partir du « *questionn[ement]* » sur [l'] *honnêteté [du narrateur]*, sur le rapport que [les personnages] avaient à l'argent » ont tardé à opérer (« *c'est venu très tardivement* », « *on avait perdu un peu de temps* »). TUT2 approuve l'analyse en reconnaissant sa responsabilité dans ce dysfonctionnement. Il relie le « *flottement* » de la séance aux difficultés éprouvées (« *sentiment, vraiment de bah de ramer* »). Ensuite, STAG2 invite à reconsidérer l'analyse de l'activité (« *je pense que* »). En témoignant du recours aux traces visuelles de la séance (« *en revisionnant* »), elle engage le binôme dans une posture réflexive : « *on aurait dû arrêter l'activité en îlot plus rapidement* ». STAG2 voit dans le choix de l'activité en « *îlots* », décidée par TUT2, la cause du dysfonctionnement : « *parce que c'est...bah c'est un temps mort où les élèves attendent en fait qu'on passe dans les îlots pour les re faire réfléchir.* ». Cette analyse déclenche chez TUT2 une révision de son jugement : « *Oui, et l'îlot était pas* », « *j'aurais dû lancer le débat à l'oral* ». TUT2 revisite alors ses choix qui sont en contradiction avec les objectifs didactiques fixés : « *c'était une séance qui avait une dominante orale, elle aurait dû persister* ». La fin de l'extrait montre qu'il est même en mesure de verbaliser « *[s]on souci* » : « *l'exigence absolue d'une trace écrite* ». L'échange se termine par une nuance de STAG2 (« *Après c'était pas idiot la trace écrite* »), dans laquelle le recours au conditionnel (« *ça leur permettrait* » ; « *on se serait dit* » [sic] ; « *ils auraient pu développer* ») souligne les raisons de ce choix présentées en EC prépCoT2. Cependant, cette concession se clôt par l'assertion de l'inefficacité de la démarche : « *Mais non !* »

Ce premier résultat montre comment le discours de STAG2 accompagne la réflexivité de TUT2 sur la mise en œuvre des activités interprétatives au sein de la classe.

4.1.1.2 *Les retombées du discours de STAG2 sur la réflexivité de TUT2 en EAC*

Dans le prolongement de ce qui précède, ce résultat montre comment le discours de STAG2 et ses choix didactiques participent à la révision du jugement de TUT2, et donc agit sur le développement de sa capacité à comprendre les activités et étapes de la fiche outil n°3. Il se limite ici à deux extraits de l'EAC-CoT2 mené en novembre entre TUT2 et le CH.

Le premier extrait autoconfronte TUT2 à l'activité de STAG2. Celle-ci ayant déjà obtenu des élèves l'analyse de « *l'arnaqueur arnaqué* », elle cherche à déciller leur regard en attirant l'attention des élèves sur le sens implicite de l'incise « *dit-elle avec indifférence* » attribuée au personnage de Taratonga quand elle accepte le don d'argent par le narrateur³⁵⁰. TUT2 est perturbé par la démarche entreprise à l'oral par STAG2 :

Extrait 143 (EAC-CoT2 TUT2, lignes 312-320)

<p>STAG2 : Mais est-ce qu'elle s'en fiche ? C'est de l'indifférence ou pas de l'indifférence ? “Bah, donne-moi ta montre en or et ton argent, ça m'est égal”. Comment est-ce qu'elle vit cette dame ? Elle vit en vendant ses peintures. Et on est d'accord que là, on a dit que, en quelque sorte, il a acheté les peintures. Est-ce que Taratonga elle le sait alors ce qui se passe ?</p>
<p>CH : Donc là, c'était ce que vous aviez prévu ensemble ?</p> <p>TUT2 : Bah oui sauf que là, je suis pas convaincu là. Parce qu'elle dit : « c'est l'indifférence ou pas de l'indifférence ». Euh. Je crois qu'en fait oui, elle en vient là à ce moment-là à...elle invite les élèves à réfléchir sur indifférence, ce qui en fait ce que nous on avait attendu.</p> <p>CH : C'était ce que vous aviez décidé ?</p> <p>TUT2 : Oui, c'est ce qu'on avait décidé, oui, oui.</p> <p>CH : Mais...mais c'est pas, c'est pas à ça que tu t'attendais ?</p> <p>TUT2 : Non je m'attendais pas à ça et peut-être parce que c'est trop d'idées, trop, ou encore une fois je crois. Oui. C'est difficile...l'oral là, je trouve.</p>

L'extrait 143 rend compte du trouble de TUT2. Il se dit « *pas convaincu* » par son geste qui consiste à « *invit[er] elle invite les élèves à réfléchir sur indifférence* ». Et quand bien même la volonté de faire découvrir le sens second du complément circonstanciel « *avec indifférence* » fait partie de la préparation commune (« *c'est ce qu'on avait décidé* » ; « *ce que nous on avait attendu* »), la démarche surprend TUT2 (« *je m'attendais pas à ça* »). Enfin, le déictique « *là* » cible précisément le flux interactionnel (« *trop d'idées, trop* ») auquel il assiste dans la classe en tant que collaborateur observateur du CoT. Et face à ce flux, l'activité de « *l'oral* » est perçue comme « *difficile* ».

Plus loin dans l'entretien, TUT2 revient sur ses difficultés lorsqu'il s'agit de prendre le relais sur l'interprétation des états mentaux des personnages à la suite de ces premiers échanges. Ce deuxième extrait d'EAC le montre à nouveau en train d'adopter une posture réflexive :

³⁵⁰ « comme tu voudras, dit-elle », *J'ai soif d'innocence*, Romain Gary. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

Extrait 144 (EAC-CoT2 TUT2, lignes 445-456)

TUT2 : Il s'est passé plusieurs choses que j'avais moi pas anticipées et ça, je m'en suis voulu un peu et ça m'a mis un peu... Ça m'a un peu énervé. D'abord, je dirais que la première partie de la séance était très active au niveau de l'oral, mais qu'il y a une belle dynamique, c'est à dire que on est à combien peut être 35 minutes, 30 minutes.

CH : 35 minutes.

[47 :13] TUT2 : 35 Minutes d'oral. Et finalement les élèves ne sont pas si fatigués que ça de le faire et on aurait dû, j'aurais dû garder cette énergie. Et là je leur ai dit, vous allez écrire, ce qui m'arrive de faire et là en fait je leur ai pas laissé peut-être suffisamment, j'ai mal précisé ma consigne parce qu'en fait il y a eu, il y a 2 temps à faire, j'aurais dû d'abord dire : « discutez entre vous » et ensuite, « mettez à l'écrit » ce que j'ai pas fait. Je leur ai dit : « vous allez prendre votre cahier, vous allez le mettre à l'écrit ». Et là, ça a été compliqué.

TUT2 revient sur l'analyse de la situation de manière factuelle : il s'engage dans l'inventaire des faits observés (« *Il s'est passé plusieurs choses* ») en prenant soin de s'assurer de la temporalité (« *on est à combien peut être 35 minutes, 30 minutes* ») de la situation et des consignes données (« *et là je leur ai dit* » ; « *je leur ai dit* »). Son discours structuré (« *d'abord* », « *d'abord* », « *finalement* ») cherche à saisir les causes du dysfonctionnement. Il en relève trois : l'émotion ressentie au cours de la séance ; le choix de son activité et la manière de l'explicitier auprès des élèves. Ainsi, il relève l'irritation qu'il éprouve (« *Ça m'a un peu énervé* ») à l'égard de lui-même (« *je m'en suis voulu un peu et ça m'a mis un peu...* ») pour ne pas avoir « *anticipé* » les réactions des élèves. Ensuite, il repère la rupture de la « *belle dynamique* » par « *l'écrit* » demandé et la formulation de sa « *consigne* ». Cette analyse lui permet enfin de formuler des pistes de résolutions au moyen des regrets exprimés au conditionnel passé : « *j'aurais dû garder cette énergie* », « *j'aurais dû d'abord dire* ».

Ce résultat montre le développement de la réflexivité de TUT2 à partir des observations des séances menées en CoT2 par STAG2. L'aisance de sa tutorée dans la mise en pratique et la réflexion sur la prise en compte des interprétations personnelles l'invitent à reconsidérer son approche des notions de la fiche outil n°3.

4.1.2 La satisfaction de TUT2 à coenseigner avec STAG2 des activités interprétatives dans la classe

Ce résultat montre l'évolution des représentations de TUT2 quant au développement des interprétations personnelles dans sa classe. Il s'agit exclusivement de trois extraits de l'entretien

dyadique mené en aval de la 4^e séance de CoT, fin janvier. La séance à l'étude est celle de Don Quichotte qui s'est avérée particulièrement féconde en interprétations (voir extrait 138).

Le premier extrait pointe la satisfaction de TUT2 quant à la richesse inattendue du débat au moment de la lecture de l'image de Terry Gilliam³⁵¹ projetée au tableau :

Extrait 145 (EC-CoT4 TUT2, lignes 165-174)

TUT2 : Alors là, franchement, je ne sais pas si c'est justement le fait de nous avoir mis dans le noir il n'y avait pas de bruit, ni dans la cour et ni quoi que ce soit. Enfin une hyper focalisation sur l'image et spontanément tous les élèves parlent tous pour la première fois. C'est la première fois je crois, que tous les élèves se parlent. Et enfin avec des interprétations qui étaient époustouflantes quand même. C'est à dire que pour EL21 qui je veux dire est un enfant solide enfin, qui va nous parler, qui dit : « c'est ça qu'on voit, c'est ce qui se passe dans sa tête, c'est sa conscience ». Bon le mot, on l'a évoqué en début d'année. Bon donc il le réutilise et je pense que c'est quelqu'un qui maîtrise le sens de ce mot. Mais quand il dit ça, c'est ce qui se passe dans la tête et alors j'ai aimé aussi cet échange-là, à titre personnel, parce que en fait les élèves ils m'ont embarqué vers une idée à laquelle je n'avais pas pensé

Passée la première hypothèse (« *je ne sais pas si* ») présentant le scénario choisi (« *le fait de nous avoir mis dans le noir* » ; l'absence de « *bruit* ») comme l'éventuel déclencheur des phénomènes observés (« *hyper focalisation sur l'image* », « *tous les élèves se parlent* »), TUT2 se met à les décrire. Il rend compte d'un foisonnement de discours sur le mode interactif, inédit pour lui : « C'est la première fois je crois, que tous les élèves se parlent ». Sa surprise est extrême comme le souligne l'emploi de l'adjectif hyperbolique « *époustouflantes* » pour qualifier les « *interprétations* » partagées. Il s'appuie notamment sur l'exemple d'un élève (EL21). Ce dernier fait preuve en effet d'ingéniosité interprétative au sujet du géant placé au premier plan de l'image (« *c'est ce qui se passe dans sa tête, c'est sa conscience* »). Cet exemple lui permet ainsi de formuler sa satisfaction (« *j'ai aimé aussi cet échange-là, à titre personnel* »), en entendant « *une idée à laquelle [il] n'avai[t] pas pensé* ». Néanmoins, TUT2 précise que ce plaisir n'est pas à attribuer à la sagacité d'un seul élève. Le discours de TUT2 recourt au pluriel (« *les élèves* », « *ils* ») pour désigner les acteurs de ce débat réussi. La richesse du débat interprétatif dans lequel s'engagent tous les élèves constitue alors pour lui la cause de sa satisfaction : « *parce que en fait les élèves ils m'ont embarqué vers une idée à laquelle je n'avais pas pensé* ».

³⁵¹ Voir extrait 65, chapitre II ; extrait 137, chapitre III. Partie IV Résultats.

Le deuxième extrait de l'EC-CoT4 souligne à nouveau l'adhésion de TUT2 à l'activité interprétative à la découverte de l'engagement des élèves à « s'engager dans un espace dialogique de nature intersubjective »³⁵²:

Extrait 145 (EC-CoT4 TUT2, lignes 192-197)

STAG2 : Oui ils ont bien compris.

TUT2 : Et puis ça, il y a un vrai rebond. Ils se sont nourris, ils se sont même un moment donné, ils n'étaient pas d'accord je crois EL14 et EL13, non, EL11 et EL13, pardon. Donc j'ai trouvé ça très nourri et je t'ai regardée, j'ai dit « ah ben ça alors », enfin ça se voyait parce que j'avais mon masque mais je me suis dit « *punaise* » ! [Rires]. C'est vrai !

STAG2 : Oui c'était vraiment bien comme il faut.

Le discours du tuteur traduit encore son enthousiasme : « *il y a un vrai rebond* », « *j'ai trouvé ça très nourri et je t'ai regardée, j'ai dit « ah ben ça alors », « je me suis dit “punaise” ! [Rires]. C'est vrai !* ». Contrairement au « *flottement* » (extrait 142) éprouvé au CoT2 (extrait 142), il voit dans le développement des interprétations opéré dans la séance de coteaching une activité particulièrement féconde pour l'élève et le groupe d'interprétants qui interagit : « *il y a un vrai rebond. Ils se sont nourris* ». L'activité génère de surcroît selon lui la production d'une controverse interprétative et sociale au sein de laquelle des prises de position contraires et connexes se répondent : « *ils se sont même un moment donné, ils n'étaient pas d'accord je crois EL14 et EL13, non, EL11 et EL13* ». La “mise en commun des idées” stimulée par le partage des « *interprétations* » a donc réussi à engager les élèves dans « un espace dialogique » fécond « de nature intersubjective et interdiscursif »³⁵³.

Enfin, le dernier extrait rend compte pour sa part de la révision du jugement initial de TUT2 sur le débat oral (extrait 143). À nouveau, l'intervention de STAG2 contribue à cette transformation du tuteur :

Extrait 146 (EC-CoT4 TUT2, lignes 231-239)

STAG2 : Oui en quelque sorte. Ils ont fait leur propre caviardage. Ils ont tout seul éliminé les mots qui les gênaient. Et ça a pas empêché d'avoir la compréhension du texte, de pouvoir interpréter.

TUT2 : Ça veut dire qu'en fait, ils ont saisi à ta lecture la colonne vertébrale du texte et l'essentiel de l'intrigue finalement qu'ils ont retranscrit. Oui. C'était une séance intéressante et surprenante parce qu'imprévue dans ses résultats. Moi je n'avais pas envisagé cette richesse de vocabulaire sur la fin de la séance. Il y aurait pu avoir un essoufflement parce qu'une fois que c'est dessiné...

STAG2 : Oui c'est clair pendant 1h, ils étaient à fond, quoi.

³⁵² Fiche outil n°3, 4^e colonne, indicateurs de réussite. Voir Partie III Méthode.

³⁵³ Fiche outil n°3. Voir Partie III Méthode.

Ce dernier extrait cible la partie de STAG2 au regard de la satisfaction déjà exprimée par la dyade. L'intervention de STAG2 décrit l'efficacité de la séance sur les processus de lecture et l'autonomie des élèves. En effet, les élèves se sont investis (« *ils étaient à fond* ») et ont adopté une posture de compreneurs autonomes (« *Ils ont fait leur propre caviardage*³⁵⁴ », « *Ils ont tout seul éliminé les mots qui les gênaient* »). Pour TUT2, le scénario didactique s'est révélé propice à la réussite de la séance de lecture littéraire : « *Et ça a pas empêché d'avoir la compréhension du texte, de pouvoir interpréter* ». TUT2 approuve (« *en fait* », « *oui* ») puis corrobore : « *Oui. C'était une séance intéressante et surprenante* ». Il mesure l'efficacité de l'enseignement pris en charge par STAG2 à partir des apprentissages qu'il a pu observer dans la classe : « *ils ont saisi à ta lecture la colonne vertébrale du texte et l'essentiel de l'intrigue finalement qu'ils ont retranscrit* ». En revanche, il est aussi capable de mentionner dans son temps de co-enseignement (« *la fin de la séance* ») les éléments positifs. Enfin, TUT2 s'étonne du maintien de la dynamique alors (« *Il y aurait pu avoir un essoufflement* ») et de la « *richesse de vocabulaire* » produit.

Cette première sous-section montre par conséquent comment le discours de STAG2 contribue au développement professionnel réflexif de TUT2 et de son interprétation en ce qui concerne les activités interprétatives de la fiche outil n°3.

4.2 Les retombées du discours de STAG1 sur la capacité de TUT1 à comprendre le développement des interprétations personnelles des élèves au sein de la communauté interprétative

Dans les entretiens dyadiques TUT1-STAG1 et dans les EAC, nous relevons la trace des stratégies et activités interprétatives de la fiche outil n°3 désignées par les expressions de « *biographie intime* » et de « *débat* » interprétatif. Sources de prises de risque et d'intérêt pour STAG1, ces activités d'abord prises en charge par STAG1 en CoT nourrissent la réflexion de TUT1 en EC comme en EAC. Enfin, de manière exceptionnelle, les résultats montrent aussi l'irrigation de ces savoirs didactiques dans le raisonnement pratique de TUT1 lorsqu'il est invité

³⁵⁴ STAG2 renvoie ainsi par l'activité de caviardage à la séance de CoT1 sur le poème d'Hugo, « *À qui la faute ?* ». La séance, techniciste, n'a pas permis de recueillir les résultats escomptés.

à expliciter les expériences réceptives testées par STAG1 dans sa classe et ses propres expériences.

4.2.1 La prise en compte des interprétations personnelles de l'élève, objet de transaction dans la dyade STAG1 - TUT1

4.2.1.1 Appréhender les activités de "biographie intime" à travers le discours de STAG1

Le premier exemple vise à présenter la manière dont TUT1 se saisit, via l'activité observée de STAG1, d'une activité interprétative exemplarisée dans la fiche outil n°3, la "biographie intime"³⁵⁵. Il s'agit d'un extrait d'EAC-CoT2 dans lequel TUT1 est invité par le CH à décrire et expliquer l'activité de sa stagiaire. L'autoconfrontation porte précisément sur la première partie de la séance coenseignée prise en charge par STAG1. Alors que cette séance a bénéficié d'une co-conception (cf EC prepCoT2 TUT1) aux étapes et activités prédéfinies, le visionnage de la situation de travail réel présente un temps de questionnement alors imprévu :

Extrait 147 (EAC-CoT2 TUT1, lignes 268-284)

STAG1 : Oui, donc quand on est méchant par rapport à une situation et qu'on essaie de compenser un peu ? On se sent comment finalement ?

EL3 : Euh, c'était pas pour ça mais, euh aussi le fait qu'il donne de l'argent parce que sinon, c'était peut-être son seul moyen à Taratonga d'avoir, de voir un peu au-delà de son île...

STAG1 : C'est vrai ... C'est une euh, ça peut être une raison mais là on part un peu hors du texte. Oui ?

EL3 : Parce que ...fin, après il se sent un peu un peu obligé de lui donner parce que sinon...

STAG1 : Oui justement, quand il se sent obligé de lui donner de l'argent, il se sent comment ? [à EL19 qui demande la parole] Oui ?

EL19 : Gêné ?

STAG1 : Gêné. [à EL17] Oui ?

EL7 : Coupable.



CoT2 TUT1 du 29/11/23

STAG1 [00 : 15 : 00]

« Oui, donc quand on est méchant par rapport à une situation et qu'on essaie de compenser un peu ? On se sent comment finalement ? » (l. 211-212)

³⁵⁵ « Essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce qui t'entoure, avec ce qui t'arrive à l'école ou en dehors de l'école » (biographie intime).

CH : Et là, cette phase-là où STAG1 intervient sur le fait qu'il donne de l'argent, où elle essaie d'avoir le terme de « coupable », cela vous l'aviez préparée ?

TUT1 : Non.

CH : C'est donc une intervention de STAG1 pendant la séance ?

TUT1 : Ben oui. Si je suis bien toujours dans le temps de notre séance, on n'a pas encore, on ne leur a pas lu encore la fin ?

CH : Non non, pas encore.

TUT1 : On ne leur a pas encore lu la fin, donc euh donc là on est toujours dans une phase où on s'interroge sur les personnages. Qui est le bon ? Qui est le pas bon ? S'il est méchant ? S'il n'est pas méchant ? Toute la question de la nouvelle qui a quand même pour thème important l'argent, donc ... elle émerge. Mais en fait ce n'était pas forcément notre questionnement principal. Ce sont les élèves qui ont investi la question de l'argent parce qu'ils ont vu des chiffres qui leur paraissaient importants, ça que représentait beaucoup d'argent, donc ils ont commencé à se dire, ah oui mais quand même il lui a donné beaucoup d'argent, parce que les chiffres sont impressionnants. Ils interprètent à partir de leur propre connaissance, d'accord ? Et donc, c'est pour ça qu'ils trouvent aussi à un moment donné que le narrateur est généreux, si je me rappelle bien.

Trois points retiennent notre attention. Premièrement, TUT1 reconnaît que l'activité visionnée est à l'initiative de STAG1 (« *Vous l'aviez préparée ? (CH) / Non (TUT1)* »). Cette activité, prise de risque pour la stagiaire, contribue à faire « émerger » chez l'élève la réflexion sur le rapport à « l'argent ». Faisant référence à la préparation de la séance avec STAG1, il reconnaît que le « thème de l'argent » « n'était pas forcément [leur] questionnement principal ». L'activité de réception lectorale ainsi menée par STAG1, les résultats sont efficaces sur les élèves « qui ont investi la question ». Deuxièmement, TUT1 repère correctement dans l'activité de STAG1 la compétence mobilisée : « [les élèves] interprètent à partir de leurs propres connaissances ». Donc à défaut de nommer l'activité de « biographie intime de l'élève » en jeu dans cette - « phase » du cours, TUT1 rend compte par son explicitation du processus axiologique activé, identifié au moyen de la relative « où on s'interroge sur les personnages ». Ainsi, la description de l'activité interprétative est glosée par la succession d'interrogatives « *Qui est le bon ? Qui est le pas bon ? S'il est méchant ? S'il n'est pas méchant ?* ». Il s'agit bien en effet de permettre aux élèves sujets lecteurs, à partir de leur vécu (« de leurs propres connaissances »), de saisir les réactions des personnages et leurs états mentaux. Enfin, TUT1 voit dans cette rencontre des élèves avec le texte (« ils trouvent aussi à un moment donné que le narrateur est généreux ») le résultat de la stratégie de « biographie intime » activée par la tutrice. TUT1 convoque aussi sa mémoire (« si je me rappelle bien ») pour attester des conséquences de cette activité (« et donc », « c'est pour ça qu'ils trouvent » « à un moment donné ») sur la spéculation du texte.

Nous mobilisons de plus l'échange dyadique de l'EC postTUTclas1 pour soutenir ce résultat. Cet échange montre comment la réflexion de STAG1 pour un événement expérientiel permet à TUT1 d'appréhender les mécanismes d'errance interprétative en jeu quand les élèves

sujets lecteurs mobilisent émotionnellement et ne manière inopinée leur “*biographie intime*”. Nous nous référons précisément à l’entretien qui suit la séance de tutorat classique, fin mars. STAG1 commente les représentations mentales des élèves à la lecture du poème de Nerval, *Le Réveil en voiture*³⁵⁶. Ces derniers, s’étant heurtés aux analogies du texte, n’ont pas su reproduire dans leur dessin les comparaisons :

Extrait 148 (EC postTUTClas1 TUT1, lignes 161 – 177)

TUT1 : EL2, elle avait pas vu la comparaison ? Elle nous a fait des arbres penchés parce qu’il y avait du vent. Elle avait pas vu qu’il y avait l’armée.

STAG1 L’impression de vitesse... découvrir les paysages...

TUT1 : L’impression de vitesse non plus, mais à la limite, ça à la limite. C’était. J’ai j’ai presque anticipé en faisant cette question, j’aurais dû la garder pour plus tard parce qu’en fait ça dans mon déroulé, elle devait arriver plus tard. Mais si tu veux pour moi l’important c’est que bah qu’ils voient que les arbres bougent parce qu’il y a du vent pourquoi pas mais, la représentation des arbres comme une armée, ça ça m’intéressait tu vois ? Voilà, et là on voit pas que beaucoup d’élèves qui l’aient faite. Et 2ème chose, même dans le 2ème quatrain là, la représentation des maisons et des moutons. Bah ils nous ont fait les deux séparés. Et donc bah c’est pas grave ça veut dire qu’on construit le sens ensemble.

STAG1 : Mais surtout parce que pour eux c’est quelque chose de connu de se dire avec des petits villages de campagne et qu’à côté, il y ait des troupeaux de mouton ça leur paraît normal. C’est des paysages qu’en plus nous on a dans le coin. Tu vas vers les bouches du Rhône. Ça les choque pas plus... eux il se disent, il y a des petits villages et puis il y a des moutons à côté.

TUT1 : Mais même pas loin.

L’analyse de TUT1 centre un processus de lecture, la compréhension à l’échelle locale : « *EL2, elle avait pas vu la comparaison* ». En effet, il précise que peu d’élèves se sont saisis de « *la représentation des arbres comme une armée* »³⁵⁷ alors que c’était « *ça [qui [l’] intéressait* ». La première réaction de STAG1 consiste à déplacer l’analyse. Elle attribue pour sa part l’égarement du lecteur à l’incompréhension du sens global du contexte : les élèves n’ont pas su interpréter dans cette description « *l’impression de vitesse* » que perçoit tout voyageur en train de « *découvrir les paysages* ». Or, pour TUT1, ce travail sur « *l’impression de vitesse* » ne fait partie alors des enjeux de la séance, l’ayant programmé ultérieurement : « *j’aurais dû garder cette question [sur l’impression de vitesse], j’aurais dû la garder pour plus tard parce qu’en fait ça dans mon déroulé, elle devait arriver plus tard* ». Deux regards apparaissent, l’un ciblant uniquement dans son analyse la compréhension et l’autre expliquant les écarts en raison d’un processus d’égarement interprétatif. En effet, STAG1 recourt aux postures plurielles du lecteur pour justifier (« *parce que pour eux* ») de l’errance des élèves lecteurs qui ont dessiné « *des maisons et des moutons (...) les deux séparés* ». Elle y voit les traces d’une subjectivité débordante d’élèves interprétants, que déclenche automatiquement le lien opéré avec « *quelque*

³⁵⁶ Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

³⁵⁷ idem, 1^{er} quatrain « *Les arbres sur ma route /Fuyaient mêlés, ainsi qu’une armée en déroute* »

chose de connu ». L'absence d'identification du jeu poétique sur le comparé, la couleur rouge des toits en tuiles des hameaux, et le comparant, le marquage des moutons³⁵⁸ relève ainsi de "biographie intime" soudainement mobilisée par les élèves : « *C'est des paysages qu'en plus nous on a dans le coin. Tu vas vers les bouches du Rhône. Ça les choque pas plus* » (STAG1). Habitant en région PACA, ces élèves actualisent la lecture des espaces à partir « *des petits villages de campagne (...) et à côté, (...) des troupeaux de mouton* » (STAG1) qui leur sont familiers. La fin de l'échange montre que cette analyse didactique gagne l'adhésion de TUT1 : « *Mais même pas loin* ».

4.2.1.2 Quand le raisonnement de TUT1 se nourrit des recherches de STAG1 sur l'interprétation

Le résultat suivant montre que les échanges avec STAG1, engagée dans sa formation initiale, contribuent à la compréhension des activités interprétatives. Plus précisément, ils sont mentionnés par TUT1 en EAC lorsque celui-ci est autoconfronté à son activité. Trois exemples témoignent d'échanges avec STAG1 au sujet des savoirs didactiques présentés dans la fiche outil n°3. Les exemples sont extraits d'EAC menés en FR2 (février 2022) et FR3 (mai 2022).

L'extrait d'EAC de FR2 porte sur les interactions de TUT1 avec un élève au sujet des caractéristiques physiques des personnages du conte de Grimm. Alors que les échanges portaient sur les sentiments de l'héroïne *Raiponce*, un élève interrompt l'exploration du texte par sa question sur l'âge du prince (FR2 TUT1, l. 234). TUT1 est invité à expliquer sa réaction :

Extrait 149 (EAC FR2 TUT1, lignes 323 – 337)

TUT1 : Donc, la sorc, la magicienne [enferme Raiponce dans la tour] lorsqu'elle a douze ans et on nous dit que s'est déroulé quoi ? combien de temps lorsque ... avant que le prince n'arrive ?

EL7 : « *Une paire d'année* ».

TUT1 : « *Une paire d'années* ». Voilà. D'accord ? Donc elle a quatorze lorsque le prince monte dans château, d'accord ? Ça veut dire que nous, quand nous lisons le texte, nous avons la liberté d'imaginer notre prince comme celui qu'on a envie de croire qu'elle va rencontrer. Toi, tu peux imaginer le prince tel que tu voudrais qu'il soit. Si tu veux imaginer, t'imaginer qu'il a cinquante ans tu peux, mais si tu veux t'imaginer qu'il a vingt ans, seize ans, dix-huit ans, tu as le droit aussi. D'accord ?

CH : Tu peux nous dire exactement ce que tu es en train de faire par rapport à cet autre personnage ?

³⁵⁸ idem, 2^e quatrain, « *Des clochers conduisaient parmi les plaines vertes / Leurs hameaux aux maisons de plâtre, recouvertes / En tuiles, qui trottaient ainsi que des troupeaux / De moutons blancs, marqués en rouge sur le dos.* »

TUT1 : Bah parce qu'ils m'ont demandé l'âge du prince et on a vu que le prince n'avait pas d'âge et du coup je leur dis : « mais bon bah ça veut dire que tout ce qui n'est pas précisé, c'est que vous avez la liberté d'en faire ce que vous voulez en tant que lecteur ». Donc on travaille sur aussi les espaces de liberté dans la lecture aussi.

CH : D'accord donc tu es là dans cette phase de de lecture, dans cette activité-là, tu étais à la fois dans ce que tu appellerais... on a deux exemples ici, tu étais à la fois dans ce qu'on a vu, tu m'as dit que c'était de la compréhension et ici là avec le prince tu appellerais ça comment ?

TUT1 : Je sais pas si on peut dire que c'est l'interprétation mais c'est aussi un peu le sujet lecteur quoi, qui s'approprie le texte et qui en fait un peu ce qu'il veut et qui joue avec, qui en fait sa lecture et qui s'autorise.

CH : Et tu as pu en parler avec STAG1 de cela ?

TUT1 : Je suis pas sûr qu'on en ait parlé. Mais oui, sans doute voilà, comme elle réfléchit en ce moment sur ça avec son mémoire. Ça sera bien ! C'est Umberto Eco, là ! [rires]

TUT1 recourt à « *l'interprétation* » après avoir été invité à décrire et nommer le processus mobilisé pour trouver l'âge du prince : « *ici là avec le prince tu appellerais ça comment ?* ». Il s'engage alors spontanément dans un temps d'explicitation : « *c'est aussi un peu le sujet lecteur quoi, qui s'approprie le texte et qui en fait un peu ce qu'il veut et qui joue avec* » même si initialement le propos est hésitant « *je sais pas si on peut dire que c'est l'interprétation mais* ». Pour justifier son geste, il est en mesure de lui associer une “règle” qui peut être formalisée de la manière suivante : [« un sujet lecteur (...) qui *fait sa lecture et qui s'autorise* » **vaut pour** « *s'appropri[er] le texte et (...) en fai[re] un peu ce qu'il veut et qui joue avec* » **ce qui permet d'obtenir comme résultat d'**« *[être] un peu dans l'interprétation* »]. Car pour lui, il s'agit de convoquer son imagination : « *vous avez la liberté d'en faire ce que vous voulez en tant que lecteur* » pour combler ici les blancs du texte (« *tout ce qui n'est pas précisé* ») à l'échelle locale du texte. Par cet objet de signification, TUT1 est en mesure d'identifier l'une des compétences interprétatives : « *travaill[er] sur aussi les espaces de liberté dans la lecture* ». L'explication ensuite mobilisée (« *parce qu'³⁵⁹[les élèves] m'ont demandé l'âge du prince et on a vu que le prince n'avait pas d'âge et du coup je leur dis* ») fait montre dans son discours d'un raisonnement pratique. Il s'agit ici légitimement de stimuler le “lecteur modèle” en l'invitant à investir les « *espaces de liberté* » du texte “fabula” et donc de faire coopérer texte et interprétations personnelles dans la classe. Cette réflexion sur la posture interprétative ne surgit pas ex nihilo. Elle se réfère à des échanges avec STAG1 et notamment à ses recherches relatives

³⁵⁹ C'est nous qui soulignons.

au travail de « mémoire » de Master (« *comme elle réfléchit en ce moment sur ça* »). On relève aussi que les premiers doutes quant à ces échanges (« *Je suis pas sûr qu'on en ait parlé* ») sont rapidement évacués (« *Mais oui, sans doute* »). Enfin, l'extrait est remarquable par la référence citée et la réaction de TUT1 (*[rires]*). Il s'agit en effet de l'auteur de *Lector in fabula* (« *C'est Umberto Eco, là ! [rires]* ») étudié dans les cours de didactique dispensés dans le cadre de la formation initiale auprès des STAG.

Les deux autres exemples extraits tous deux de l'EAC FR3, mené en mai 2022, témoignent encore des échanges entre STAG1-TUT1. Ils témoignent aussi de l'irrigation des savoirs didactiques de la fiche outil n°3 dans la compréhension que propose TUT1 de ses activités interprétatives. La lecture est consacrée à l'étude du sonnet *Nuit japonaise*, de Louise Abbéma³⁶⁰. TUT1 a mobilisé en ouverture de séance un écrit dont la consigne est adaptée du modèle d'écrit créatif, le portrait chinois. À partir de la formule hypothétique « si j'étais », TUT1 explique dans la séance aux élèves que « *Le "je", c'est le poème et [et que c'est] à [eux] de répondre ce que [ils] veulent à côté* ». (FR3 TUT1, ligne 18).

L'entretien d'autoconfrontation revient dans un premier temps sur le choix d'une activité d'écriture dans la classe. TUT1 est invité par le CH à la définir et la justifier :

Extrait 150 (EAC FR3 TUT1, lignes 106 - 127)

<p>TUT1 : Allez EL23 ! [L'enseignante circule dans la classe et regarde les activités des élèves. Elle les encourage aussi]. Je vous donne cinq minutes.</p>
<p>CH : Peux-tu nous nommer ici ce qu'il se passe et comment tu le mets en œuvre ?</p> <p>TUT : Personne ne parle, tout le monde écrit, tout le monde réfléchit, voilà. Ou peut-être que quelques-uns sont perplexes et n'écrivent rien, d'ailleurs c'est pour ça que je fais « Allez EL23 » parce qu'il se passait pas grand-chose sur sa feuille.</p> <p>CH : D'accord, donc individuellement, ils ont chacun, tu attends d'eux que chacun ...</p> <p>TUT : Oui, c'est une réaction individuelle que j'attends. Je... pour l'instant c'est vraiment strictement une espèce de face à face avec le texte.</p> <p>CH : et dans ce « face à face avec le texte », quelle est ton intention ? Le résultat que tu attends ?</p> <p>TUT : C'est de recueillir des choses qui vont nous permettre d'aller vers la compréhension et l'interprétation du texte.</p>

³⁶⁰ Dans la première moitié du cours, seul le sonnet du diptyque *Nuit japonaise & Éventail* (1892) de Louise Abbéma est donné à étudier au poème ; la projection de « l'éventail » peint n'intervenant qu'à la 35e minute. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

CH : Ok ça, tu nommerais cela comment si tu devais décrire tout cela en activité de lecture ?

TUT : Bah c'est plutôt quelque chose... ça, ça mêle plusieurs choses parce que ça mêle plutôt là le psycho-affectif peut être puisque je les sollicite sur les sensations mais aussi sur l'émotion. Tu vois ? Donc il peut y avoir du psychoaffectif et puis ça peut être aussi une activité aussi de de compréhension.

CH : D'accord, tu as pu en discuter de cela avec ta stagiaire ?

TUT : De ?

CH : De ce type d'activité.

TUT : De... du fait de démarrer d'entrée dans une séance de lecture ?

CH : Oui fin voilà, tu dis de mettre ici une psycho...une activité psycho ?

TUT : Oui on en parle, oui oui bien sûr !

TUT1 commence par justifier son activité d'encouragement auprès d'EL23. La vue de la page blanche explique son action : « *parce qu'il se passait pas grand-chose sur sa feuille* » alors que dans la classe « *tout le monde écrit, tout le monde réfléchit* ». Ensuite, il présente l'activité comme la recherche d' « *une réaction individuelle* » aux contours définitoires précis tels que le soulignent les adverbess « *vraiment* » et « *strictement* » associés au présentatif : « *c'est vraiment strictement une espèce de face à face avec le texte.* ». Ce « *face à face* » est de plus lui-même motivé par une raison cette fois-ci intrinsèque. TUT1 veut « *recueillir des choses qui vont nous permettre d'aller vers la compréhension et l'interprétation du texte* ». Invité à décrire les activités qui servent le « *face à face* » recherché, TUT1 y voit à la fois « *du psychoaffectif et puis ça peut être aussi une activité aussi de de compréhension.* ».

À nouveau, TUT1 fournit un raisonnement pratique qui mobilise les savoirs didactiques propres à la lecture littéraire et ses processus pour justifier sa référence au « *psychoaffectif* » dans la définition proposée : « *puisque je sollicite sur les sensations mais aussi sur l'émotion* ». À ce niveau, son raisonnement pratique introduite par « *puisque* » associe l'activité du portrait chinois à une activité « *fai[sant] émerger une interprétation personnelle* »³⁶¹ qui encourage les élèves à faire des liens entre la lecture du texte et leurs propres références intimes et culturelles. La fin de l'échange atteste des échanges sur ces activités avec STAG1 : « *tu as pu en discuter de cela avec ta stagiaire ? (CH) /(...) « Oui on en parle, oui oui bien sûr. » (TUT1).*

Dans le prolongement de cet extrait, le second exemple de l'EAC FR3 montre comment TUT1 s'approprie les savoirs didactiques quand il est autoconfronté aux interprétations

³⁶¹ Fiche outil n°3, 1^{ère} étape, voir Partie III Méthode.

personnelles de ses élèves en fin d'année. L'autoconfrontation invite TUT1 à s'expliquer sur la réaction des élèves à la nouvelle question « *si j'étais un vêtement* » du portrait chinois. L'hypothèse ainsi proposée à l'élève emprunte à la fois aux processus d'identification fictionnelle notifiée dans la fiche outil n°1³⁶² et de "bibliothèque culturelle" :

Extrait 151 (EAC FR3 TUT1, lignes 278-293)

TUT1 : « Si j'étais un vêtement » ? Ah ! Qui a répondu quelque chose à cette, à ce sujet ?

EL10 ?

EL10 : Une robe de soie.

TUT1 : Une robe de soie ! Pourquoi ?

EL10 : Ben, parce que c'est comme, parce que c'est un tissu du fra, délicat, c'est fragile.

TUT1 : Ah, d'accord. Parce que la soie était un, est un tissu délicat et fragile. Et donc ce poème - là t'évoque quelque chose de délicat et de fragile. La délicatesse, la fragilité. Oui. Et puis ?

Quoi d'autre encore ?

EL7 : [inaudible] L'éventail.

TUT1 : L'éventail. Alors, ce sera un accessoire. D'accord. Pourquoi pas. Allez, je prends même si ... je prends l'éventail. Et puis ? Et, et donc, avec cet éventail quel vêtement mettrais-je ?

Allez ! Soyons logiques, hein !

EL14 : Un kimono.

TUT1 : Et yes ! Vous êtes d'accord ? Pourquoi un kimono ?

EL5 : Parce que le Japon.

TUT1 : Parce que le Japon !

CH : Ok, peux-tu me dire ce qui se passe ici ?

TUT : Là on est, on saute un cran, là, on est quand même déjà quelque part dans l'interprétation du poème avec EL10 ce qui ne m'étonne pas vraiment puisque moi je j'attends plutôt du vêtement qu'ils me parlent de d'éventuellement d'un kimono puisqu'on qu'on est au Japon. Tu vois ? Je pense que cet univers-là leur est proche et donc ils devraient pouvoir y penser et là elle est déjà dans l'interprétation du poème euh à nous parler de la délicatesse et de la fragilité que lui évoque ce texte.

CH : D'accord, parce que le kimono, il y est dans le poème ?

TUT : Alors on est dans le Japon, les Japonaises...c'est toujours dans la question du portrait chinois, d'accord ? Voilà. Donc, il est pas vraiment dans le poème. On le retrouve après dans l'éventail dans la peinture qu'on a faite.

CH : Ah oui, dans l'illustration qui suit le poème, qui illustre le poème.

TUT : On le voit après mais d'ailleurs, c'est pour ça que je montre l'éventail ensuite, mais pour qu'il soit bien, pour que ça confirme bien. Mais en même temps je me dis que pour les élèves « *si j'étais un vêtement* », on est dans le portrait chinois, ils peuvent avoir pensé éventuellement au kimono.

D'emblée, TUT1 voit dans la réaction EL10 à la subordonnée conditionnelle « *Si j'étais un vêtement* », la réponse à une activité de lecture qui invite « à saut[er] un cran ». Il y repère l'entrée dans le processus de lecture interprétative : « *on est quand même déjà quelque part*

³⁶² Cf 1^{ère} étape « provoquer l'immersion dans la fiction », fiche outil n°1, Partie III Méthode.

dans l'interprétation du poème ». La locution adverbiale est alors intéressante par son caractère adversatif. En effet, TUT1 est en mesure de distinguer en FR3 plusieurs types d'interprétation chez le lecteur. Il voit d'une part chez EL10 une anticipation (« déjà ») de la capacité à « parler de la délicatesse et de la fragilité que lui évoque ce texte ». Il distingue d'autre part cette idée des autres interprétations que se font généralement les élèves du Japon et des références culturelles associées : « j'attends plutôt du vêtement qu'ils me parlent de d'éventuellement d'un kimono puisqu'on qu'on est au Japon », « ils peuvent avoir pensé éventuellement au kimono ». TUT1 reconnaît ainsi avoir mobilisé consciemment la stratégie de “bibliothèque culturelle” de la fiche outil n°3 : « Je pense que cet univers-là leur est proche et donc ils devraient pouvoir y penser ». La subordonnée conditionnelle consiste donc à mettre en œuvre indirectement le processus explicité par la consigne de la fiche outil : “essaie de trouver au moins un lien entre cette lecture et ce que tu as déjà lu ou appris ? (Bibliothèque culturelle)”³⁶³. La suite de l'échange confirme que ce sont bien les choix didactiques propres à la fiche outil n°3 qui guident la conception didactique de la séance (*c'est pour ça que je montre l'éventail ensuite* »). La lecture de l'image a pour objectif la validation (« pour que ça confirme bien ») des interprétations puisqu' « On retrouve [le kimono] après dans l'éventail ». TUT1 insiste sur la démarche visée. Ses dernières interventions, marquées par l'emploi des liens logiques (« d'ailleurs », « ensuite »), la répétition de la conjonction « mais » et du subordonnant à valeur consécutive « pour que » insistent sur le fait que l'étape n°2 de la fiche outil n°3, “organiser la mise en commun des idées des élèves”³⁶⁴, est aussi une préoccupation de TUT1.

L'analyse des EAC témoignent donc de la mobilisation des savoirs mis en œuvre par STAG1 dans sa classe. La réflexion prend en compte les liens entre texte et vécu personnel du sujet lecteur, entre texte et références culturelles. Dans ces entretiens, TUT1 se réfère plus ou moins explicitement aux transferts opérés au sein de la dyade sur ces savoirs didactiques propres à la fiche outil n°3.

4.2.2 Les retombées du discours de STAG1 sur le développement de la capacité chez TUT1 à gérer un espace intersubjectif et dialogique en classe

³⁶³ Etape n°1 de la fiche outil n°3, Voir Partie III Méthode.

³⁶⁴ 2^e étape de la fiche outil n°3, Voir Partie III Méthode.

Cette section rend compte de l'intérêt que porte à nouveau TUT1 pour des activités inédites et propices au débat collectif prises en charge de manière impromptue par STAG1.

4.2.2.1 *Les prises de risque de STAG1 et leur impact sur le développement d'analyse de TUT1*

L'exemple d'autoconfrontation suivant fait émerger ce résultat. Il s'agit d'observer les dernières minutes de l'intervention de STAG1 pendant le CoT2. À ce niveau de la séance, la nouvelle n'a été lue que partiellement³⁶⁵. Et, alors que la dyade comprend que la chute de la nouvelle n'a pas été remise aux élèves³⁶⁶, STAG1 improvise. L'allo-confrontation³⁶⁷ mobilisée à cet instant de l'entretien porte sur ce temps d'improvisation pendant lequel STAG1 invite la classe à partager leurs horizons d'attente³⁶⁸:

Extrait 152 (EAC-CoT2 TUT1, lignes 289-308)

TUT1: Non mais la fin ... [*inaudible*] [*fouille dans les papiers du bureau*]
STAG1: Ah la vraie la fin, tu ne leur as pas pas donnée. OK j'avais pas compris. [*Pendant que TUT1 cherche dans ses papiers*] Alors, j'ai pas entendu si tout le monde avait participé pour savoir si la fin [*de l'extrait étudié avec STAG1*] vous satisfaisait, si pour vous c'était une vraie fin ou pas. Non ?
[18 :41] **EL4** : Moi je pense pas parce que ben c'est, entre guillemets, euh dans tous les livres *et caetera*, c'est toujours le méchant qui se fait attraper par le gentil en fait.
STAG1 : Ah c'est sensé ce que tu dis.
EL4 : Donc je pense qu'en fait il y a Taratonga avec l'argent [19 :00] elle va partir en fait et puis lui ben va aussi part...
STAG1 : Peut-être, peut-être. [*à EL2*] Tu voulais rebondir sur ça ?

CH : Voilà, donc STAG1 est toujours sur la fin [*de la partie du texte qu'elle vient d'étudier*], et que se passe-t-il avec cette élève [*en désignant sur l'écran EL4*] ?

TUT1 : ben ... elle, elle pointe l'aspect moral d'accord ? C'est bien vu puisque tout récite à une morale quelque part, même si elle n'est pas morale.

CH : EL4 dit « *moi je pense pas, parce que dans tous les livres et caetera c'est toujours le méchant qui se fait attraper par le gentil* »

TUT1 : Ben ... moi je trouve que c'est une remarque intéressante qui est basée sur ses expériences de lecture. Du coup, effectivement, elle a saisi que quelque chose était pas ... elle pouvait s'interroger de son de sa propre expérience de lecture, c'est sûr.

CH : Et là, à ce moment-là pour toi, quand il y a cet échange là, dans le processus de la lecture, qu'est ce qui se met en place ici dans dans comme activité de lecture si tu pouvais nommer, étiqueter ce qu'il se passe entre STAG1 et cette élève, puisque STAG1 a posé la question sur cette fin euh...

TUT1 : ... Ils n'ont pas la fin, qu'elle leur demande d'imaginer la fin, de se projeter, en disant « est ce que vous acceptez que ce soit la fin de la nouvelle » et que la petite dise [*modifie sa voix pour imiter EL4*] « ben non, c'est pas moral... Ben voilà, c'est pas moral et normalement il faut qu'il y ait un renversement, il faut que

³⁶⁵ Le texte ciblé dans cette première partie gérée par STAG1 a été donné à lire en amont à la maison. Il comprend les lignes 1 à 204, jusqu'au don de la montre et d'argent du narrateur à son hôte Taratonga pour la remercié de son accueil. Voir Tome 2 de la thèse, Annexes Partie II « Annexes des textes et supports mobilisés dans les séances ».

³⁶⁶ La distribution de la fin de la nouvelle *J'ai soif d'innocence* de R. Gary avait été confiée la veille à un collègue.

³⁶⁷ Voir Partie III Méthode, et notamment Leblanc (2009) pour l'intérêt de mobiliser l'allo-confrontation dans les dispositifs d'entretien.

³⁶⁸ Voir Jauss (1990, p. 55).

le méchant soit puni par la personne gentille ». Ben là c'est un débat interprétatif, là on débat, on échange, est ce que c'est moral, pas moral ? On entre dans le débat par rapport à cette fin, enfin l'élève, et donc, effectivement, à partir de sa propre culture, de ses propres références de lecture, EL4, je dirais. Voilà.

L'activité menée de manière fortuite par STAG1 est décrite et expliquée par TUT1 à travers les effets sur EL4. La réaction est identifiée d'emblée comme le produit d'une réflexion axiologique (« *elle pointe l'aspect moral* ») déclenchée par la question de STAG1 : « *du coup, effectivement, [EL4] a saisi que quelque chose était pas...* ». La locution et l'adverbe attribuent ainsi à STAG1 les bénéfices de la double posture de lecteur chez EL4, "lu" et "lectant". Car, pour TUT1, l'activité qu'elle identifie comme visant à « *imaginer la fin, [à] se projeter* » ainsi que la question qu'elle reformule (« *est ce que vous acceptez que ce soit la fin de la nouvelle ?* ») a déclenché une double posture chez l'élève : EL4 est en mesure de « *pouv[oir] s'interroger [à partir de] de son, de sa propre expérience de lecture* » et « *de sa propre culture* » en puisant dans ses « *propres références de lecture* » sur les normes du genre romanesque (« *normalement il faut qu'il y ait un renversement* »). Cette activité interprétative, mobilisant les horizons d'attente des élèves lecteurs, n'a bénéficié d'aucune concertation en amont de la séance. Néanmoins, elle reçoit l'approbation de TUT1. En témoignent les marques d'appréciation mélioratives dans son discours : « *c'est bien vu* », « *moi je trouve que c'est une remarque intéressante* », « *c'est sûr* ». De surcroît, TUT1 voit dans cet acte de stimulation les prémices d'un « *débat interprétatif* » : « *On entre dans le débat par rapport à cette fin, enfin l'élève* ». Ainsi, interroger les horizons d'attente de l'élève lecteur contribue pour TUT1 à l'instauration dans la classe d'un espace intersubjectif et interdiscursif, d'un espace où « *là on débat, on échange, est ce que c'est moral, pas moral* ».

4.2.2.2 *La prise en compte de l'élève interprétant par STAG1 reconnue comme valeur ajoutée et source de satisfaction partagée*

Lors de ce dernier extrait, l'EC post-CoT2, fait entendre la satisfaction de la dyade à l'issue de la séance CoT2. Les activités fortuites de STAG1 sont présentées comme une valeur ajoutée à la lecture coenseignée. L'extrait suivant relate ce temps d'échange sur la stimulation que produisent les interprétations personnelles sur le débat interprétatif :

Extrait 153 (EC-CoT2 TUT1, lignes 240-261)

STAG1 : Oui, et même par rapport à l'escroquerie, je trouve ça, j'ai, ils l'ont sortie tout seuls aussi quasiment donc ça c'est chouette parce que du coup...pour, pour les faire réagir. Ils discutent, presque il y avait une discussion, un échange entre eux. C'était cool.

[16 :34] **TUT1** : Ça, c'était un débat qu'on n'avait pas forcément prévu hein : qui est le plus amoral de toute... des deux ?

STAG1 : Oui, mais ça justement, c'était pas du tout prévu. Mais j'ai trouvé ça vraiment chouette parce que du coup, il y en a qui sont : « bah non, c'est lui le plus méchant. Bah non c'est les deux les méchants ». J'étais contente parce que du coup ils réagissaient, parce que c'est là, quand ils réagissent, que tu vois qu'ils s'investissent dans le texte et que ça va les marquer. Même s'ils vont pas, peut-être pas retenir que c'est Romain Gary ou quoi, ils vont peut-être se souvenir qu'ils ont fait un texte à un moment, ils vont dire : « ah oui je m'en souviens ». Et ça c'est chouette, enfin moi j'ai trouvé vraiment chouette qu'on, que tu aies pris cette initiative-là. Je pense que ça tombait super bien et ils ont, il y en a beaucoup plus du coup qui participent pas au début, qui participaient pas au début qui se sont réinvestis plus à ce moment-là.

TUT1 : Oui parce que là, ils se sont dit : « alors c'est qui le plus voleur des deux ? » Voilà. « Est ce que c'est celui qui a besoin... »

STAG1 : Et j'aimais bien, parce que il y en a qui justifiaient : « oui mais elle, elle en a besoin pour vivre ».

TUT1 : C'est EL2 qui me racontait ça.

STAG1 : Voilà, alors que bah et l'autre : « bah non, elle vit très bien. Elle vendait ses toiles avant, elle n'avait pas besoin de tout cet argent ». Donc ça, ça c'était ça, c'était vraiment chouette, c'était vraiment chouette.

STAG1 éprouve une grande satisfaction à l'issue de la séance de CoT2 comme l'attestent l'emploi pléthorique de « *c'était vraiment chouette* » et des expressions « *c'était cool* », « *j'étais contente* », « *ça tombait super bien* ». Ses activités bien qu'impromptues (« *c'était pas du tout prévu* ») sont à l'origine dans la classe de prises de position tranchées sur le comportement des personnages : (« *il y en a qui sont : « bah non, c'est lui le plus méchant. Bah non c'est les deux les méchants* »). Pour donner crédit à cette appréciation, STAG1 se réfère aux signes d'investissement : « *parce que c'est là quand ils réagissent, que tu vois qu'ils s'investissent dans le texte* » (STAG1). Elle prend d'ailleurs le temps d'explicitier son propos en convoquant les effets possibles de cette situation de classe sur la capacité à se « *souv[enir]* » de la lecture d'un texte « *de Romain Gary* » et à acquérir une bibliothèque culturelle : « *ça va les marquer* » ; « *ils vont peut-être se souvenir qu'ils ont fait un texte à un moment, ils vont dire : « ah oui je m'en souviens* ».

Par ailleurs, dans l'énonciation utilisée pour attribuer les mérites de cette séance, il est remarquable de noter que STAG1 hésite entre les pronoms « *j'* », « *tu* », et « *on* » alors que l'échange cible à ce moment de l'échange l'activité de TUT1 (« *C'est EL2 qui me³⁶⁹ racontait ça* »). STAG1 voit enfin dans les initiatives interprétatives le moyen de stimuler « *ceux qui [ne] participent pas* » ; émulation et investissement que confirme TUT1 : « *parce que là, ils se sont dit : « alors c'est qui le plus voleur des deux ?* ». Enfin, les choix didactiques opérés de

³⁶⁹ C'est nous qui soulignons.

manière inopinée ont contribué à ouvrir la séance sur un espace intersubjectif et interdiscursif préconisé dans la fiche outil n°3 : « *elle en a besoin pour vivre* » VS « *bah non, elle vit très bien* ».

Ce résultat illustré montre donc que les initiatives d'activités interprétatives de STAG1, dès le CoT2, et ses réflexions sur la communauté interprétative sont susceptibles de nourrir le développement professionnel de TUT1, sa compréhension des procédés permettant d'«engag[er] l'élève dans un espace intersubjectif et interdiscursif»³⁷⁰.

Ainsi, le développement de la compréhension des étapes de la fiche outil n°3 chez les tuteurs bénéficie indirectement du discours des stagiaires tutorées. La section a précisément témoigné de traces saillantes. Tout d'abord, les interactions tutorales en EC ont une influence sur les choix didactiques opérés en CoT et agissent par rebond sur l'adaptabilité de TUT2 aux savoirs didactiques de la fiche outil n°3, le faisant passer de l'irritation à la satisfaction lors de leur mobilisation en séance de travail aménagée. Ensuite, tout aussi significatif, les activités interprétatives de la 1^{ère} « étape » de la fiche outil n°3, sources d'intérêt pour STAG1 dès les premiers CoT, viennent nourrir le questionnement de TUT1 en EC mais aussi lors des EAC avec le CH. Apparaissent alors dans le discours de TUT1 les traces d'une transaction opérée entre le discours de STAG1 et TUT1 quant à la place à accorder à l'élève interprétant dans le débat collectif en classe. De surcroit, ce second résultat montre aussi l'influence de STAG1 sur la capacité à mobiliser des savoirs didactiques au sein d'un raisonnement pratique.

³⁷⁰ Indicateurs de réussite, 4^e colonne, fiche outil n°3. Voir Partie III Méthode.

SYNTHESE CHAPITRE III

Concernant le développement de la capacité du tuteur à signifier, analyser et réaliser les activités de la fiche outil n°3, le chapitre III rend compte des retombées du RM sur le développement professionnel des TUT. Le chapitre présente en effet différentes traces d'appropriation des activités interprétatives de la fiche outil n°3 sur les capacités d'appréhension, de compréhension et de réalisation des TUT. Précisément, la première section rend compte des conséquences en situations de travail, aménagées et ordinaires, du dispositif du RM sur le développement de la capacité des tuteurs à conceptualiser l'interprétation au moyen des activités interprétatives que sont la *bibliothèque culturelle*, la *biographie intime*. La deuxième section, en prolongement du chapitre II, montre le développement de la capacité des tuteurs à mobiliser la compétence de l'interprétation. Tout d'abord, les résultats montrent une révision du jugement initial quant à la prise en considération et l'accueil de l'élève interprétant dans la classe. Ensuite, les résultats témoignent du développement de la compréhension des activités interprétatives, à la fois singulières et collectives, et de leur rôle dans la communauté de lecteurs. Se distingue particulièrement dans cette section le raisonnement pratique des tuteurs, irrigué par les activités interprétatives de la fiche outil n°3. Enfin, la troisième section rend compte des retombées du dispositif RM sur la capacité de simulation et/ou réalisation des deux tuteurs, lors des séances de coteaching et lors des séances "fil rouge" (FR). En effet, à quelques écarts près, les deux tuteurs sont en mesure de stimuler (TUT2) et réaliser (TUT1) dans la classe un dialogue de nature intersubjective et interdiscursive en recourant aux stratégies et activités telles qu'elles sont modélisées dans la fiche outil n°3.

La quatrième et dernière section revient sur les trois sections précédentes du chapitre en montrant les traces effectives du RM dans le discours des TUT en EC et en EAC, c'est-à-dire les manifestations de l'influence du discours du STAG sur le développement du TUT. Ces traces témoignent des bénéfices du discours et des pratiques des stagiaires tutorées sur la révision du jugement initial et l'analyse des activités interprétatives mobilisées. Ainsi, nous montrons que la mise en pratique de l'enseignement de l'interprétation au sein de la communauté interprétative et les discussions tutorales qui en résultent en EC agissent explicitement sur les capacités de réflexivité chez TUT2. De surcroît, le discours et la pratique de STAG1 participent au développement de la capacité de compréhension et d'interprétation de TUT1 au point de venir enrichir son raisonnement pratique de savoirs

didactiques par ailleurs mobilisés. L'ensemble de ces résultats témoignent des retombées du RM, en tant que dispositif de formation innovant, sur le développement de la capacité des tuteurs à se saisir de l'objet d'enseignement modélisé par la fiche outil n°3.

Partie V PARTIE DISCUSSION

Au terme de nos analyses de la partie *Résultats*, nous avons montré qu'un processus de RM s'est bien opéré pour les tuteurs enseignants de lettres engagés dans ce dispositif de mentorat singulier. Nous avons pu ainsi démontrer la fécondité de notre hypothèse principale : un dispositif de formation favorisant le RM, mobilisant la lecture littéraire modélisée selon trois fiches outils spécifiques, peut contribuer au développement professionnel du tuteur de lettres. Ce développement complexe et multi-capacitant se concrétise de différentes manières selon les différentes dimensions de la lecture littéraire.

Plus précisément, nos analyses ont permis de mettre en évidence des résultats spécifiques propres à la fiche outil ciblée.

D'une part, par l'intermédiaire du RM, le tuteur s'approprie la lecture littéraire dans son principe de va-et-vient didactique distanciation/participation. Concrètement, dans la classe, la transformation de la pratique favorise l'accueil des activités psycho-affectives de l'élève lecteur. Outre la capacité à réaliser dans la classe des activités d'immersion, le tuteur qui bénéficie des interactions avec son stagiaire se saisit de la conceptualisation de cette dimension de la lecture littéraire, la décrit et l'explique.

D'autre part, le dispositif de formation de type RM a inégalement contribué au développement du tuteur dans la maîtrise de l'articulation compréhension / interprétation. En effet, si les résultats attestent pour chaque tuteur du développement de ses capacités à conceptualiser et analyser cette tension qui caractérise la lecture littéraire, sa réalisation en pratique de classe ordinaire est plus difficile. Ainsi, seul TUT1 parvient à interpréter la fiche outil n°2 pour l'adapter aux circonstances de sa classe. Il est alors en mesure de mobiliser tour à tour les deux modalités de lecture, favorisant la "spéculation du pluriel du texte"³⁷¹ à partir d'activités successives de compréhension et d'interprétation sur les actions des personnages. L'enseignement du partage d'hypothèses interprétatives polysémiques « sur ce que peut nous dire le texte » est par conséquent mis en pratique.

Enfin, les résultats témoignent des effets du dispositif de formation sur l'apprentissage de l'articulation entre l'interprétation singulière et des interprétations collectives dans la classe.

³⁷¹ Voir fiche outil n°2. Partie Méthode.

Non seulement, les échanges avec le STAG tutoré ont bénéficié au TUT en termes de maîtrise notionnelle et de mobilisation de stratégies interprétatives mais ils ont aussi contribué à enrichir sa pratique de classe en suscitant, par ses prises de risque, une attention féconde à la diversité interprétative dans la classe. En outre, les marques d'enthousiasme et de satisfaction partagés lors des temps de coteaching participent, par leur effet de stimulation, au développement de l'enseignement de l'interprétation dans les temps de classe ordinaire.

Outre ces résultats spécifiques, les analyses ont également montré que la formation de type RM agit sur le développement « réflexif » du TUT lors de ses temps de classe. Les savoirs didactiques partagés avec la STAG viennent étoffer ses activités d'étayage et d'analyse au point d'irriguer son raisonnement pratique.

Les trois chapitres de cette partie discutent d'un point de vue empirique, théorique et technologique ces principaux résultats de l'étude. Pour y parvenir, ils sont organisés comme suit.

Le Chapitre 1 présente la contribution de notre étude à la recherche sur le RM. Ce type de tutorat reste en effet encore de nos jours peu exploité et étudié dans le cadre de la formation des enseignants du premier et second degrés. A cette occasion, des points de convergence ou divergence avec des travaux menés sur le RM dans d'autres domaines professionnels sont détaillés. Complémentairement, les avancées produites par l'étude sont spécifiées.

Le Chapitre 2 propose une discussion théorique des résultats présentés. Ce sera d'une part l'occasion de présenter la fiche outil élaborée à l'origine du dispositif du RM. D'autre part, le chapitre montrera comment le raisonnement pratique contribue de manière féconde à l'articulation des deux cadres. Aussi, au regard des rapprochements opérées, et au-delà des frontières notionnelles et méthodologiques existantes, le chapitre montre que les résultats rendent compte de certaines zones contiguës fertiles en termes de rapprochement scientifiques. Ce dernier point permet d'interroger l'offre de formation sous le prisme d'un croisement des approches scientifiques, didactique disciplinaire et théorie de l'activité.

Le Chapitre 3 porte quant à lui une dimension technologique. Il s'agit de montrer en quoi le dispositif de RM à visée transformative mis en place à l'occasion de l'étude agit comme un levier de développement professionnel. Ce dispositif du RM qui permet en effet de croiser les formations continue et initiale sur un même terrain d'exercice invite à considérer autrement l'accompagnement des tuteurs mais aussi des stagiaires tutorés en cette nouvelle période de réforme de la formation des enseignants.

Chapitre I

Discussion empirique

L'objet de ce premier chapitre est de discuter la contribution de cette étude aux recherches sur le RM dans le domaine de la formation professionnelle et plus précisément dans celui de la formation des enseignants. Un regard transversal sur ces résultats nous permet de soulever trois aspects.

Le premier point de discussion souligne le constat selon lequel les résultats obtenus corroborent l'ensemble des travaux sur la spécificité du RM : tout en se formant lui-même, le novice influe sur le développement professionnel du collègue expérimenté chargé de le tutorer. La littérature met ainsi en avant les circonstances de cette nouvelle forme de tutorat en montrant les traces de ce processus d'influence dans le discours et la pratique du chevronné. Toutefois, alors que les études se concentrent sur les emprunts explicitement assumés par le tuteur, les résultats de notre étude prouvent que le tuteur bénéficie, à son insu, du discours du novice. Ainsi, les choix didactiques et l'analyse que le tuteur porte sur son activité montrent des traces explicites de l'influence du novice.

Le deuxième point de discussion rend compte de la singularité de l'objet de formation ciblé au cœur de l'étude. Bien que reconnu pour sa flexibilité, le RM reste en effet majoritairement expérimenté dans la formation au numérique³⁷². En ciblant un objet d'enseignement relevant du champ de la didactique, l'étude s'inscrit donc dans un champ plus restreint. Aussi l'objet de formation mobilisé dans le dispositif de formation par RM se révèle particulièrement adapté pour la formation professionnelle des enseignants de lettres et la didactique de la littérature dans le sens où les outils didactiques servant à la formaliser peuvent s'enrichir de la collaboration tutorale et de ses tâtonnements « dans et par l'action partagée » au sein d'une formation alternante intégrative.

Enfin, le troisième et dernier point de discussion met en avant les freins au RM soulignés par certains résultats de l'étude. Ces freins renvoient aux conditions humaines, matérielles et structurelles favorables au développement du formé par le RM. Si certaines convergent avec la littérature présentée en introduction existent, des conditions plus complexes sont ici mises à

³⁷² Nous utilisons volontairement le groupe nominal "le numérique", globalisant et polysémique incluant « à la fois les outils, usages et contenus » (rapport HCTS cité par Dubasque, 2019, p. 17).

jour. En effet, les résultats montrent que le RM requiert du tuteur, placé dans le rôle du “mentoré”³⁷³, l’adoption d’une posture complexe nécessitant un accompagnement spécifique, sous peine de mettre en difficulté la dyade. En ce sens, ce dernier point permet d’apporter quelques réponses aux zones d’ombres repérées dans la littérature.

1 L’influence du stagiaire sur l’appropriation de la lecture littéraire par le tuteur : des traces effectives et multiples

Au regard des recherches recensées sur le RM, les résultats de l’étude permettent tout d’abord de corroborer sa spécificité comme processus de développement interactionnel au sein duquel le TUT, placé dans une situation de mentoré, bénéficie des apports de son stagiaire mentor. Pour ce faire, chaque section n°4 de la partie “Résultats” rend compte de l’influence effective du STAG sur le TU. Ces transactions s’opèrent lors des temps de classe ou lors des entretiens avec la STAG ou avec le chercheur quand le TUT est invité à signifier, expliciter et justifier son activité.

Les traces du RM sont de deux ordres, explicites ou implicites, c’est-à-dire assumées par le TUT lorsqu’il est en entretien ou ignorées mais présentes à son insu dans son discours ou/et dans sa pratique comme par résonance. En ce sens, notre étude apporte un éclairage supplémentaire à la littérature.

1.1 Quand le tuteur reconnaît explicitement l’influence du stagiaire sur sa pratique

De prime abord, et à l’instar de la littérature sur le RM, les manifestations de l’influence des pratiques du STAG sur son TUT sont saisissables à partir des déclarations explicites de ce dernier. Dans notre étude, et à titre d’exemple, l’apport du dessin relevant du dispositif d’immersion (Chapitre 1) constitue l’un des apports mobilisés au contact du STAG et présenté comme tel par le TUT. Conformément aux travaux de Porras et al. (2018) qui s’appuient sur les déclarations des tuteurs pour montrer les transferts opérés entre enseignants étudiants et

³⁷³ Nous gardons volontairement l’emploi du substantif tuteur (en établissement, dit aussi “de terrain”) utilisé dans notre 4e partie Résultats et optons pour la notion de “mentor” (“*mentor*”) pour désigner le statut des enseignants novices dans le RM (voir la revue de littérature sur le reverse mentoring dans la Partie I Introduction, Chapitre 3) ainsi que “mentoré” (“*mentee*”) pour désigner les manifestations du RM sur le tuteur.

enseignants chevronnés, nos résultats montrent que l'observation de l'enseignement de la lecture littéraire par le STAG encourage le TUT à s'essayer dans sa classe à la lecture participative par le biais du dessin : « *j'ai pris l'idée de toi. Parce que quand je suis venue te voir, tu les as fait dessiner sur un poème de Verhaeren* » (Chapitre 1, extrait 35, EC-TUTclas TUT1). Ce résultat montre aussi que les réflexions du STAG lors des entretiens-conseils viennent, selon les tuteurs, nourrir leur réflexion et motiver leur choix : « *c'est une séance là que moi j'avais pas forcément pensé, ce que tu m'as amené là, on va dire l'idée du dessin* » (Chapitre 1, extrait 36, EC-CoT4 TUT2). Autrement dit, nos résultats prouvent que l'activité, testée à l'origine par le STAG dans sa propre classe, observée et pratiquée en co-enseignement puis adoptée par le TUT, bénéficie progressivement du principe de "gagnant-gagnant" décrit par Browne (2021). Nos résultats font également écho à l'"effet boomerang" du RM décrit par Augustiniene et Ciuciulkiene (2013). Ainsi, alors que le TUT, cadre expérimenté, accompagne professionnellement le STAG dans ses apprentissages, le STAG offre à ce dernier le moyen de tirer profit d'apports et de savoirs sur un objet nouvellement enseigné en université. Tous domaines et secteurs confondus, nombreux sont les travaux du RM qui s'appuient sur les déclarations des chevronnés pour prouver, dans ce mouvement de va-et-vient, les apports obtenus au contact des novices. En effet, les bénéfices des novices sont multiples. Les travaux (Partie I – Introduction, Chapitre 3) montrent que, pour certains, de nouveaux outils en management (Y-C Chen, 2014, 2018 ; Garg & Singh, 2019), ainsi que de nouvelles techniques d'information et communication (Kaše et al., 2018) ont pu ainsi être maîtrisés ; pour d'autres, le RM a permis l'acquisition de nouvelles stratégies d'enseignement à l'université comme à l'école (Kato, 2018 ; Porras et al., 2018 ; Valle et al., 2022), et enfin, pour certains chercheurs des outils numériques dans le domaine de la santé (Boysen et al., 2016) et de l'éducation (Augustiniene & Ciuciulkien, 2013 ; Aydin, 2017 ; W-C Chen, 2012 ; Farrell et al., 2022) ont intégré les pratiques effectives.

1.2 Un tuteur sous influence : quand le tuteur bénéficie à son insu du discours du stagiaire

Les traces de l'influence du STAG sur le TUT ne se limitent pas à ses déclarations explicites. Nos résultats prouvent que d'autres traces, non conscientisées, se manifestent dans le discours du tuteur à la suite notamment des entretiens pré- et post-séances pendant lesquels le STAG fait part de ses réflexions et tâtonnements didactiques (Chapitre 1). Or, bien que la littérature consultée n'aborde pas cet aspect, les résultats de notre étude montrent que les

réflexions du STAG nourrissent *a posteriori* la pratique et l'analyse réflexive du TUT. C'est pourquoi l'analyse comparée des temps d'entretien dyadique et des temps d'EAC proposée par l'étude apporte un éclairage supplémentaire au processus du RM. À titre d'exemple, nous mobilisons ici un résultat du Chapitre 2. Ce résultat rend compte de l'influence du STAG à partir de deux entretiens relatifs à la 2^e séance de coteaching, se situant à un mois d'intervalle. Le premier, dyadique, est programmé à l'initiative du TUT. Le but est de s'informer des éléments partagés à l'INSPÉ lors du TD consacré à la préparation de la 2^e séance de coteaching. Le second entretien constitue l'EAC avec le chercheur, en aval de cette phase de coteaching n°2. Lors du premier entretien informel, l'un des choix didactiques de la STAG fait l'objet d'une transaction. Il s'agit pour STAG d'attirer l'attention des élèves sur une inférence du texte pour faire émerger la complexité du personnage (Chapitre 2, extrait 108, EC-Visio en prévision du CoT2 TUT2). Quinze jours plus tard, lors de l'EAC, le TUT s'approprie l'origine de ce choix et des intentions qui y sont liées : « *Moi, j'avais dit à STAG2, ce mot-là il faut absolument qu'on travaille dessus. [...] s'il y un mot à aller chercher, c'est celui-là. [...] le mot "indifférence", il prend forme qu'avec la suite du texte.* » (Chapitre 2, extrait 109, EAC-CoT2 TUT2). L'activité d'analyse du TUT, qui révèle aussi dans son discours la capacité à s'engager dans un raisonnement pratique (Chapitre 2, extrait 110), permet au chercheur de saisir la portée de la réflexion du STAG sur le développement professionnel du TUT. Ce résultat est remarquable car il montre que le RM en tant que dispositif innovant de formation nourrit un processus complexe d'irrigation. En effet, par un effet de ruissellement, les bénéfices du RM irriguent durablement l'analyse du TUT. Cette irrigation se fait en partie à son insu.

De surcroît, un autre résultat attire notre attention. Il rend compte en effet de l'influence du STAG sur l'appropriation de la culture didactique enseignée dans le cadre de la formation initiale. Il s'agit précisément de la référence à une ressource bibliographique faite lors de l'EAC du mois de mars : « *Je suis pas sûr qu'on en ait parlé [avec STAG]. Mais oui, sans doute voilà, comme elle réfléchit en ce moment sur ça avec son mémoire. Ça sera bien ! C'est Umberto Eco, là ! [rires]* » (Chapitre 3, extrait 149, EAC FR2 TUT1). TUT1 signifie son action en se référant à un auteur³⁷⁴ connu pour ses travaux sur la réception subjective de la lecture : « *C'est Umberto Eco, là !* ». Or, dans son discours, l'utilisation même du constituant circonstanciel « *en ce moment* » et de la mention du « *mémoire* » de recherche de sa STAG indique que le

³⁷⁴ *Lector in fabula, Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* d'Umberto Eco (1989, pour l'édition Grasset, collection livre de poche, traduction française de M. Bouzaher). L'essai fait partie de la bibliographie convoquée dans le cadre des cours de "construction et actualisation des savoirs didactiques" du Master MEEF Lettres.

soubassement scientifique (« *elle réfléchit (...) sur ça* ») sur l'activité du lecteur et ses espaces de liberté alimente également les réflexions de TUT sur son activité. Ce résultat met donc en évidence une acculturation aux ressources scientifiques en didactique de la littérature par le biais de la formation initiale dispensée au STAG à l'INSPÉ.

Dans l'ensemble, nos résultats rejoignent les conclusions de la communauté scientifique : le RM en tant que dispositif de formation innovant présente la particularité d'offrir, sur le principe du gagnant-gagnant (Browne, 2021), un développement "bidirectionnel" (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013 ; Bozak, 2021) et "réciproque" (Murphy, 2012) des deux membres de la dyade. Inhérent au processus du RM, le novice agit sur le développement du chevronné en le faisant bénéficier de nouveaux apports et connaissances. Cette influence est saisissable dans le discours et la pratique du TUT. Mais loin de se limiter aux déclarations explicites du TUT attestant des bénéfices reçus, nos résultats montrent que, sur la durée du dispositif, les traces du RM se manifestent aussi à l'insu du TUT. C'est ici un résultat original dans la littérature du domaine.

2 Le RM pour favoriser le renouvellement des pratiques d'enseignement de la lecture des textes littéraires

Dans le domaine de l'éducation et la formation, l'objet de formation majoritairement mobilisé dans les travaux sur le RM est le numérique. Lorsque le RM porte sur la discipline scolaire, en l'occurrence le plus souvent l'anglais, l'expérimentation se déroule à l'université (W-C Chen, 2012 ; Kato., 2018) ou en école élémentaire (Porras et al., 2018 ; Valle et al., 2022). Le secondaire reste rarement investi pour ce type de dispositif à l'exception des travaux d'Augustiniene et Ciuciulkiene (2013), d'Aydin (2017) ou encore de Zauchner-Studnicka, (2018). De fait, les résultats produits par l'étude sur le RM et sur la formation à l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire sont originaux.

2.1 Le RM au service de la mobilisation des compétences de lecture dans la classe

Tout d'abord, les résultats de l'étude montrent que la compréhension des textes en lecture occupe une place prépondérante (Chapitre 2). Ces résultats corroborent ceux de Brunel et al. (2017) relatifs aux temps d'enseignement consacrés à cette compétence dans la séance de lecture au secondaire. En effet, même si le TUT parvient à analyser les moyens d'articulation du « couple infernal » compréhension/interprétation (Tauveron, 2004), la pratique de l'enseignement de l'interprétation en situation de classe ordinaire (séance « fil rouge ») se limite à un seul tuteur (Chapitre 2, section 3).

Quoi qu'il en soit, les résultats montrent par ailleurs que, sous l'effet du RM, la compétence de la compréhension (Chapitre 2) en lecture est déployée par les tuteurs dans sa complexité (Ahr & Peretti, 2020 ; Belhadjin & Bishop, 2022). Ils prouvent donc qu'au contact de son STAG mentor, le TUT pratique et renouvelle l'enseignement de la compréhension en explorant l'enseignement de l'implicite dans la lecture inférentielle (Chapitre 2, extrait 108) et en recourant à des gestes d'explicitation. Le TUT tire ainsi profit des stratégies mobilisées par la STAG (Chapitre 2, extraits 104 et 109) pour mettre en œuvre les activités choisies à partir des gestes professionnels (Simard et al., 2019) et didactiques (Dufays, 2019), jugés comme

efficaces (Chapitre 2, points 4.2.2). De plus, l'intérêt accordé aux inférences du texte (Chapitre 2, extrait 108) dans la séance de lecture, comme le préconisent Bishop (2018), Cèbe et al. (2004) et Cèbe et Goigoux (2007), se concrétise d'un travail sur les états mentaux des personnages (Chapitre 2). Les résultats montrent que cette seconde préoccupation fait l'objet de transaction entre STAG et TUT lors de l'entretien-conseil à la séance coenseignée (Chapitre 2, extraits 105 et 106). Enfin, l'articulation entre lecture participative (Dufays, 2016) et lecture distanciée, décrite dans la fiche outil n°1, donne lieu à un dispositif d'immersion (Chapitre 1) mis en œuvre dans des séances de lecture grâce au dessin (Chapitre 1). Mobilisé par le TUT en vue d'engager le sujet élève dans sa lecture par son affectivité (Claude, 2017), le dispositif vient, selon STAG1, « servir de "tremplin" vers (sic) la compréhension » (EC-TUTclas TUT1, lignes 129 - 130). TUT voit dans l'utilisation de cette amorce une activité facilitant dans la classe le dialogue entre les émotions du sujet lecteur et sa lecture raisonnée (« [par les interactions orales obtenues lors de la mise en commun des dessins au tableau, les élèves] se sont interrogés l'un l'autre, ils ont cherché à comprendre », Chapitre 2, extrait 107, EC-CoT4 TUT2). Les activités et dispositifs empruntés alors à la STAG sont autant de voies d'accès au sens du texte et à sa négociation dans la classe. Nos résultats corroborent donc les travaux de Falardeau (2003) et de Tauveron (1999). Ces derniers montrent combien la question « que dit le texte ? » (étape n°1 de notre fiche outil n°1) fonctionne en symbiose avec celle relevant de la subjectivité du sujet lecteur (« que me dit le texte ? »). Enfin, les résultats de l'étude montrent aussi que le TUT, engagé dans le dispositif de RM, parvient à enrichir l'activité d'identification au personnage (Jenny, 2010 ; Schaeffer, 1999) exemplarisée dans la fiche outil n°1 (« se mettre à la place de »). Il est en mesure de mobiliser en séance ordinaire (« fil rouge », FR) des activités créatrices telles que le « portrait chinois » (Chapitre 1, extrait 30, FR3 TUT1 ; Chapitre 3, extrait 150, EAC FR3 TUT1) ou d'autres productions artistiques (Chapitre 1, extrait 31, FR2 TUT2), constituant autant de signes de son usage extensif des règles. Selon Chaliès et Bertone (2021a), ces ajustements témoignent de son développement professionnel. Aussi, fort de son expérience, le TUT tire profit des activités du STAG et parvient *in situ* à s'en émanciper en réalisant un usage extensif du dispositif d'abord enseigné en formation au moyen de la fiche outil n°1.

Les activités interprétatives sont également valorisées sous l'effet du RM (Chapitre 3). Alors que la lecture subjective et ce lien intime qu'entretient l'élève avec la lecture, sont trop souvent « mis au second plan » (Plissonneau et al., 2017, p. 98) dans les classes du secondaire, le tuteur parvient, pour reprendre la métaphore de TUT2, à « ouvr[ir] désormais la porte » à l'élève interprétant (Chapitre 3, extrait 123, EAC FR2 TUT2). La transformation de l'activité du TUT2 entre le début (Chapitre 3, extrait 122, EAC FR1 TUT2) et le milieu d'année est ainsi

exemplaire. Au premier trimestre, de nombreuses mésinterprétations ou réticences se manifestent quant à la place de l'interprétation dans la classe de collège (Chapitre 3). Quatre mois plus tard, le dialogue intersubjectif entre les élèves est encouragé par TUT2 : « *Ah oui, c'est intéressant [EL24] ce que tu dis. Vous êtes plusieurs à le dire, en fait. Alors, que toi [désignant EL8], tu disais EL8 que c'était plutôt la tête de Sancho, c'est ça ?* » (Chapitre 3 CoT4 TUT2, extrait 138). TUT2 est en mesure d'engager ses élèves dans une lecture dynamique par l'intermédiaire d'une lecture de l'image (Massol, 2017) donnant lieu à des prises de parole. Ayant surmonté les réticences initiales quant à la place de la subjectivité de l'élève lecteur dans la classe (Chapitre III, extrait 122) et à l'évitement de certains textes réticents (Taveron, 1999) au collège (Chapitre 2, extraits 60 et 61), TUT2 est en mesure, au second trimestre, d'apprécier les interprétations personnelles pour les « *fulgurance[s]* » (Chapitre 3, extrait 127, EAC FR2 TUT2) qui émergent ainsi dans la séance. TUT1 s'empare pour sa part, en séance FR2, de la lecture du conte pour faire montre de la création d'un espace intersubjectif entre les élèves (Chapitre 2, extrait 94, FR2 TUT1). Ces résultats font écho, d'une part, aux études sur les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants pour conceptualiser et accueillir l'interprétation dans la classe (Ahr, 2019 ; Brunel et al., 2024) ; d'autre part, ils soulignent combien le recours aux stratégies (Tailhandier, 2018 ; 2022) et gestes didactiques préconisés sont efficaces pour mobiliser les élèves dans un débat interprétatif fécond (Dias-Chiaruttini, 2010). Par conséquent, les résultats de l'étude corroborent ceux des équipes colombiennes, Porras et al. (2018) et Valle et al. (2022), quant à l'appropriation via le RM de nouveaux gestes, stratégies et activités didactiques dans la pratique de classe. Cependant, à la différence des chercheuses qui ciblent l'enseignement d'une spécialité nouvellement pratiquée par certains des formés enseignant au premier degré, notre étude se distingue par le profil des formés experts des lettres et aux pratiques de lecture déjà bien ancrées. En ce sens, notre expérimentation du RM est originale : elle vise à former les enseignants chevronnés – tuteurs aux avancées de la recherche en didactique de la littérature sur la lecture littéraire (Dufays, 2016a, 2017 ; Ahr, 2018).

2.2 Le RM au service de l'analyse du tuteur sur la prise en compte de l'élève sujet lecteur

De façon générale, notre étude met en évidence une meilleure prise en compte de l'élève sujet lecteur dans la réflexion de l'enseignant. Les résultats (Chapitre 1, section n° 1 ; Chapitre 2, extrait 96 ; Chapitre 3, extrait 131) ont montré que le tuteur est en mesure de saisir le concept

de lecture littéraire dans son principe de va-et-vient (Dufays, 2016) et de convoquer progressivement et, à bon escient, les concepts et les paradigmes qui sont associés aux postures (Ahr, 2018 ; Dufays, 2017 ; Langlade & Rouxel, 2020 ; Picard, 1986 ; Rosenblatt, 1978 ; Tauveron, 1999) de lecture des élèves (section n°1 de chaque Chapitre des Résultats). Ainsi, dans le détail, cette appropriation de la lecture littéraire se manifeste dans son activité de jugement. Nos résultats montrent, par exemple, que l'explicitation de la prise en compte de l'élève interprétant en séance de lecture gagne en intelligibilité (Chapitre 3). En accord avec les travaux de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2015), la capacité du formé à signifier son action de manière intelligible en suivant la "règle" (Wittgenstein, 2004) qui lui est associée témoigne de sa compréhension comme "capacité pratique". Il est en effet capable de signifier son expérience et d'en juger la conformité ou non à la règle « mètre étalon » (Williams, 2002) par une mise en récit (Bertone et al., 2009). En outre, quand le formé s'engage dans l'explicitation de son action vécue par la formulation explicite des causes, il témoigne de sa capacité d'"interprétation" au sens où l'entend Ricoeur (1998[1986]) ainsi que Chaliès et Bertone (2021a).

En général, nos résultats montrent donc que, sur la durée du dispositif du RM, l'explicitation des stratégies de la compréhension implicite et explicite (Chapitre 2, extraits 92 et 93) ou de celles relatives à l'enseignement dans la classe de l'interprétation plurielle (Chapitre 3, extrait 125), les tuteurs sont capables d'expliquer la singularité de leurs expériences et de s'engager dans un usage extensif de la fiche outil par identification d'un "air de famille" (Wittgenstein, 2004) entre leurs expériences situées et celles normatives des différents fiches outils correspondantes. La négociation de leur signification témoigne alors, selon Chaliès et Bertone (2021a), du développement professionnel du formé.

De surcroît, ces phases de négociation donnent accès à la compréhension des concepts didactiques. À titre d'exemple, les résultats montrent que le TUT se saisit de manière intelligible (Chapitre 3, extraits 132, 151) de la "bibliothèque culturelle" sollicitée dans la fiche outil n°3. En effet, le concept de "bibliothèque culturelle" mobilisé lors des activités de signification et d'explicitation (Chapitre 3, section 1 ; section 2, extraits 127), englobe les cultures "première" et "seconde" de l'élève en accord avec les travaux de Demougin (2017), et ceux de "bibliothèque intérieure" (Bayard, 2007 ; Louichon & Rouxel, 2009) sollicitant les lectures dans un champ large : personnelles et scolaires (Thieurmel, 2014). L'activité interprétative entreprise par le TUT est en ce sens conforme à celle mentionnée par la fiche outil n°3 (*essaie de trouver au moins un lien entre celle lecture et ce que tu as déjà lu ou appris*). De plus, les

résultats (Chapitre 3) prouvent la compréhension de la fonction de la “communauté interprétative” (Citton, 2007 ; Fish, 2007[1980]). Ils montrent que les jugements de valeur, ressources axiologiques (Sauvaire & Falardeau, 2016), font l’objet de transaction dans la classe. Ainsi, la spéculation sur le texte ne se fait pas sans la “mise à l’épreuve par la communauté interprétative” (Sauvaire, 2017) des interprétations personnelles (« *EL20, je suis d’accord pour que tu sou...lèves le doigt, dises ta morale d’accord, et que tu nous dises et que tu contredises EL4 mais est-ce qu’on pourrait le faire de façon plus ordonné* », Chapitre 3, section 3, extrait 139, FR2 TUT1). Aussi, conformément aux recherches didactiques sur “la liberté surveillée” du sujet lecteur dans la classe (Langlade, 2007 ; Rouxel, 2004 ; Sauvaire, 2013), la lecture subjective est l’objet d’une négociation par les élèves (Chapitre 3, section 3, extrait 139, FR2 TUT1). C’est cet espace intersubjectif ainsi créé qui caractérise la situation de communication propre au débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015).

Le RM peut donc, d’une certaine manière, aider à résoudre les écarts entre les pratiques enseignantes et les travaux de la recherche, ou du moins rendre ces derniers « intelligibles » auprès des praticiens (Plane & Rinck, 2021 ; Tauveron & Dias-Chiaruttini, 2020). Ainsi les concepts scientifiques (Ahr, 2019), et plus précisément ceux du « *couple infernal compréhension/interprétation* » (Tauveron, 2004) donnent lieu à une pratique effective (Louichon, 2011) dans la classe, d’abord objets de tâtonnement puis de réussite sous l’effet du RM. Nos résultats prouvent ainsi que la pratique des tuteurs s’enrichit des stratégies d’enseignement de l’interprétation (Chapitre 3). À titre d’exemple, nous citons une règle suivie par le TUT1 pour justifier son action lors d’une activité de signification et de jugement : « [*“Interpréter le texte” vaut pour « investir ce que le texte ne dit pas », soit “formuler des hypothèses” et “avoir le droit d’utiliser “peut-être” ” ce qui obtient pour résultat d’“accéder au deuxième niveau de lecture”*] (Chapitre 3, extrait 79, EAC FR2 TUT1). Cette règle présente l’étayage en contexte scolaire des principes d’“interprétation sous contrainte” (Mercier, 2018) et de “marge suffisante d’unicité” laissée par le texte (Langlade, 2004). Dans cette activité de signification et de jugement, l’action énoncée de manière intelligible respecte par conséquent une « syntaxe et grammaire apprises » (Chaliès & Bertone, 2021a, p. 124) de la lecture littéraire partagée par la communauté tout en l’intégrant dans une dynamique d’activité pratique.

3 Les freins aux retombées du RM sur le tuteur

3.1 Quand le posture de l'enseignant chevronné freine l'expérimentation de nouvelles pratiques

Lors de l'activité de simulation de la seconde séance coenseignée (CoT2), la dyade était tenue de suivre un protocole (support et activités) présentée aux tuteurs en JdF1. Le coenseignement prévoyait une répartition équitable des activités de cours avec, en ouverture, un dispositif d'immersion (1^{ère} étape de la fiche outil n°1) confié au STAG. Aussi, les questions immersives de la fiche outil n°1 avaient fait l'objet d'une analyse collective en JdF1. Or, les résultats de l'étude (Chapitre 1, 2. 1.1) témoignent des mésinterprétations et réticences à mettre en pratique le dispositif (Chapitre 1, extraits 9 et 11). Car, même si la séance et l'entretien-conseil rendent compte d'un engagement de TUT1 dans l'apprentissage de la fiche outil n°1, les résultats montrent en situation des écarts au modèle de la fiche outil présenté en formation (JdF1). TUT1 a beau apprendre la règle, il n'est pas à ce stade pas en mesure de l'appliquer. Plus précisément, concernant TUT2, l'autoconfrontation avec le chercheur permet d'avoir accès à la règle suivante : [*« [dire à STAG2] non non, on va pas commencer comme ça (...)»* vaut pour *« [dévier] au départ [de] la commande »* ce qui obtient pour résultat *« s'aper[cevoir] au moment où je le faisais qu'il y avait un problème »*. (EAC-CoT2 TUT2, l. 352-358). À ce niveau, le tuteur est en mesure d'expliquer les raisons de l'écart. Il reconnaît ne pas avoir suivi la *« commande »*, et plus précisément l'étape n°1 de la fiche outil n°1.

Il est également capable d'explicitier les causes de cet écart au sein d'un raisonnement pratique : [*« **Parce que** pour moi je l'ai pris, alors c'est ça qui m'a moi posé problème, c'est que cette question-là pour moi, elle invitait à la distanciation et en fait le procédé immersif, c'est à dire qu'on se met dans la peau d'un personnage pour pouvoir juger de son attitude*]. TUT2 est donc conscient d'avoir fait dévier la séance à cause d'une mésinterprétation initiale du concept d'immersion (Chapitre 1, extrait 8). Le résultat est intéressant car il montre que le tuteur s'est davantage fié à son expérience professionnelle qu'à la commande présentée lors de la JdF1 par le formateur universitaire. Il le précise lors de l'entretien – conseil post-séance avec sa stagiaire : *« J'ai mal géré [la séance], parce que, parce qu'en fait, je dois le dire : je ne*

fonctionne pas comme ça. Moi, je demande pas d'emblée aux élèves de s'identifier au personnage » EC-CoT2 TUT2, l. 332-334).

Cette réalité rejoint certains résultats du domaine relatifs aux conditions de réussite du RM. À plusieurs reprises, dans l'entretien - conseil de la séance n°2 coenseignée, TUT2 attribue l'échec au déséquilibre en termes de formation pré-séance : « *Et peut-être que ta préparation à l'INSPÉ était forte, toi t'as donné les moyens de gérer quoi » EC-CoT2 TUT2, l.183-184 ; « alors qu'on a eu le temps de le préparer, et toi, t'as été bien bien teachée pour la préparer. Bah ça, ça, ça, moi je sais pas faire, j'ai, j'ai du mal à le faire », EC-CoT2 TUT2, l.279-281).* Ce résultat corrobore les études de Chaudhuri (2019), Chaudhuri et Gosh (2012), Chen Y-C (2013, 2016) et Murphy (2012) qui soulignent combien la confiance aux savoirs et propositions d'expérimentation apportées par les juniors mentors conditionnent le RM. Or les qualités de curiosité et d'enthousiasme préconisées dans certains travaux (Browne, 2021 ; Kaše et al., 2018) ne suffisent alors pas. Certes, ces qualités peuvent contribuer à la remise en cause des “croyances” (Valle et al., 2022) ou “doxas pédagogiques” (Fondeville, 2018) et donner à voir le dispositif comme une réponse à des besoins, mais elles nécessitent pour ce faire d'être soutenues par un accompagnement humain, matériel et organisationnel (Chaudhuri et al., 2021 ; Porrall et al., 2018). Dans le même sens, le résultat ci-avant présenté s'accorde avec les travaux qui font de la supervision une condition nécessaire aux retombées du RM. Ainsi, la seule relation tutorale ne peut suffire au développement du formé. Parallèlement à la prise en charge des novices par l'espace de formation universitaire, l'accompagnement des chevronnés (Alemdag et al., 2017 ; Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013) à la prise de risques fait partie intégrante des “bonnes pratiques” du RM (Chaudhuri, 2019 ; Murphy, 2012). Des temps de rencontre dispensés en amont de l'appariement par un formateur expert superviseur définit les objectifs et enjeux du RM (Bozac, 2021 ; Breck et al., 2018 ; Y-C Chen, 2013, 2016). Ces temps sont pourtant aussi pour certains chercheurs l'occasion d'élaborer des clauses (Chaudhuri, 2019) et une contractualisation de l'engagement tutoral (Zauchner-Studnicka, 2017). De plus, le rôle des formateurs universitaires, garants de l'expertise scientifique (Aydin, 2017 ; Clark et al., 2019 ; Farrell et al., 2022 ; Porrall et al. 2018 ; Valle et al., 2022) est nécessaire pour soutenir l'appropriation des concepts, la formation aux objets et le développement de l'analyse réflexive. En plus des savoirs didactiques dispensés aux novices à l'université, Porrall et al. (2018) parient sur la régularité de réunions entre enseignants chevronnés pour partager en présentiel, dans des groupes de coaching entre pairs, réflexions, difficultés et avancées quant aux expériences de RM vécues. À ce niveau, une telle organisation suppose l'accueil de plusieurs dyades au sein d'une aire géographique limitée. D'autres études s'accordent sur la contribution des espaces

numériques de travail permettant de soutenir matériellement la collaboration entre les chevronnés mentorés et leurs stagiaires (Aydin, 2017 ; Zauchner-Studnicka, 2017). Ainsi, la majorité des études dans le domaine de l'éducation et de la formation font de la supervision et l'accompagnement universitaires une manifestation probante du RM.

3.2 Quand la posture de mentoré fragilise l'identité professionnelle du tuteur

L'entretien avec la stagiaire est également l'occasion pour le TUT d'exprimer les craintes vis-à-vis d'un dispositif qui bouleverse la pratique de tuteur :

Extrait 154 (EC-CoT2 TUT2, l. 184-196)

TUT2 : Bon, je voulais dire par rapport au dispositif, ça n'engage rien, mais il faut faire attention à ça, c'est à dire que, grand bien te fasse parce que moi j'ai, à partir de ce cours-là, moi j'ai le sentiment que j'ai plus rien à t'apprendre si tu veux. Tu vois ?

STAG2 : Je pense qu'on n'y est pas encore tout à fait.

TUT2 : Parce que bon, voilà. Sur, sur une activité dans ma classe, bon bah t'as tué le père mais mais c'est même pas de ta faute. Je pense que c'est le, le dispositif qui induit ça. On verra comment ça se passera dans ton cours, mais il ne faudrait pas que le dispositif de coteaching qui pourrait être généralisé par exemple, qui pourrait être systématisé dans le cadre de la formation des néophytes puissent nuire à l'image professionnelle du tuteur parce que, parce que ça peut vite tourner quoi. Et ça, c'est difficile à vivre je pense. Parce que il faut pas que notre image professionnelle soit confisquée. Voilà. Je te dis ça parce qu'on est filmés, si on n'est pas filmés peut-être ça serait différent.

Cet extrait absent de la partie IV appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, le « *dispositif de coteaching* », préconisé pour soutenir la collaboration entre pairs (Cook & Friend, 1998 ; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016) et mobilisé en soutien au RM (Aydin, 2017), a été mal vécu par le tuteur. Les expressions « *le sentiment que j'ai plus rien à t'apprendre* », « *tué le père* » traduisent en effet les émotions négatives ressenties à la suite de la 2^e séance de coteaching. Pour TUT2, le dispositif qui « *induit* » ce bouleversement des rôles « *[pourrait] nuire à l'image professionnelle du tuteur* ». Ensuite, les raisons de cette déstabilisation sont multiples et identifiables. « *Ce cours-là* », auquel fait référence le tuteur, est la seule séance de coteaching qui a fait l'objet pour les stagiaires d'une préparation spécifique à l'INSPÉ. Par ailleurs, à cette modalité organisationnelle, viennent s'ajouter les modalités de la séance. Selon TUT2, le double regard posé sur cette 2^e séance coenseignée - l'un matérialisé par « *la caméra* », l'autre étant celui de la stagiaire - fait en effet de l'expérience du « *coteaching* » un moment « *difficile à vivre* ». Le problème de la « *confis[ca]tion de l'image professionnelle [du tuteur]* » par le « *néophyte* » présenté au moyen de ce résultat fait écho aux travaux de Delaye et Enrègle

(2014). Conformément à l’alerte ici exposée (« *il faut faire attention à ça* »), les deux chercheurs mettent en garde sur les programmes de transmission intergénérationnelle au travail et les risques psychiques sous-jacents chez les seniors. De tels programmes nécessitent en effet une attention particulière à ces risques et donc au recrutement des chevronnés engagés dans ce genre de dispositif. Y-C Chen (2016) conseille ainsi d’informer le tuteur mentoré quant à la spécificité de sa posture dans le RM et sur la nécessité de tenir compte du double statut du stagiaire : bien que manifestant plus de connaissances dans le domaine ciblé, celui-ci reste novice dans le métier.

Sur ce point, un autre résultat non mentionné dans la partie IV a attiré notre attention. Il rend compte du regard que porte TUT1 en EAC sur les postures spécifiques au RM, la sienne et celle du stagiaire. Autoconfronté en mars (EAC-TUTclas TUT1) à son activité lors de l’entretien post-séance mené avec la stagiaire³⁷⁵, TUT1 verbalise le constat suivant : [« (en entretien, être le tuteur mentoré quand sa stagiaire) *commente la mise en route* » et « [qu’] *elle fait ce que j’aurais fait peut-être. Fai[re] la ... elle est tutrice* » **vaut pour** « *en tant que tuteur, je peux lui dire peut-être des fois que sa mise en route est longue* » **ce qui obtient pour résultat** « [lui dire] *qu’elle a pas [alors] cette perception-là* »]. TUT1 est en mesure de signifier le déplacement de posture opéré par le RM : la stagiaire « *est tutrice* » à la place de son tuteur. Cependant, TUT1 complète cette activité de signification par l’interprétation qu’il donne de son action. Il indique que le déplacement de posture chez la stagiaire “mentor” permet au tuteur “mentoré” de former l’enseignante novice à la réflexivité. En effet, l’accès au raisonnement pratique de TUT1 rend compte de l’intégration d’un dispositif de tutorat bénéfique aux deux membres de la dyade : « *Parce qu’elle [...] mesure peut-être là effectivement la même chose que moi, ce que je peux voir quand je suis en train d’observer, voilà.* ». Dans ce résultat qui éclaire le principe du gagnant-gagnant propre au RM (Browne, 2021), TUT1 témoigne d’une double capacité : celle de pouvoir remettre en cause son choix didactique et les raisons de l’écart à la fiche outil n°1 (« *mais en fait j’avais pas compris* » EAC-TUTclas TUT1, l. 256) tout en voyant dans cette confrontation le moyen de réfléchir à des stratégies d’accompagnement de la réflexivité chez sa stagiaire. À ce niveau, le résultat corrobore les travaux de Delay (2006) sur la nécessité pour le tuteur de considérer le dispositif de transmission intergénérationnelle comme un co-apprentissage propice à l’enrichissement réciproque. Il illustre aussi “l’effet boomerang” développé par Augustiniene et Ciuciulkiene (2013) ainsi que la présentation du

³⁷⁵ Pendant l’entretien, la stagiaire interroge son tuteur sur le choix de son activité introductive (« *pourquoi t’es rentrée comme ça ?* »). Voir Tome 2 de la thèse, Partie Annexes Parties I, EC-TUTclas TUT1.

RM par Aydin (2017) comme un dispositif jumelant finalement formation initiale et formation continue sur le terrain d'exercice. Par ailleurs, ces résultats peuvent aussi, dans une certaine mesure, faire écho à la « plasticité » définie par Lantheaume (2016), comme qualité attendue chez l'enseignant expérimenté pour intégrer de nouveaux apports, gestes, outils, contenus et activités à son expérience. Pouvoir se doter de « *la double qualité “prendre la forme” et “donner la forme”* » (§ 14), permettrait au formé de s'engager plus avant dans le changement de pratique puisque, si « *l'expérience est une aide précieuse* » pour tout enseignant expérimenté, cette dernière s'avère aussi « *équivoque car elle n'apporte pas la clé de résolution à tous les problèmes* » (Lantheaume, 2016, § 11).

3.3 Réflexions sur les conditions du dispositif RM mis en place dans le cadre de l'étude

À la lumière de ces résultats, quelques réflexions émergent sur les conditions de réussite du RM dans le cadre de notre étude. Tout d'abord, il va de soi que dans le cadre de la thèse, la décision de passer sous silence les objectifs et enjeux du RM, et donc le questionnement de l'étude, n'a pas permis de recourir aux « *bonnes pratiques* » préconisées par exemple par Chaudhuri (2016), Murphy (2012) et Zauchner-Studnicka (2017). Or leurs travaux insistent sur une contractualisation qui suppose une supervision de la dyade. Dans le monde de la formation aux disciplines universitaires, elle prend la forme d'une supervision par le formateur, enseignant chercheur, en charge des modules de formation initiale auprès des étudiants novices (Aydin, 2017 ; Farrell et al., 2021 ; Porras et al., 2018 ; Valle et al., 2022). Dans notre dispositif, cet accompagnement par l'enseignant chercheur formateur universitaire (FU) s'est fait uniquement dans le cadre de l'apprentissage de la règle (JdF1), du « contrôle » du « développement réflexif » des tuteurs dans leurs tâtonnements relatifs au suivi des fiches outils (JdF2). Ensuite, le résultat interroge sur la formation même dont dispose l'enseignant dans sa mission de formateur. En effet, alors que la littérature ne précise jamais les conditions de recrutement des enseignants tuteurs mentorés si ce n'est leur ancienneté dans l'enseignement (Porras et al., 2018 ; Valle et al., 2022), nos résultats mettent en avant (Chapitre 1, extrait 10) que l'expertise tutorale n'est pas une condition à la réussite du RM. En effet, le RM contribue à créer une collaboration qui peut tout autant se construire dans la durée du dispositif alternant des temps de travail (aménagés et ordinaires) et de formation à l'Université, la condition étant toutefois l'engagement des chevronnés. Enfin, TUT2 conditionne la réussite du RM à une expertise dans l'objet d'enseignement ciblé (« *sans forcément parler d'erreur de casting, je*

crois qu'aussi il faut que le tuteur soit suprêmement compétent dans l'enseignement de la lecture littéraire », Chapitre 1, extrait 10, EC-CoT2 TUT2), or cette dernière condition ne peut être retenue puisque le but du dispositif est de pourvoir à l'apprentissage et à sa maîtrise de l'objet, en l'occurrence ici celui de la lecture littéraire.

En revanche, le dispositif nécessite pour le TUT une connaissance des modalités d'intervention de tutorat auprès de l'enseignant novice (Chaliès, 2016 ; Serres, 2009). En outre, il doit pouvoir appréhender les tensions qui peuvent en résulter (Serres et Moussay, 2016). Aussi, les résultats de notre étude montrent que le tuteur le plus expérimenté (TUT1) est celui finalement qui tire le plus profit du RM sur la durée. C'est aussi en termes d'enseignement, le plus expérimenté (voir Chapitre 3, "les participants à l'étude", partie 3 - MÉTHODE). A contrario, TUT2, enseignant formateur en charge d'enseignement à l'INSPÉ, expérimente pour la première fois la mission de tutorat. Bien qu'étant par sa 5^e année d'enseignement dans un cycle professionnel de "stabilisation" et d'"exploration" (Huberman, 1989), son engagement dans le RM l'a mis en difficulté. De surcroît, il est utile de souligner que l'intervention de la chercheuse auprès des étudiants dans les enseignements aux contenus didactiques à l'INSPÉ peut interroger. Car, même si cette intervention s'est faite en marge des temps de formation liés directement à la recherche - JdF1 et préparation des étudiants à la séance n°2 coenseignée furent prises en charge par un enseignant-chercheur FU -, cette proximité avec les étudiantes stagiaires a pu influencer leur investissement dans le RM. Enfin, les derniers freins observés, non des moindres, ont résulté d'un déficit organisationnel en établissement et d'un contexte sanitaire exceptionnel. Dans le cas du premier, nous relevons que seule la dyade n°1 (TUT1/STAG1) bénéficie dans leur emploi du temps d'une planification de leur charge d'enseignement propice aux interactions tutorales. Concernant le second frein, il s'agit des conséquences du COVID sur les situations personnelles et professionnelles des formés. Le premier comme le second ont pu participer à la fragilisation des sujets engagés dans le dispositif.

Chapitre II

Discussion théorique

Le Chapitre 2 discute des résultats dans une perspective théorique. Il vise à rendre compte de l’articulation opérée entre les deux cadres théoriques, l’un issu de la didactique et l’autre des théories centrées sur l’activité. Cette articulation a nécessité l’élaboration d’un artefact favorisant la médiatisation de la lecture littéraire par le biais de modes d’action. Au terme de notre étude, nos résultats montrent que le dispositif de RM a fait émerger dans le raisonnement pratique du tuteur des savoirs didactiques. En ce sens, notre étude propose de réfléchir aux manifestations de ce processus comme éventuelle contribution à la recherche théorique. Enfin, le chapitre sera l’occasion de revenir sur les tensions inhérentes à l’articulation des cadres théoriques, tant sur le plan sémantique que méthodologique, et aux moyens mis en œuvre pour les dépasser.

1 La fiche outil, un artefact à la confluence de deux cadres théoriques

À l’origine de l’articulation entre les deux cadres, la didactique de la littérature et l’anthropologie culturaliste, l’articulation se concrétise d’abord dans la conception des fiches outils. Ces dernières, au nombre de trois, décrites dans la partie Méthodologie³⁷⁶ sont inspirées des “règles” (Wittgenstein, 2004) et plus précisément des expériences normatives situées (Chaliès, 2017). Elles sont mises à disposition des dyades après avoir fait l’objet d’un enseignement « ostensif » (Chaliès & Bertone, 2021a, 2021b ; Wittgenstein, 2004). Mobilisées lors de la première journée de formation des tuteurs (JdF1) et dans le cadre de la formation initiale avec les enseignants stagiaires, elles visent à harmoniser le discours sur la pratique de la lecture littéraire et ses modélisations ainsi qu’à soutenir la compréhension (capacité pratique) de l’activité et son interprétation. En effet, certains des éléments de ces fiches outils sont “connus” des tuteurs sans pourtant être conscientisés. Dit autrement, et conformément au cadre de l’anthropologie culturaliste, les tuteurs peuvent être “gouvernés” par ces “règles”

³⁷⁶ Voir Partie III – Méthodologie. Nous reproduisons ci-contre la fiche outil n°1 pour faciliter la lecture de ce premier point de la discussion théorique.

(Wittgenstein, 2004). L'enseignement en JdF visait donc à identifier ces principes et notions de la lecture littéraire notamment au moyen des "expériences du vécu" (Chaliès & al., 2015 ; Gaudin et al., 2018) présentées par le biais des captations audiovisuelles (Partie III – Méthodologie). Notons que ces captations du vécu agissant comme autant d'« expériences didactiques de référence » - à l'instar des pratiques de référence (Martinand, 1989) - reconnues dans le temps de la formation sont susceptibles d'être mobilisées et donc apprises et suivies par les tuteurs. À ce niveau, la transmission en JdF1 de ces traces expérientielles du vécu permettait donc au collectif de tuteurs de formuler des règles plus ou moins tacites. Par la suite, l'apprentissage des (règles) fiches outils consistait à s'engager *continûment*, en temps de travail aménagé puis ordinaire, dans leur suivi. Ainsi, les tuteurs pouvaient reproduire/simuler en coteaching les activités décrites (apprentissage), s'expliquer sur les écarts et les solutions envisagées puis les réaliser voire en proposer des ajustements (développement).

Prenons pour exemple la fiche outil n°1, « *articuler lecture participative et lecture distanciée* ». Les dyades ont été invitées à l'apprendre (Chapitre 1) lors d'une séance de travail aménagé - la 2^e séance de coteaching (CoT2) – et donc à "*simuler*" dans un réel simplifié (Pastré, 2005) la règle à partir d'actions connues de la communauté, constitutives alors de certaines pratiques relatives à l'enseignement de la lecture. Car, suivre la fiche outil n°1 en CoT2 permet au TUT de pouvoir "*agir comme*" et/ou "*voir comme*" (Wittgenstein, 2004), c'est-à-dire de suivre la règle qui pré-ordonne l'articulation entre lecture participative et lecture distanciée en s'appropriant, par la pratique et son analyse, les dispositifs et activités didactiques proposés. Aussi, comprendre les fiches outils ou les interpréter équivaut à les mettre en pratique dans la classe, lors de séances aménagées mais aussi lors de séances ordinaires ("fil rouge", FR). Il s'agit en effet d'être capable de décrire et d'explicitier comment son activité suit ou non la fiche outil voire d'en proposer un usage extensif (Chapitre 1, 3.1.2). L'interprétation de la (règle) fiche outil est manifeste quand le tuteur est en mesure en EAC d'expliquer ses actions à partir des concepts et principes didactiques qui y sont associés (section 2 du Chapitre 1).

1.1 La fiche outil : un artefact aux caractéristiques hybrides

À la lumière de résultats issus de la JdF1, nous pouvons montrer la singularité de la fiche outil et de son rôle au sein du dispositif : conçue à partir et selon les "règles" (Wittgenstein, 2004) mobilisées en anthropologie culturaliste (Bertone et al., 2009 ; Bertone, 2011 ; Chaliès,

2012), nourrie des concepts didactiques sur la lecture littéraire, la fiche outil est le point de départ du dialogue fécond entre les deux cadres théoriques.

Le premier résultat rend compte des caractéristiques de la fiche outil. Il mobilise l'analyse du discours du FU lors de la première journée de formation (JdF1) des tuteurs ((Voir Partie III Méthode, Chapitre II) en septembre 2021.



Photo n°1 (c/c page 143) : Journée de formation des tuteurs de lettres à la lecture littéraire le 23/09/2021 (JdF1).

Extrait 155 (JdF1, l. 280-290)

FU : Alors, ce que je vous propose là, c'est que, on, on ... établisse une forme de, d'outil qui permette de, finalement, clarifier ce que l'on vient de se dire à propos donc de ce, de ce geste-là, là [FU montre et encadre au tableau les expressions "va et vient dialectique entre" "lecture impliquée / investie" et "lecture distanciée"] qu'on a plus particulièrement regardé à travers ces deux vidéos. Alors, on s'y est essayés [FU distribue la fiche outil n° 1 aux TUT], donc, c'est très humble, hein, c'est un petit outil brouillon à griffonner, euh modifier et vraiment nous on, on compte beaucoup sur vous [inaudible] pour nous aider à faire progresser euh ces premiers outils de travail. Donc, ces petites pages qui essaient, si vous voulez, de partir du principe théorique qu'on a évoqué pour aller jusqu'à comment on vérifie, finalement, que les élèves, et bien, nos principes ils ont, ils en ont bénéficié.

Collectif de formateurs
Pour une harmonisation du discours sur la lecture littéraire

FICHE OUTIL n°1			
Les modes de lecture, les processus mis en œuvre (va-et-vient) dans une séance de Lecture littéraire La LL consiste à	« Étapes possibles »	Exemples d'activités mis en correspondance de l'étiquette avec l'aide de la capsule	Résultats observables dans la classe (traces effectives) et indicateurs de réussite
Articuler la lecture subjective ou participative (le sujet lecteur) et la lecture distanciée (lecture rationnelle ou lettrée)	Provoquer l'immersion dans la fiction	<ul style="list-style-type: none"> Proposer l'identification au personnage à travers la consigne « à la place du personnage, qu'auriez-vous fait ? » Ou stimuler la dimension éthique vis-à-vis du personnage à travers les consignes « quel personnage préférez-vous et pourquoi ? » ou « comment jugez-vous le comportement de ce personnage ? » On propose un temps individuel de réponse à ces questions à l'écrit (sous format rédigé ou non). 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves cernent les caractéristiques du personnage et/ou du monde fictionnel représenté Les traces de l'engagement des élèves dans la tâche sont observables selon les indicateurs : <ul style="list-style-type: none"> Nombre de paroles échangées dans la classe Variété d'élèves qui prennent la parole Interaction entre les élèves Production écrite des élèves Trace finale restituant le cheminement de l'activité
	Passer de la réaction individuelle à l'échange au sein de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Organiser le partage des avis des élèves à partir de l'écrit de réception pendant lequel l'enseignant se met en retrait (discussion à visée littéraire) La discussion aboutit à l'apparition de quelques idées partagées dans la classe 	
	Analyser La fonction d'un élément du récit (lieu, personnage), en utilisant la notion littéraire adéquate (héros, registre...)	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant s'appuie sur ces idées pour demander aux élèves : « ce personnage est-il selon vous le héros ou, qui est le héros selon vous ? » Il convoque des éléments de définition (hiérarchie des personnages, valeurs du personnages, stéréotype ou non) du héros pour montrer les rapprochements et écarts avec le personnage de la fiction. Il facilite la constitution d'une trace rend compte de l'interprétation collective nourrie de l'analyse 	

Fiche outil n°1 distribuée en JdF1, le 23 septembre 2021 (Voir Partie III Méthode).

La fiche outil occupe ici la place de la trace écrite d'une situation d'enseignement car elle vient « clarifier ce qu[e] [FU et tuteurs] se [sont dit] à propos d[u] (...) geste (...) particulièrement regardé à travers [les] (...) vidéos ». Hybride, elle vient donc « clarifier » l'un des principes théoriques de la lecture littéraire (Dufays, 2006) à la lumière des savoirs pratiques identifiés dans les situations de classe projetées (“vidéos”). Pour ce faire, la fiche outil reprend sous la forme d'un tableau les actions exemplarisées par les “deux vidéos” projetées (Voir Partie III Méthode, Chapitre II). Ces dernières avaient pour but d'éclairer les concepts mobilisés lors de la lecture du corpus théorique³⁷⁷ proposé à l'analyse des tuteurs en tout début de session. L'emploi générique par le formateur de « geste » et de ses déictiques (« ce geste-là ») renvoie explicitement aux concepts didactiques écrits au tableau : « va-et-vient dialectique », « lecture investie / impliquée », « lecture distanciée ». Il est intéressant aussi de relever que le substantif « geste » est ici employé selon l'approche didactique de Schneuwly (2000). Il contribue dans la situation de classe à la « gestion des dispositifs didactiques » (Dufays, 2019) tout en veillant ici à les signifier par les concepts qui y sont associés.

De surcroît, l'emploi successif des déictiques (« ce geste-là », « ces deux vidéos ») témoigne d'une volonté d'organiser le contenu de la fiche outil selon un dialogue entre les concepts didactiques étudiés et leur transposition dans des dispositifs didactiques correspondants. Ainsi, en établissant un lien logique entre les principes de la lecture littéraire et ses modes d'action dans la classe, la fiche outil se réfère à des expériences didactiques, connues pour certaines de la communauté des tuteurs. À l'instar des “expériences normatives

³⁷⁷ Le corpus est composé d'extraits de trois articles : Ahr (2018), Dufays (2006) et Tauveron (1999).

situées” (Chaliès, 2017), ces expériences didactiques sont aux prises avec la réalité du métier (“situées”) à travers la projection ici de vidéos et socialement intelligibles (“normatives”) au sein de la communauté des tuteurs car elles renvoient forcément à des activités, consignes et dispositifs appris et connus. Dit autrement, et compte tenu de leur emprunt à l’anthropologie culturaliste, les fiches outils élaborées pour enseigner la lecture littéraire s’inscrivent dans des « *jeux de langage* », c’est-à-dire « *des contextes d’activités culturellement définies* » (Wittgenstein, 2004). D’un point de vue théorique, la fonction du langage chez Wittgenstein (2004) étant descriptive et représentationnelle, participer à un même jeu de langage c’est pouvoir s’accorder sur la signification des activités qui le composent.

Enfin, la fiche outil est présentée comme ouverte à modifications et ajustements. En effet, présentée comme un « *petit outil brouillon* », chaque fiche outil peut être « *griffonn[ée]* » et « *modifi[ée]* », c’est-à-dire être susceptible d’amendements et d’interprétations (« *on compte beaucoup sur vous [inaudible] pour nous aider à faire progresser euh ces premiers outils de travail* »). Car, si la fiche outil “suivie” donne lieu à des activités et consignes similaires comme dans les exemples d’EAC (EAC FR2 TUT1, extrait 129 et d’EAC TUTclas1 TUT1 extrait 21, extrait 54), elle rend possible aussi la subjectivisation du tuteur et la production d’“*écarts*” toutefois conformes au principe de la lecture littéraire (ex, EAC FR2 TUT2, extrait 111 ; EAC FR3 TUT1 ; FR3 TUT1, extrait 130). Ces « usages extensifs » (Chaliès & Bertone, 2021a) témoignent de la maîtrise de la règle et donc du développement professionnel du tuteur. Explicités en EAC, ils montrent la capacité d’interpréter l’activité entreprise.

Cette flexibilité renvoie au principe de la règle chez Wittgenstein (2004). En effet, celle-ci « *ne détermine pas de façon rigide les actes individuels, elle ne fait que les orienter, puisque l’agent peut toujours choisir ou non de la suivre* » (Chauviré, 2002, par. 31). Comme l’explique Wittgenstein (2004) en recourant à la métaphore du jeu, la règle ne fixe pas tout, elle est ouverte aussi à des variantes, l’essentiel étant d’en saisir l’esprit général. Le résultat présenté au début du Chapitre 1 montre de ce point de vue que l’objectif a été saisi par TUT1 : « *Est-ce que tu penses qu’on a bien travaillé du point de vue aussi qui était, tu te rappelles des [...] 2 propositions qui étaient faites par l’INSPE, de travailler sur d’abord les réactions psycho-affectives des élèves et puis aussi accueillir plus de recul* » (Chapitre 1, extrait 2, EC-CoT2 TUT1). La fiche outil n°1 est ainsi vécue par TUT1 comme une « proposition » d’actions. La complémentation proposée (« *de travailler sur d’abord ...puis aussi ...* ») traduit et respecte le « *principe théorique* » énoncé ci-avant par le formateur universitaire. En effet, le discours tenu

par TUT1 à STAG1 place au cœur du contrat dyadique (« *est-ce que tu penses qu'on a bien travaillé* ») le principe de va-et-vient dialectique (Dufays, 2002, 2016). En référence avec le « *point de bascule* » explicité par le formateur universitaire en JdF1, le contrat consiste selon TUT1 à « *travailler d'abord les réactions psycho-affectives [des élèves] (...) puis aussi accueillir plus de recul* ». Le TUT1 a donc bien saisi l'esprit du jeu (Wittgenstein, 2004), c'est-à-dire le principe d'articulation entre la lecture participative (investie, impliquée) et la lecture distanciée et se donne pour objectif de « *bien travaill[ER]* » : le but est de bien jouer.

1.2 La fiche outil : un emprunt fertile aux “expériences normatives situées”

Le second résultat montre que l'emprunt des composantes de la fiche outil aux “expériences normatives situées” est fertile pour l'appropriation de la lecture littéraire. En effet, les composantes des fiches outils rendent compte d'une action professionnelle décrite d'un point de vue didactique. Selon le formateur universitaire, la fiche outil part du « *principe théorique* », pour aller jusqu'aux résultats attendus « *pour aller jusqu'à comment on vérifie, finalement, que les élèves, et bien, nos principes ils ont, ils en ont bénéficié* ». L'« *esprit* » de la fiche révèle par conséquent son emprunt à la théorie de l'anthropologie culturaliste. Sa fonction est semblable en tous points au “dressage” des “expériences normatives situées” (Chaliès, 2016 ; Chaliès & Bertone, 2021) à partir d'une étiquette ou d'un objet de signification (Chaliès, 2012). En effet, à l'instar des « expériences normatives situées », les trois fiches outils formalisées en JdF1 dans un contexte de formation à la lecture littéraire résultent de la présentation d'expériences de lecture littéraire jugées comme exemplaires (Voir Partie III Méthode, Chapitre II). Selon Chaliès et al. (2013), le dressage en formation de chaque expérience normative située par le formateur porte sur le lien de signification entre (i) l'expérience langagière servant à la nommer (ii) les exemples décrits et/ou montrés en correspondance et (iii) les résultats qui y sont usuellement associés dans la communauté. Dans notre étude, la présentation faite par le formateur universitaire en JdF1, suit la même logique d'action à partir d'un objet de signification : le principe de « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2002, 2016a, 2016b) consubstantiel à la lecture littéraire.

Nous mobilisons pour résultat ci-après l'analyse d'un autre extrait de la séance de formation prise en charge par l'enseignant-chercheur FU en septembre 2021, à l'INSPÉ (JdF1) :

(JdF1, l. 291-304)

FU : Sur la colonne de gauche, vous avez le principe, jusque-là tout va bien, et ce qu'on a essayé de traduire, c'est comment, finalement, [FU montre au tableau], l'enjeu c'était de construire une articulation, donc, pour nous, construire une articulation, il faut au minimum qu'on parte d'un point un, qu'on trouve le point de bascule, pour arriver au point deux. Vous voyez ? Donc, on a organisé notre euh, notre euh, on a, on a réfléchi à cette articulation en trois temps. Le premier temps qui consiste à provoquer une immersion. Donc, finalement, ce que l'on voit dans la première vidéo. Le deuxième temps qui, comme vous le disiez, pourrait s'appuyer sur le partage des avis des élèves de façon à faire surgir des éléments issus de la subjectivité mais qui sont convergents. Et le troisième temps qui s'appuierait sur ces éléments de ressentis, ou d'impressions, ou de projections de l'élève, pour les mettre

à distance et venir à un positionnement un peu plus analytique. Et l'une des entrées qui nous a semblé, au regard des extraits que nous avons et d'ailleurs de travaux de chercheurs, la plus facile pour des débutants, hein, on se dit toujours que ça, ça va être un outil aussi pour nos stagiaires hein, c'est de partir du personnage.

D'un point de vue anthropologie culturaliste, nous pouvons dire que le formateur dresse un lien de signification (Bertone et al., 2009) entre (a) l'expérience langagière ou l'étiquette ciblant particulièrement dans notre étude le « *principe* » d'« *articulation* » de la lecture littéraire³⁷⁸, (b) les exemples correspondants en termes d'« *étapes* » (« *exemples d'activités et de dispositifs didactiques* ») et (c) les résultats attendus dans la classe (« *indicateurs de réussite* »). Aussi, précisément, le formateur détaille les étapes / actions de la fiche outil n° 1 en « *trois temps* » : « *point un* » le dispositif « *provoquer une immersion* » en « *part[ant] [par exemple] des personnages*³⁷⁹ », suivi du « *point deux* » « *le partage des avis des élèves* » en « *fai[sant] surgir des éléments issus de la subjectivité mais qui sont convergents* » et enfin le « *trois[ième] temps* » « *mettre à distance et venir à un positionnement un peu plus analytique* ». La fiche dans son ensemble permet donc de traduire par une action professionnelle le « *point de bascule* » entre lecture participative et lecture distanciée, c'est-à-dire le principe didactique du « *va et vient dialectique* » (Dufays, 2002, 2016) de la lecture littéraire. Cette action professionnelle, constituée de la « *cible* », des « *mouvements* » et de l'« *intention* » (Chaliès & Bertone, 2021a), formalise des règles de la manière suivante : [*“Ceci” (objet de signification / étiquette) – “vaut pour” (exemples d'activités et de dispositifs) – “ce qui obtient pour résultat” (intention / résultats attendus)*]. Le croisement opéré entre les deux cadres théoriques au sein de la fiche outil peut être schématisé de la manière suivante :

³⁷⁸ Voir la fiche outil n°1 : « *articuler lecture participative et lecture distanciée* ». Partie III Méthode.

³⁷⁹ La consigne proposée pour exemplarisée l'étape n°1 de la fiche outil n°1 est alors la suivante : « *À la place du personnage, qu'auriez-vous fait ?* »

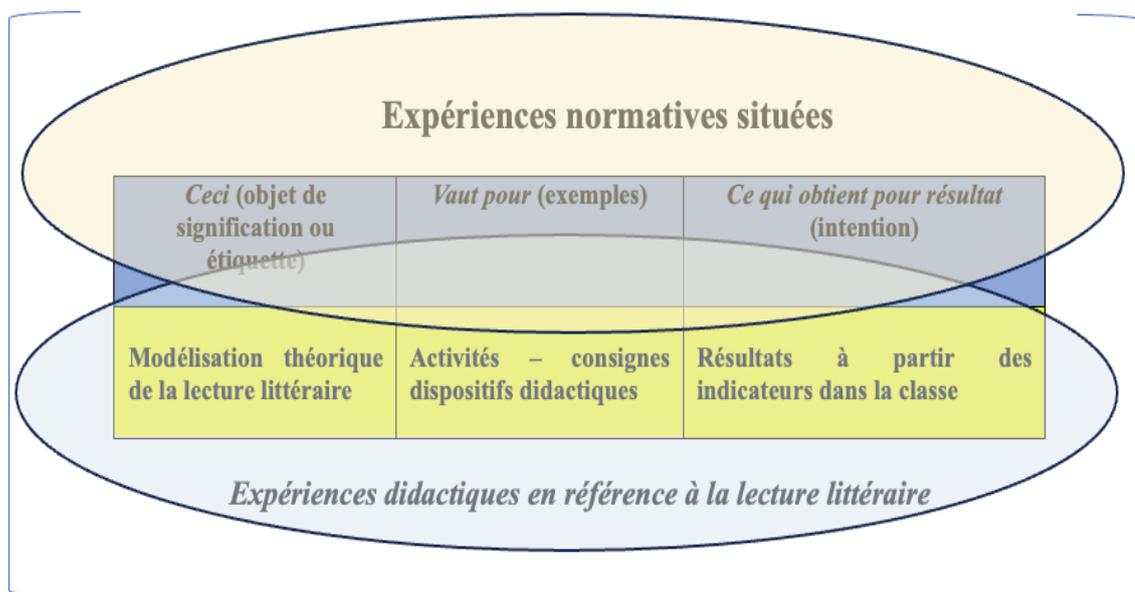


Tableau 14 : L’articulation des deux cadres au sein de la fiche outil mobilisée dans le dispositif RM

D’un point de vue surplombant, ce schéma qui représente la mise en relation des emprunts à l’anthropologie culturaliste et à la didactique de la littérature, rend compte de l’articulation entre les deux cadres au sein de la fiche outil. En effet, empruntant à l’anthropologie culturaliste tout en s’inspirant de la lecture littéraire, la fiche se présente comme un artefact au service de la formation par RM des tuteurs à la pratique de la lecture littéraire. Au même titre que l’« outil » qui, classé au rang des concepts fondamentaux des didactiques, « *peut être défini dans les situations d’enseignement et d’apprentissage comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations* » (Reuter et al., 2013, p. 151), la fiche outil sert l’appropriation de la lecture littéraire à partir d’une approche centrée sur l’activité. Elle intègre en effet un dispositif d’accompagnement à la pratique de la lecture littéraire, dispensé dans le cadre d’une formation de type RM, au sein de laquelle l’activité du TUT, soumise à son regard, donne lieu à une construction significative de l’action entreprise ainsi qu’à son interprétation. Dit autrement, et alors que l’outil didactique se retrouve depuis une quinzaine d’années au cœur de recherches visant à opérer une transformation des pratiques enseignantes (Goigoux, 2007 ; Goigoux & al., 2020 ; Penneman, 2016), la fiche outil développée dans l’étude se situe à la confluence des deux cadres théoriques. Elle constitue un artefact de médiation au service de la transformation des pratiques de la lecture des textes littéraires chez les tuteurs de lettres.

2 La fécondité de l’articulation théorique : l’irrigation du raisonnement pratique des tuteurs par la didactique.

2.1 Quand un savoir didactique de la fiche outil irrigue le raisonnement pratique du tuteur

D’un point de vue théorique, un second point de discussion peut être développé. Il est relatif au raisonnement pratique du TUT. En effet, de nombreux résultats montrent que ce dernier sous l’effet du RM s’engage dans un raisonnement pratique irrigué par les savoirs didactiques (Chapitre 3, extraits 125, 127, 149, 150, 151 ; Chapitre 2, extraits 75, 77, 78, 110 ; Chapitre 1, extraits 23, 24, 25, 42). D’un point de vue général, nos résultats ont permis de rendre compte de l’acculturation du TUT à la lecture littéraire au sein du dispositif du RM tout en renseignant le cours de l’activité de ce dernier engagé dans le dispositif de formation proposé. Plus précisément, en recourant à l’anthropologie culturaliste et aux postulats sur la « *forme de vie enseignante* » (Chaliès, 2012), les résultats ont montré que le développement du sujet s’effectue en deux temps : au temps d’assujettissement à la règle enseignée – en l’occurrence ici la fiche outil – succède un temps d’émancipation pendant lequel le sujet procède à des ajustements selon la situation alors vécue. Les résultats restituent ce processus de subjectivation. Ils montrent en effet que le « suivi » de la fiche outil enseignée en JdF1 a alimenté sur la durée de l’étude un « flux expérientiel » (Chaliès, 2016 ; Chaliès & Bertone 2021) qui lui-même a permis au TUT de s’engager dans un usage extensif de la fiche outil sans pourtant dévier de son principe théorique. Mieux, parallèlement à l’intelligibilité de ses actions dont rendent compte les « règles » suivies, le TUT est en mesure de s’engager dans un « raisonnement pratique » (Ricoeur, 1986) pour justifier son action. Pour Ricoeur (1986), il convient dans l’action de distinguer l’explication téléologique qui relève de la raison d’agir (« *faire ceci de sorte que cela* ») (l’intention) du raisonnement pratique, explication causale, (j’agis ainsi *parce que*). Dans l’articulation théorique dynamique ici défendue, et en réponse à notre question théorique, revenir précisément sur les raisonnements pratiques des tuteurs en y identifiant le concept didactique alors mobilisé montre que le raisonnement pratique est irrigué par des concepts didactiques relatifs aux trois fiches mobilisées dans le cadre du RM. En ce sens, le développement du sujet agit *sur* et *est agi par* le raisonnement pratique irrigué des

savoirs didactiques propres aux fiches outils, le tout sous l'effet du RM (Tableau n° 15). Nous pouvons schématiser ce processus de la manière suivante :



Tableau n°15 : Le raisonnement pratique irrigué par les concepts didactiques

2.2 L'intérêt du raisonnement pratique pour un croisement scientifique dans le dispositif de formation de type *reverse mentoring*

Dans notre étude, plusieurs résultats ont pu attester de ce processus d'irrigation du raisonnement pratique par des savoirs didactiques empruntés aux fiches outils. Ils ont montré que certaines notions didactiques, et les activités qui en résultent, propres à la lecture participative (Fiche outil n°1), à la communauté interprétative (Fiche outil n°3), ou encore à la tension entre compréhension et interprétation sont rapatriées dans le raisonnement pratique de l'acteur. Bien plus, ce processus d'irrigation participe à l'explicitation de stratégies logiques d'action.

Précisément, le résultat des extraits 42 et 43 éclairent ce processus qui permet de croiser les données intrinsèques (EAC TUT/CH) et les données extrinsèques (EC TUT/STAG). En effet, l'extrait 42 donne accès à l'interprétation de TUT1 sur son activité :

Extrait 42 (EAC FR3 TUT1)

TUT1 : J'ai été satisfait aussi de la question de commencer par ce, par ce portrait chinois, même si tout n'était pas droit, mais je trouvais que c'était une bonne entrée. Ça permet de mettre les élèves individuellement face au texte et de réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions, et caetera. Donc ça, c'était sympathique, c'était intéressant et...

CH : Ça, c'était la première fois que tu faisais cela ?

TUT1 : En entrée de poèmes, en entrée d'étude de texte ? Oui.

CH : Et ça t'est venue comment, cette idée-là ?

TUT1 : Bah ça m'est venue parce que je cherchais quelque chose qui me permette de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit moi qui pose les questions et sans que je leur pose la traditionnelle question de la réaction et caetera personnelle par écrit et voilà.

Outre la satisfaction de tuteur à s'exercer sur une nouvelle activité, « *commencer [la lecture littéraire] par ce portrait chinois* », l'extrait a montré que cette pratique était nouvelle (CH : *Ça, c'était la première fois que tu faisais cela ? / TUT1 : En entrée de poèmes, en entrée d'étude de texte ? Oui*). Invité à expliquer ce choix, TUT1 a pu par ailleurs s'engager dans une explication à la fois causale et intentionnelle : « *Bah ça m'est venue parce que je cherchais quelque chose qui me permette de faire sortir des éléments du texte // sans que ce soit moi qui pose les questions et sans que je leur pose la traditionnelle question de la réaction et caetera personnelle par écrit* »).

L'**extrait 42** est intéressant à deux niveaux. En effet, d'une part, il a montré l'irrigation des savoirs propres à l'activité du lecteur en réception du texte telle qu'elle est enseignée dans la fiche outil n°1 (« *réaction* », « *réaction (...) personnelle* », « *faire sortir des éléments* »). D'autre part, TUT1 faisait preuve à ce stade d'interprétation de la fiche outil n°1 en étant capable de justifier son intention par une volonté de changer sa pratique (« *sans que je leur pose la traditionnelle question de la réaction et caetera personnelle* »). Il était en mesure aussi d'évaluer l'activité et ses points de dissonance (« *même si tout n'était pas droit* »).

À ce niveau, la règle suivie peut être formalisée de la façon suivante : [*Commencer par un écrit, le "portrait chinois" / **vaut pour** mettre les élèves individuellement face au texte / ce qui obtient pour résultat de (faire) réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions / parce que cela permet de faire sortir des éléments du texte / sans que ce soit l'enseignant qui pose la traditionnelle question de la réaction*]. Ce raisonnement pratique, à l'instar d'autres raisonnements dans nos résultats, attestent donc du processus complexe d'irrigation dans notre étude. Par ailleurs, l'analyse de l'**extrait 43** (extrait 43 EAC TUTclas1) a attesté la « correspondance » entre les extraits 42 et 43. Le jugement de STAG1 sur l'efficacité de la question « *je réagis* » en réception du texte ont en effet stimulé le raisonnement de TUT1.

À la lumière de ce résultat (**extraits 42 et 43**), il s'avère que l'analyse portée sur les données intrinsèques et extrinsèques a permis de relever cette singularité. Bien plus, le résultat atteste des retombées du dispositif de formation de type RM sur le développement professionnel du TUT. En ce sens, les deux approches scientifiques convoquées dans cette étude ont révélé des apports complémentaires et nécessaires à la construction de la compétence d'enseignement de la lecture littéraire. En témoigne le dispositif didactique mis en œuvre par TUT1, l'écrit créatif, comme stratégie logique d'action. Le **Tableau 16** reproduit ces différents éléments.

Fiche outil ou "règle"	Extraits significatifs en fonction de la fiche outil visée	Formalisation du raisonnement pratique	Dispositif didactique justifié par la stratégie logique de l'action
<p>Fiche outil n° 1</p> <p>Extrait 42 EAC-FR3 TUT1</p>	<p>TUT1 : J'ai été satisfait aussi de la question de commencer par ce, par ce portrait chinois, même si tout n'était pas droit, mais je trouvais que c'était une bonne entrée. Ça permet de mettre les élèves individuellement face au texte et de réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions, et cætera. Donc ça, c'était sympathique, c'était intéressant et...</p> <p>CH : Ça, c'était la première fois que tu faisais cela ?</p> <p>TUT1 : En entrée de poèmes, en entrée d'étude de texte ? Oui.</p> <p>CH : Et ça t'est venue comment, cette idée-là ?</p> <p>TUT1 : Bah ça m'est venue parce que je cherchais quelque chose qui me permette de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit moi qui pose les questions et sans que je leur pose la traditionnelle question de la réaction et cætera personnelle par écrit et voilà.</p>	<p>Commencer par un écrit, le "portrait chinois" / vaut pour mettre les élèves individuellement face au texte / ce qui obtient pour résultat et (faire) réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions / parce que cela permet de faire sortir des éléments du texte sans que ce soit l'enseignant qui pose la traditionnelle question de la réaction</p>	<p>Pour (intention) faire réagir d'une autre manière que d'écrire les impressions, <i>il faut éviter la traditionnelle question de la réaction de type (« comment réagissez-vous ? » / « que pensez-vous ? » ?)</i></p> <p>Dispositif didactique mis en œuvre : l'écrit créatif, le "portrait chinois", après l'écoute du texte, comme modalité d'expression des réactions psycho affectives des élèves</p>
<p>Extrait 43 EC-TUTclas TUT1 l. 24-31</p>	<p>STAG1 : Justement, bah tiens du coup ça, je reviens un peu sur cette activité-là. Pour le petit 1, t'avais mis le « je réagis ». Et en fait, ils ont commencé certains par dire ce qu'ils ont ressenti : « ça m'endort » ... ce genre de chose. Et très rapidement, tout seul, en fait ils ont laissé tomber un peu le ressenti, ils sont direct rentrés dans la compréhension. Et en fait je trouve ça dommage [...]</p>		
<p>Résultat / constat</p>	<p>Dans l'extrait n°42 de l'EAC-FR3 TUT1, la <i>lecture participative</i> de l'élève s'est enrichie de l'activité d'un écrit immersif, vecteur de réactions psycho-affectives, dans une activité de compréhension sur un poème résistant.</p>		

Tableau n °16 : Le raisonnement pratique atteste l'intérêt du croisement scientifique dans un dispositif de formation de type RM

3 La prise en compte des tensions relevant du croisement de deux cadres théoriques, la didactique et l'analyse de l'activité

Toutefois cette tentative de mise en relation de deux cadres conceptuels n'est pas sans difficultés. Car, pour mettre en évidence le processus complexe de développement professionnel (Retombées du RM, section 1, 2, 3 des Chapitres Résultats), l'articulation a nécessité une vigilance quant aux tensions d'ordres conceptuel et méthodologique résultant du rapprochement des deux cadres théoriques distincts.

3.1 Des tensions conceptuelles à prendre en compte

Notre étude convoque deux notions migratrices (Morin, 1992), la compréhension et l'interprétation, dans les deux domaines de recherche distincts. Appréhender ces notions nous oblige à respecter les territoires théoriques dans lesquels elles se déploient tout en repérant les points concordants et discordants. Dans la didactique de la littérature, le « *couple infernal* » que constituent compréhension et interprétation (Tauveron, 2004) relève d'une dynamique (Falardeau, 2003). En effet, pour Falardeau : « *[les compétences de la compréhension et de l'interprétation] agissent en concomitance, l'une puisant dans les signes produits par l'autre* » (p. 689). Opérant un aller-retour entre les différentes postures, le lecteur enrichit sa lecture du texte. Spécifiquement, pour distinguer l'une et l'autre, Falardeau (2003) à la suite de Tauveron (1999) propose de distinguer la compréhension qui « *cherche à reconnaître et organiser de manière intelligible le sens qui [se] dissimule dans le texte en partant des représentations du lecteur* » (2003, p. 691) de l'interprétation, alias la « *signification* » (Falardeau, 2003). En ce sens, la compréhension est ce qui relève de la dénotation du texte tandis que l'interprétation relève de sa connotation (Mercier, 2019). Dans la classe, réfléchir à la signification du texte vise alors à objectiver les interprétations produites par chaque posture subjective (Tauveron, 1999), ou encore à « *dégager les modes possibles de la littérature du monde de la réalité objective et subjective* » (Berthier, 1999, p. 95). Selon Falardeau, « *le lecteur explore alors les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte* » (Falardeau, 2003, p. 689).

Dans l'anthropologie les termes renvoient à d'autres réalités théoriques. En effet, dans la théorie centrée sur l'activité et sa transformation par la subjectivation du sujet (Chaliès, 2012),

la « signification » est associée à la capacité de compréhension de la « règle » (Wittgenstein, 2004) enseignée. Plus précisément, la compréhension est un premier niveau d'interprétation. Elle ouvre au développement du sujet dans le sens où toute nouvelle pratique réalisée par l'acteur sera source de questionnements, d'évaluation (échecs / tâtonnements) et de propositions de solutions, potentiellement conformes à la règle et satisfaisantes. Dit autrement, s'engager dans une pratique demande à comprendre une nouvelle activité alors que ce qui avait été appris antérieurement fonctionnait dans les circonstances considérées. À ce niveau, comprendre c'est déjà entrer dans cette interprétation. Le sujet est alors en mesure d'établir un "air de famille" (Wittgenstein, 2004) entre les fiches outils, leurs situations exemplaires qui fonctionnent comme autant de "mètres étalons" (Bertone et al, 2009), et les activités nouvelles alors réalisées. Cette dernière activité fait preuve de son développement professionnel.

Ce cadrage théorique nourrit une réflexion sur le croisement ou du moins le dialogue recherché : le couple « compréhension/interprétation » tel qu'il est convoqué en didactique de la littérature entretient des frontières poreuses avec l'anthropologie culturaliste. En revanche, la mobilisation de la « signification » diffère. Dans l'entrée culturaliste, la signification / compréhension est présentée comme faisant suite à l'apprentissage alors qu'en didactique, la compréhension est aussi source d'apprentissage.

3.2 L'EAC, un objet-frontière au service du croisement des approches scientifiques

Autre singularité de notre étude est le recours à deux méthodologies d'analyse procédant chacune des cadres théoriques mobilisés. La première mobilise une méthodologie³⁸⁰ qui procède de l'analyse thématique du discours³⁸¹ telle qu'elle est pratiquée dans le champ de la didactique et des gestes didactiques³⁸². L'analyse du discours permet au chercheur de comprendre le développement du sujet à partir d'une analyse extrinsèque du discours du tuteur, en pratique de classe et lors des situations de formation avec la stagiaire. La seconde méthodologie, qui procède du cours de l'action (Theureau, 2010), et plus précisément de l'anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021a, 2021b), permet quant à elle de saisir l'activité du sujet de manière intrinsèque, c'est-à-dire telle qu'elle est signifiée et justifiée par

³⁸⁰ (cf partie méthodo, p. XXXX cf analyse qualit avec Paillé & Mucchielli, 2012 et Savoie-Zajc, 2004)

³⁸¹ (cf partie méthodo, p. XXXX cf analyse qualit avec Paillé & Mucchielli, 2012 et Savoie-Zajc, 2004)

³⁸² Dufays, 2001 ; Schneuwly & Dolz, 2010.

l'acteur et plus ou moins selon un jeu de langage partagé. Ce second niveau d'analyse nous permet alors de saisir dans le raisonnement pratique de l'acteur l'évolution et l'épaississement de l'objet en tant que concept didactique mais aussi les conflits dialogiques qui servent cet épaississement.

Il nous a donc fallu opérer un dialogue entre l'analyse didactique extrinsèque et l'analyse intrinsèque (Goigoux, 2007) dans le respect des frontières méthodologiques. À ce niveau, l'EAC permet l'articulation par enchevêtrement de la première analyse dans la seconde. En effet, l'analyse des interactions du TUT dans sa classe et auprès de sa STAG et/ou de ses pairs, qui nous permettait d'une part de rendre compte de l'évolution de son enseignement de la lecture littéraire in situ, servait d'autre part à partir de segments discursifs les plus signifiants d'« accéder à la part conscientisable de l'activité de l'enseignant » (Goigoux, 2007, 54), à sa subjectivation (Chaliès, 2012). En ce sens, notre étude corrobore les études de Leblanc (2020), établies dans le cadre de la recherche TALC. Selon le chercheur, la plasticité dont bénéficie l'entretien d'autoconfrontation (EAC) en fait un « objet-frontière » (Trompette & Vinck, 2009). En servant l'enchevêtrement de deux analyses, l'EAC est suffisamment souple pour pouvoir « s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette & Vinck, 2009, p. 3). Spécifiquement, ce « rapprochement contraint » opéré par l'EAC entre les deux analyses permet de *comprendre*, à la lumière de notre dispositif de formation par RM et de son principe de développement bidirectionnel (Murphy, 2012 ; Aydin, 2017 ; Browne, 2021 ; Chaudhuri et al., 2021 ; Murphy, 2012), les retombées du RM sur les « capacités » (Chaliès & Bertone, 2021a) du tuteur (TUT).

3.3 La complémentarité des deux méthodologies d'analyse

Aussi, la double approche méthodologique s'est révélée nécessaire pour rendre compte des manifestations du RM dans ce processus complexe d'interaction et de développement. Tout d'abord, l'analyse didactique extrinsèque a permis de saisir l'évolution de l'appropriation de la lecture littéraire par le tuteur « mentoré » au contact de son stagiaire « mentor », l'appréhension des concepts qui y sont associés (section 1, Chapitre 1-2-3, Partie IV - Résultats) et la pratique qui en est faite dans la classe (section 3 - Chapitre 1-2-3, Partie IV - Résultats). Ensuite, l'analyse extrinsèque a permis de mettre en évidence chez le tuteur le développement de ses capacités d'analyse (section 2 - Chapitre 1-2-3, Partie IV - Résultats) de son activité de la lecture

littéraire à partir des situations d'enseignement et de ses interactions avec sa stagiaire. Or, le regard croisé de ces analyses permet de comparer finalement ce qui était dit, fait et pensé par le tuteur à partir d'enseignements précis de l'objet. En effet, notre étude, bien qu'oscillant de la Section 1 à 3 entre les deux méthodologies, prouve la complémentarité des deux types d'analyse dans la section 4. Cette dernière, en procédant par "carottages" à des comparaisons significatives, donne à saisir de manière surplombante les circonstances à l'œuvre dans le RM. Ainsi, les résultats de la Section 4 montrent que le TUT, dans un dispositif de formation par RM, est *agi* par son STAG. Le croisement des analyses, extrinsèque et intrinsèque, permettent donc dans notre étude de saisir la complexité de ce processus de développement professionnel du tuteur (**Tableau 17 ci-après**).

Synthèse de l'analyse des données rendant compte de la trajectoire du développement du tuteur



Temporalité calendrier	TEMPS 1 Septembre	TEMPS 2 Octobre-janvier	TEMPS 3 Février-mars	TEMPS 4 Avril - Mai
Séance fil rouge TEMPS 0 - TUT en situation de travail ordinaire	FR1 EACS		FR2 EACS	FR3 EACS
Activités de formation & dispositif de recherche	Temps 1 JdF1 – 3 fiches outils	Temps 2 Tutorat aménagé coteaching (4 séances)	Temps 3 JdF2	Temps 4 Tutorat traditionnel
Captations	VIDEO	VIDEOS	VIDEO	VIDEO
Formation initiale du STAG INSPÉ	Formation au coteaching (prépa séance 1)	Coteaching – activité simulée	Tutorat traditionnel	

Le RM au service de l'appropriation de la lecture littéraire chez le tuteur enseignant de lettres

	<i>SECTION 1</i>	<i>SECTION 2</i>	<i>SECTION 3</i>	<i>SECTION 4</i>		
<i>Présentation et analyse des résultats Structuration / chapitre</i>	Retombées du RM sur 1 capacité		1 Décrire 2 analyser et 3 pratiquer l'activité		<i>Circonstances à l'origine des retombées observées : Les manifestations de l'influence du STAG sur le TUT à partir d'une mise en correspondance des résultats repérés dans les sections</i>	
	JdF1-JdF2	Entretien TUT/STAG	Activité réalisée (CoT) – TUTelas- FR	Entretien TUT/STAG		Activité réalisée (CoT) – TUTelas- FR
	Analyse didactique extrinsèque	Analyse intrinsèque	Analyse didactique extrinsèque	Analyse intrinsèque		Analyse didactique extrinsèque

Tableau 17 : Un carottage des résultats permettant de croiser les deux méthodologies d'analyse pour rendre compte du RM

Chapitre III Chapitre 3 :

Discussion technologique

À la lumière des résultats et des points de discussion précédents, le dernier chapitre propose d'établir des pistes d'ingénierie, d'une part, au service du croisement des formations opéré par le RM et, d'autre part, au service du croisement des cadres disciplinaires, plus précisément en sciences de l'éducation. Les premières pistes visent donc à revenir sur les conditions d'une ingénierie du RM qui permettraient de croiser de manière efficiente les deux formations, initiale et continue, dans l'établissement d'exercice. Les secondes explorent le croisement des disciplines dans la formation des enseignants à l'université à partir des éléments d'ingénierie à l'œuvre dans notre recherche. Aussi, au regard de nos résultats, des recherches établies dans les deux cadres concernés et des points de discussion empiriques et théoriques, il nous semble que les pistes d'ingénierie peuvent apporter des réponses à certains aspects non investigués observés dans la littérature sur le RM et contribuer modestement à une réflexion sur les possibles articulations interdisciplinaires en formation des enseignants à la didactique.

1 Des pistes d'ingénierie en réponse aux zones d'ombres sur le RM

1.1 . La vidéo pour développer la réflexivité des enseignants stagiaires, apprentis mentors

Dans les publications relatives à la formation des enseignants par RM, les traces utilisées pour analyser les effets du RM sur la pratique professionnelle des mentors et des mentorés sont de natures diverses : journaux de bord, rapports, retour verbal sur l'expérience vécue, échanges par interface numérique ou en présentiel, activités de classe. Elles constituent autant de moyens d'accès indirects à des pratiques vécues en situation de classe qui comptent sur l'activité mémorielle de chaque sujet. Les résultats de notre étude montrent que les dyades ne se limitent pas à ces traces indirectes. En effet, à plusieurs reprises et hors le protocole de recherche, ils décident d'avoir spontanément recours à la vidéo en entretien (EC préparation CoT2 TUT2) et en situations de classe aménagées (CoT4-TUT2/STAG2 ; TUTclas 2^e heure TUT1). En outre,

et de manière remarquable, STAG2 de sa propre initiative mobilise en entretien post-séance partagée la vidéo pour réfléchir aux dispositifs mis en place (« *Après en visionnant, je pense qu'on aurait dû arrêter l'activité en îlot plus rapidement parce que c'est...bah c'est un temps mort où les élèves attendent en fait qu'on passe dans les îlots pour les faire réfléchir* » EC-CoT2 TUT2, STAG2 l. 64-66). Ce résultat montre ainsi que la vidéo, qui peut être source de réticences, se révèle sur la durée un outil d'observation du réel efficace. Ainsi, si l'on veut pouvoir accéder à la subjectivité du sujet (Chaliès, 2012 ; Chaliès & Bertone, 2021 ; Gaudin et al., 2018) et donc pouvoir comprendre « ce qui se passe » dans le flux de l'action (Theureau, 2010), il nous semble que l'activité menée en situation réelle de classe doit faire l'objet d'un rapatriement dans des situations de formation universitaire afin de pouvoir accompagner et mesurer par exemple avec l'étudiant enseignant les compétences mises en jeu. Pour ce faire, la vidéo apparaît comme un artéfact heuristique. Les captures du réel qu'elle autorise pourraient constituer un matériau de formation déjà préconisé en formation initiale (Chaliès et al., 2015 ; Gaudin et al., 2018). Car, dans des temps de formation initiale, le recours à la vidéo en confrontant le regard des formés « *à des traces de l'activité, la leur ou celle d'homologue, a alors ce pouvoir magique de faire revivre les logiques d'action ordinairement sommeillantes dans les multiples dispositifs où elles s'incarnent.* » (Rayou, 2018, p. 16).

Aussi considérons-nous avec Flandin & Gaudin (2014) et Gaudin et al. (2018) que la vidéo-formation rend possible l'évaluation de la transformation du sujet en action. Et en ce sens, le modèle théorique d'Aydin (2017) devrait pouvoir ouvrir sur une expérimentation auprès des étudiants enseignants en formation initiale. Car de même que l'enregistrement vidéo génère une réflexion problématisante par la lecture *a posteriori* de la transposition du savoir théorique dans la pratique en classe, de même cet artéfact donnera au jeune mentor la possibilité de revenir sur l'activité à la suite des interactions dialogiques avec l'enseignant expérimenté. Mais pour que ce retour à l'expérience soit efficient, ces activités réflexives nécessitent d'être accompagnées en amont et de manière longitudinale par les formateurs universitaires, enseignants chercheurs, superviseurs du RM (Aydin, 2017 ; Clark et al., 2019 ; Farrell et al., 2022 ; Porras et al. 2018 ; Valle et al., 2022).

1.2 Le travail collaboratif pour soutenir le développement professionnel des enseignants expérimentés mentorés

À l’instar des travaux de Porras & al. (2018) et de Farrel *et al.* (2022), le RM gagnerait à comporter des temps de travail collaboratif en établissement entre les enseignants expérimentés mentorés engagés dans un dispositif de RM. Ces temps d’échanges favorables au retour sur l’expérience conduiraient à l’analyse collective de pratiques d’enseignement mises en œuvre par acculturation tout en sécurisant la communauté des mentorés dans leur identité professionnelle. Ainsi, la collaboration entre pairs, à laquelle on recourt déjà au sein des établissements et des bassins géographiques dans des projets de formation tels que ceux menés dans le cadre du Plan français, contribuerait à créer une communauté de pratiques (Lessard, 2013 ; Wenger et al., 2002) soutenue par le dispositif du RM. On gagnerait aussi à ouvrir ces rencontres formatives et sécurisantes aux enseignants du second degré ainsi qu’aux autres disciplines comme l’explorent Valle et al. (2022) dans leur étude sur le RM à partir de la formation à la didactique de l’anglais en Colombie. Quoi qu’il en soit, ces rencontres devraient se faire dans le respect des préoccupations communes, du partage de valeurs et de leadership (Yvon & Skopelitis, 2022). De ce point de vue-là, des études ont montré que le chercheur qui est en mesure d’agir sur le développement de ces communautés de pratique (Yvon et Clot, 2003) gagnerait à y être associé. Plus précisément, concernant les formations “en constellation”, Berterreix & Chaliès (2021) ont récemment mis en évidence le rôle des échanges entre pairs et des formateurs universitaires dans la construction du sujet professionnel et du collectif lui-même.

Enfin, pour soutenir la collaboration, le recours occasionnel au coteaching, préconisé par Aydin (2017) entre les enseignants novices devenus mentors et les enseignants expérimentés mentorés, pourrait non seulement aider les mentorés à apprendre du regard d’autrui mais aussi à se libérer des résistances ou tensions sous-jacentes. Ainsi, et à l’instar de notre dispositif de coteaching (CoT) mené sur quatre temps d’enseignement espacés (début octobre et fin janvier) et entre les deux journées de formation à l’INSPÉ (JdF1, JdF2), le coteaching tel qu’il est défini par la recherche (Cook & Friend, 1995 ; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016 ; Michel, 2018) aurait son utilité, moyennant le respect des trois modalités collaboratives (co-planification, *co-enseignement*, *co-analyse*). Ces temps de partage ainsi généralisés en formation des enseignants par RM donneraient à chaque membre de la dyade la possibilité d’analyser sa pratique en plus

de celle du collègue, mentor ou mentoré engagé dans la même activité. En favorisant la collaboration dyadique dans et hors de la classe, le coteaching pourrait ainsi rendre compte du développement transformatif du novice mentor mais aussi de l'irrigation opérée du côté du tuteur chevronné mentoré, sans qui l'articulation entre le savoir théorique et le savoir pratique peine à opérer.

CONCLUSION

La Partie V Discussion a pu mettre en évidence la contribution de notre étude à la recherche sur le RM, montrant que ce dispositif de mentorat est particulièrement heuristique pour la formation des enseignants. Ainsi, le contexte actuel du recrutement au métier d'enseignant en France, la nouvelle réforme en cours et les problématiques qui lui sont liées, rendent nécessaires les mesures encourageant le soutien et l'intégration des étudiants enseignants dans les établissements d'accueil. Le RM, en soutenant l'alternance et en valorisant le leadership des entrants, pourrait sans doute y contribuer. De surcroît, en donnant la possibilité « aux berceaux d'accueil »³⁸³ de croiser les deux formations, continue et initiale, le RM serait en mesure de soutenir la professionnalisation des enseignants chevronnés auxquels est confié l'accueil des étudiants ou des professeurs novices tout en encourageant le développement des *collectifs apprenants* porté par les Écoles Académiques de la Formation Continue (EAFC).

Au niveau de la recherche, en soutenant l'alternance intégrative (Escalié & Magendie, 2019), ce dispositif permettrait de faire travailler ensemble tous les acteurs sur des préoccupations communes et de mobiliser ainsi des ressources efficaces (Lussi Borer & Muller, 2021) permettant de diffuser au sein d'une communauté d'apprentissage (Baudrit, 2011 ; Cristol, 2017) des objets didactiques issus des dernières avancées scientifiques. La lecture littéraire en fait partie. D'un point de vue théorique, l'étude a montré que le croisement des approches scientifiques, didactique disciplinaire et théories de l'activité, est heuristique. Il atteste, en effet, un processus d'irrigation du raisonnement pratique par les savoirs didactiques. La réflexion a aussi souligné les perspectives d'un dialogue fécond entre les deux approches scientifiques, moyennant la prudence qu'exige l'articulation de deux méthodologies et contextes notionnels différents. Enfin, d'un point de vue technologique, l'étude montre que cet accompagnement ne peut s'accomplir sans la supervision d'enseignants formateurs universitaires. À ce niveau, l'accompagnement à la construction de la compétence requiert le développement de dispositifs de formation réunissant experts et collectifs entre pairs (Chaliès & Lussi Borer, 2021).

³⁸³ *Vade-mecum* sur la réforme de la formation initiale des professeurs et CPE transmis par la DGRH des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation le 26 mars 2021

https://services.dgesip.fr/fichiers/2021_vademecum_formation_CPE_professeurs.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity : Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : Expérimentations et réflexions*. SCÉRÉN-CNDP-CRDP Académie de Grenoble.
- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion éditeur.
- Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Canopé éditions.
- Ahr, S. (2019). L'interprétation : Un concept stabilisé ? à stabiliser ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays, & B. Louichon (Éds.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 89-106). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6972>
- Ahr, S. (2019b). L'interprétation : Un concept stabilisé ? à stabiliser ? *Approches didactiques de la littérature*, 89-106.
- Ahr, S. (2023). Place et rôle du sensible dans les approches analytiques des textes littéraires. Dans Ahr, S., & Peretti, I. de. (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* UGA Éditions.
- Ahr, S., & Boutevin, C. (2020). Paroles de formateurs/formatrices d'enseignants du secondaire : Table ronde no 2. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9193>
- Ahr, S., & Peretti, I. de. (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* UGA éditions.
- Ahr, S., & Peretti, I. de. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : Questions pour la recherche. *Repères*, 62. <https://doi.org/10.4000/reperes.3119>

- Alemdag, E., & Erdem, M. (2017). Designing an e-mentoring program for novice teachers in Turkey and investigating online interactions and program outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 123-150. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327394>
- Alin, C. (2013). *Plaidoyer pour une oubliée : La formation continue des personnels*. Le Café pédagogique. <https://www.cafepedagogique.net/2013/03/19/plaidoyer-pour-une-oubliee-la-formation-continue-des-personnels/>
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs : Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91, 567-578. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.567>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.
- Alvarez, D. M., Blair, K., Monske, E., & Wolf, A. (2005). Team Models in Online Course Development : A Unit-Specific Approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(3), 176-186.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2020). « Changement » et « innovation » : Essai d'intégration théorique au cœur d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.9274>
- Amathieu, J., Escalié, G., Bertone, S., & Chaliès, S. (2018). Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 87-116. <https://doi.org/10.3917/lsdle.514.0087>
- Ambrogi, P. R., Mathias, P., & Becquet, H. (2014). *Rapport annuel des Inspections générales 2013* (p. 310). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/144000681.pdf>

- Ambrosetti, A., Dekkers, J., & Knight, B. A. (2017). Mentoring Triad : An Alternative Mentoring Model for Preservice Teacher Education? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1308093>
- Aquatias, S. (2013). Se différencier ou se conformer : Enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles.... *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 8(1), 83-117. <https://doi.org/10.7202/1013919ar>
- Ardoino, J. (2000). *Négratrité*. Dans J. Ardoino, Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir (pp. 203-204). Presses Universitaires de France.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique* (1ère édition 1996). De Boeck Supérieur.
- Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », 32, Ministère de l'éducation nationale, MENH1910289A (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2019/5/28/MENH1910289A/jo/texte>
- Articles de Loi du Code du travail. (2019, janvier 1). *Livre III : La formation professionnelle (Articles L6311-1 à L6363-2)*. *Légifrance*. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000037385671/2019-01-01>
- Augustiniene, A., & Ciuciulkiene, N. (2013). Reverse Mentoring as Facilitating Factor for the Development of a Beginning Teacher's Self-Authorship Process. *Social Sciences*, 81(3), 73-84. <https://doi.org/10.5755/j01.ss.81.3.5791>
- Avis de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2023, n°374 (2022). https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/rapports/cion-cedu/116b0374-tiii_rapport-avis.pdf
- Aydın, B. (2017). Three Birds with a Stone : Technology Integration in Language Education with Reverse Mentoring Model. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 177-190.

- Baker, C. K., & Bitto, L. E. (2021). Fostering a Critical Friendship between a Program Coordinator and an Online Adjunct to Achieve Reciprocal Mentoring. *Studying Teacher Education*, 17(2), 188-207. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1903413>
- Balas, S., & Ulmann, A.-L. (2022). Référentiel de formation. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 361-364). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0361>
- Bance, P., & Fournier, J. (2018). *Éducation et intérêt général*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (J. Lecomte, Trad.; 3e éd). De Boeck supérieur.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Éd. du Seuil.
- Barthes, R. (1984). *Sur la lecture. Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Seuil.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants* (1réd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2011.01>
- Baudrit, A. (2022). Former des mentors : Une affaire de combinaison entre des modalités formelles et informelles ? : *Carrefours de l'éducation*, n° 54(2), 247-270.
<https://doi.org/10.3917/cdle.054.0247>
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Les Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Les Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2011). Julien Sorel était-il noir ? Préface. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade (Éds.), *Le texte du lecteur* (p. 11-17). P.I.E. Peter Lang.
- Bazile, S. (2020). « Les personnages sont des souris » : Quels espaces de rencontres entre enseignants, élèves et personnages dans le corpus TALC ? Dans B. Louichon (Éd.), *Un texte*

dans la classe : Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France (p. 201-225).

P.I.E. Peter Lang.

Bazile, S., Dupuy, C., & Torterat, F. (2018). Programmes de littérature : Travail du texte, travail en classe. *Le français aujourd'hui*, 202(3), 11-23. <https://doi.org/10.3917/lfa.202.0011>

Beane-Katner, L. (2014). Anchoring a Mentoring Network in a New Faculty Development Program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 91-103. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.902558>

Béja, A. (2011). Position. Aujourd'hui, on « finit » prof. *Esprit*, (11), 11-14. <https://doi.org/10.3917/espri.1111.0011>

Belhadjin, A., & Bishop, M.-F. (2022). L'implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ? *Le français aujourd'hui*, N° 218(3), 5-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.218.0005>

Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire : Gautier, Gracq, Giono* (1. éd). Presses Univ. de France.

Berducci, D. F. (2004). Vygotsky through Wittgenstein : A new perspective on Vygotsky's developmental continuum. *Theory & Psychology*, 14(3), 329-353.

Berterreix, C., & Chaliès, S. (2021, octobre). Construire un territoire apprenant via un dispositif de formation transformatif de type " constellation ". *L'école primaire au 21e siècle*. <https://hal.science/hal-03836158>

Berthier, P. (1999). *Le second apprentissage de la lecture*. Anthropos.

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1088>

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation

initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(n° 2), 105-125.

<https://doi.org/10.3917/th.722.0105>

Bishop, K., & Webster, C. (2021). Reciprocal Mentorship as Trans-Systemic Knowledge : A Story of an Indigenous Student and a Non-Indigenous Academic Supervisor Navigating Graduate Research in a Canadian University. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 7(1), 106-121. <https://doi.org/10.15402/esj.v7i1.70063>

Bishop, M.-F. (2007). Portraits de lecteur à l'école primaire française dans la seconde partie du XXe siècle. Dans J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 17-26). UCL, Presses Universitaires de Louvain.

Bishop, M.-F. (2018, mai). *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture* [Ifé]. Centre Alain Savary - Éducation prioritaire - ifé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/la-rech/comprehension-partager-les-references>

Bishop, M.-F., & Boiron, V. (2016). Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires, oui mais comment. *Recherches*, 64, 107-120.

Bjørndal, C. R. P. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback : A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103047. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103047>

Blaya, C., & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. *Recherche et formation*, 53,109-122. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1011>

BO hors-série n° 01 MEN. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* (p. 1-94). Bulletin officiel, ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

- BO n°06 MEN. (1999). *Programme des Lycées*. Ministère de l'éducation nationale.
<https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/1999/hs6/hs6vol2.pdf>
- BO n°06 MEN. (2008). *Programme de l'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège* (p. 255). Ministère de l'éducation nationale et de la technologie. Paris : CNDP.
- BO n°11 MEN. (2015a). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin officiel, ministère de l'éducation nationale.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe2.htm>
- BO n°11 MEN. (2015b). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel, ministère de l'éducation nationale.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe2.htm>
- BO n°28 MEN. (2001). *Encart BO n°28—Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique—Français*. Bulletin officiel, ministère de l'éducation nationale.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encartb.htm>
- BO n°30 MEN. (2018). *Programme d'enseignement Cycle 4. Annexe 3 :les spécificités du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel, ministère de l'éducation nationale.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169__annexe3__985628.pdf
- BO n°31 MEN. (2021) *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : Modification*. Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>
- BO spécial n°03 MEN. (2018). *Lecture : Construire le parcours du lecteur autonome*. Bulletin officiel, ministère de l'éducation nationale.
<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>
- Boissinot, A., & Popovic, P. (s. d.). Herméneutique. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques, & A. Viala (Éds.), *Le dictionnaire du littéraire* (p. 334-336). Presses Universitaires de France.

- Bos, S., & Chaliès, S. (2022). « Capter » l'expérience de travail pour en faire un levier de formation professionnelle : Une étude de cas à partir d'un dispositif de formation continue de chefs d'établissement. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 199, 19-33. <https://doi.org/10.7202/1091090ar>
- Bourdieu, P. (1978). La sociologie de la culture populaire. *Le Handicap socioculturel en question*, 117.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261. <https://doi.org/10.1080/00220670009598714>
- Boysen, P. G., Daste, L., & Northern, T. (2016). Multigenerational Challenges and the Future of Graduate Medical Education. *Ochsner Journal*, 16(1), 101-107.
- Bozak, A. (2021). Instructional Reverse Mentoring : A Practice Proposal for Teachers' Understanding the « Z » and « Alpha » Generations' Learning Perspectives. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 114-142. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2877>
- Breck, B. M., Dennis, C. B., & Leedahl, S. N. (2018). Implementing reverse mentoring to address social isolation among older adults. *Journal of Gerontological Social Work*, 61(5), 513-525. <https://doi.org/10.1080/01634372.2018.1448030>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bridet, G., & Loehr, J. (Éds.). (2019). *Le contexte en question*. Armand Colin.

- Brillet, F., Garcia, J.-F., & Montargot, N. (2016). Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences : Cas d'une entreprise publique en mutation: *Management & Avenir*, N° 88(6), 105-130. <https://doi.org/10.3917/mav.088.0105>
- Brinzea, V.-M. (2018). Reverse mentoring—When generation Y becomes the trainer within a multi-generational workforce. *Scientific Bulletin - Economic Sciences*, 17(3), 77-82.
- Britton, L. R., & Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers : Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306-314. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.008>
- Bronckart, J.-P. (2015). Mais qu'est-ce donc qui advient... Ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences ? *Le français aujourd'hui*, 191(4), 113-126. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0113>
- Browne, I. (2021). Exploring Reverse Mentoring; “Win-Win” Relationships in The Multi-Generational Workplace. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 246-259. <https://doi.org/10.24384/JKC9-2R51>
- Brugère, F., & Le Blanc, G. (2009). *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/judith-butler-trouble-dans-le-sujet--9782130573487.htm>
- Brunel, M. (2013). Le sujet lecteur dans la classe : Éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire. *Recherches & travaux*, 83, 117-130. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.655>
- Brunel, M. (2023). Quand « on fait Molière »... : Quelles pratiques effectives d'enseignement du théâtre dans le secondaire ? Dans S. Ahr & I. de Peretti (Éds.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* (p. 243-268). UGA Éditions.
- Brunel, M., & Daunay, B. (2019). Synthèse 2. Interroger les liens entre l'écriture et la lecture dans l'enseignement de la lettre. Dans N. Denizot & C. Ronveaux (Éds.), *La lettre enseignée* :

Perspective historique et comparaison européenne (p. 139-142). UGA Éditions.

<https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10055>

Brunel, M., & Dufays, J.-L. (2017). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France, Belgique.

Dans J. Emery-Bruneau, O. Dezutter, E. Falardeau, M. Brunel, & J.-L. Dufays (Éds.),

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité (p.

102-136). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/5083>

Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J., & Florey, S. (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.

Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O., & Falardeau, E. (2017).

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité. Presses universitaires de Namur.

Brunel, M., & Foliot, C. (2021). Le reverse mentoring au service de la formation à l'enseignement de la littérature pour le cours de français : Faire de la formation initiale un outil de formation des enseignants tuteurs ? *Recherche & formation*, 98(3), 59-74.

Brunel, M. & de Peretti, I. (2020). Approches analytiques des textes littéraires, entre texte et lecteur. Quelles prescriptions ? Quelles pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 210, 3-13.

<https://doi.org/10.3917/lfa.210.0003>

Bucheton, D. (2002). Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer. *Tréma*, 19.

<https://doi.org/10.4000/trema.1586>

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès éd.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd. actualisée et enrichie). ESF sciences humaines.

Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2005). Coda : Pour une approche dynamique des compétences

(langagières). Dans M. Pouliot, J.-P. Bronckart, & E. Bulea (Éds.), *Repenser l'enseignement*

- des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 193-227). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14825>
- Burdett, J. (2014). Reverse mentoring becomes a two-way street : Case study of a mentoring project for IT competence. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 28(3), 13-16. <https://doi.org/10.1108/DLO-01-2014-0001>
- Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs « convers ». De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs. *Pratiques*, 76(1), 55-76. <https://doi.org/10.3406/prati.1992.1678>
- Butler, J. (2022). *La vie psychique du pouvoir : L'assujettissement en théories*. Éditions Amsterdam. (Édition originale 1997)
- Cahiers pédagogiques, hors-série numérique. (2022). *Nouvelles formes de formation continue*. 60. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/sommaire-hsn-60-2/>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years : The contribution of component skills and processes. In *Beyond decoding : The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (p. 143-175). The Guilford Press.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux, Comprendre, interpréter, expliquer, décrire... les textes littéraires*, 46, 93-115.
- Canvat, K. (2004). La littérature : «l'ère du soupçon» et après ? *La Lettre de l'AIRDF*, 35(2), 28-35. <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1616>
- Capt, V., Brunel, M., & Florey, S. (2018). Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 58. <https://doi.org/10.4000/reperes.1736>
- Carrier, L.-P. (2011a). L'infratexte sensible du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade (Éds.), *Le texte du lecteur* (Vol. 2, p. 99-110). Peter Lang.

- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & lectrice : Apprendre à comprendre les textes narratifs CMI, CM2, 6e, Segpa*. Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement: *Le français aujourd'hui*, n°179(4), 21-36.
<https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021>
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2019). *Lector & Lectrice : Apprendre à comprendre les textes narratifs cycle 3, SEGPA*. Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., & Raguideau, C. (2023). *Lector & Lectrice : Apprendre à comprendre les textes (collège)* (grand format). Retz.
- Certeau, M. de. (2010). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire* (Nouvelle éd). Gallimard.
(Édition originale 1990)
- Certo, J. L. (2005). Support, Challenge, and the Two-Way Street : Perceptions of a Beginning Second Grade Teacher and Her Quality Mentor. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/10901020590918960>
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse II.
- Chaliès, S. (Réalisateur). (2013). *Vers de nouvelles modalités de tutorat des enseignants débutants* [MP4]. http://video.ens-lyon.fr/ife/2013/2013-01-24_chaire_unesco_chalies.webm
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. *Recherche et formation*, 1. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696>
- Chaliès, S. (2019). Philosophical Foundations of Teacher Education for Training and Teaching Situations. *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer Nature.

- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 76(4), 309-334. <https://doi.org/10.3917/th.764.0309>
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study Dans the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.010>
- Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : Conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 5-24. <https://doi.org/10.4000/rfp.4880>
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2021a). Activité et compétence : Conceptualisation, illustration et pistes technologiques. Dans *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 123-143).
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2021b). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, n° 210(1), 51-68.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.010>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche formation*, n° 61(2), 85-129.
- Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : Conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 5-24. <https://doi.org/10.4000/rfp.4880>

- Chaliès, S., & Lussi Borer, V. (2021). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octarès éditions.
- Chaliès, S., & Tribet, H. (2015). *Débuter comme formateur, tuteur, conseiller pédagogique—Plateforme NéoPass@ction*. Ifé ENS Lyon. <https://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-8>
- Charbonnier, É. (2022). Évolution du niveau et comparaisons internationales. *Germinal*, 5(2), 38-51. <https://doi.org/10.3917/ger.005.0038>
- Charbonnier, É., Delahaye, J.-P., & Rayou, P. (2016). Où en est la refondation ? Quelles perspectives ? *Table ronde*, 1-3. <https://www.afef.org/system/files/2019-01/CRAP-Assises-2016-TR.pdf>
- Charpentier, A., Longhi, L., Raffaëlli, C., & Solnon, A. (2020). Le métier d'enseignant : Pratiques, conditions d'exercice et aspirations. *Education et formations*, 101, 22.
- Charpentier, A., & Solnon, A. (2019). *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité des enseignants au collège ?* (note d'information MEN n° 19.23; p. 4). DEPP MEN. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/44129/la-formation-continue-un-levier-face-a-la-baisse-du-sentiment-d-efficacite-personnelle-des-enseignant?_lg=fr-FR
- Chartier, R., & Jouhaud, C. (1989). Pratiques historiennes des textes. Dans C. Reichler (Éd.), *L'interprétation des textes* (p. 53-79). Minuit.
- Chaudhuri, S. (2019). Perspectives in HRD—Reverse mentoring : Hallmarks for implementing an intergenerational intervention. *New horizons in adult education & human resource development*, 31(3), 65-71. <https://doi.org/10.1002/nha3.20256>
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse Mentoring : A Social Exchange Tool for Keeping the Boomers Engaged and Millennials Committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55-76. <https://doi.org/10.1177/1534484311417562>

- Chaudhuri, S., Park, S., & Johnson, K. R. (2021). Engagement, inclusion, knowledge sharing, and talent development : Is reverse mentoring a panacea to all? Findings from literature review. *European Journal of Training and Development*, 46(5/6), 468-483.
<https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2021-0005>
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 172. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? : La philosophie sociale de Wittgenstein. Dans A. Ogien (Éd.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 25-48). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
<https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10963>
- Chauviré, C. (2004). Le moment anthropologique de Wittgenstein. Éditions Kimé.
<https://doi.org/10.3917/kime.chauv.2004.01>
- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'ego : Langage et subjectivité chez Wittgenstein*. Presses universitaires de France.
- Chen, W.-C. (2012). Professional growth during cyber collaboration between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 218-228.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.010>
- Chen, Y.-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)LM.1943-5630.0000227](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000227)
- Chen, Y.-C. (2014). Examining traditional mentoring functioning scale considering reverse mentoring and the work characteristics of millennials. *International Journal of Technology, Policy and Management*, 14(3), 205-219. <https://doi.org/10.1504/IJTPM.2014.062931>

- Chen, Y.-C. (2016). Effect of using the attention, relevance, confidence, and satisfaction model of learning motivation on the function of reverse mentoring. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 16(3/4), 161.
<https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2016.078195>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*, 206, 61-74.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive. *Recherches en éducation*, 28. <https://doi.org/10.4000/ree.6023>
- Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015, publié au Bulletin officiel n° 23, MENE1512598C (2015).
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>
- Circulaire relative aux modalités d'organisation de l'année de stage des lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public pour l'année 2014-2015, Pub. L. No. MENH1412746C (2014).
- Cismaru, L., & Iunius, R. (2020). Bridging the Generational Gap in the Hospitality Industry : Reverse Mentoring—An Innovative Talent Management Practice for Present and Future Generations of Employees. *Sustainability*, 12(1). <https://doi.org/10.3390/su12010263>
- Citton, Y. (2007). Puissance des communautés interprétatives. Dans *Quand lire c'est faire : L'autorité des communautés interprétatives* (p. 5-27).
- Clarke, A. J., Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education : Current insights. *Advances in Medical Education and Practice*, Volume 10, 693-701. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S179303>
- Claude, M.-S. (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture... : *Le français aujourd'hui*, N° 210(3), 83-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.210.0083>

- Cloet-Sanchez, A.-M. (2020). Entre le marteau et l'enclume. *Cahiers pédagogiques*, 562.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Entre-le-marteau-et-l-enclume>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, 7-42.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training : Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie—Essai sur la signification de l'intériorité*. <https://www.vrin.fr/livre/9782130516750/ludwig-wittgenstein-et-la-philosophie-de-la-psychologie>
- Conceicao, P., Desclaux, J., & Lacroix, A. (2023). *Pirls 2021*. 1-4. <https://doi.org/10.48464/ni-23-21>
- Conseil de l'Union européenne. (2006). *Décision n°1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (Journal officiel de l'Union européenne OJ L327; p. 45-68). Union européenne. <http://data.europa.eu/eli/dec/2006/1720/oj/fra>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching : Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Corbier, M.-C. (2019, décembre 26). La formation continue des enseignants : Grande faiblesse du système français. Selon l'OCDE, la France enregistre au moins 20 points d'écart avec les autres pays sur les formations continues d'enseignants dites « à fort impact », comme le coaching ou les séminaires. *Les Échos*. <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/la-formation-continue-des-enseignants-grande-faiblesse-du-systeme-francais-1158902>

Cordeiro, G. S., & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche & formation*, 56, 67-80.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>

Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44. <https://doi.org/10.3917/tele.036.0029>

Cotugna, N., & Vickery, C. E. (1998). Reverse Mentoring : A Twist to Teaching Technology. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(10), 1166-1168.

[https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(98\)00270-3](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(98)00270-3)

Coupié, T., Gaubert, É., & Personnaz, E. (2022). Des parcours contrastés, une insertion plus favorable, jusqu'à...Enquête 2020 auprès de la Génération 2017. *Céreq Bref*, 422(6), 1-8.

<https://doi.org/10.57706/cereqbref-0422>

Cour des Comptes. (2011). *Le rapport public annuel 2011*.

<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-rapport-public-annuel-2011>

Cour des Comptes. (2012). *La formation initiale et le recrutement des enseignants*.

Cour des comptes. (2015). *La formation continue des enseignants* (Référé n° 71653).

<https://www.ccomptes.fr/fr/documents/29469>

Cour des comptes. (2017). *Gérer les enseignants autrement « Une réforme qui reste à faire »* (p. 1-137) [Rapport public thématique]. <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/39998>

Cour des Comptes. (2022). *La formation continue des enseignants de l'enseignement public*.

(Observations définitives. Exercices 2017-2021. S2023-0729; p. 1-94). 3e chambre - 2e section. <https://www.ccomptes.fr/system/files/2023-09/20230907-S2023-0729-Formation-continue-enseignants.pdf>

Cour des Comptes. (2023a). *Devenir enseignant : La formation initiale et le recrutement des enseignants*. [https://www.ccomptes.fr/fr/publications/devenir-enseignant-la-formation-](https://www.ccomptes.fr/fr/publications/devenir-enseignant-la-formation-initiale-et-le-recrutement-des-enseignants)

[initiale-et-le-recrutement-des-enseignants](https://www.ccomptes.fr/fr/publications/devenir-enseignant-la-formation-initiale-et-le-recrutement-des-enseignants)

- Cour des Comptes. (2023b). *La formation continue des enseignants du premier et du second degré de l'enseignement public* (Référé 2023-0743). <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/66039>
- Couteaux, C. (2023). Quelle place pour les valeurs axiologiques dans les approches analytiques des textes littéraires ? Dans S. Ahr & I. de Peretti (Éds.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* (p. 306-338). UGA Éditions.
- Crinon, J., & Muller, A. (2018). Savoirs et normes pour enseigner. *Recherche et formation*, 88.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education : Lessons from exemplary programs* (1st ed). Jossey-Bass.
- Dastugue, L., & Chaliès, S. (2019). Chapitre 8. Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié & É. Magendie (Éds.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 161-174). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.46570>
- Dastugue, L., & Chaliès, S. (2020). Pédagogie universitaire et professionnalisation des enseignants novices. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 159-175. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0159>
- Daumay, Y. (2020). Des moments éthiques. Dans B. Louichon (Éd.), *Un texte dans la classe : Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 167-197). P.I.E. Peter Lang.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>
- Daunay, B., & Denizot, N. (2003). Construction d'un « objet didactique » : L'écriture d'invention au collège et au lycée. *Les Cahiers Théodile*, 4, 81.

- Daunay, B., & Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir ? Dans C. Ronveaux (Éd.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (p. 211-232). Peter Lang. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01575373>
- Daunay, B., Reuter, Y., & Schneuwly, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Presses Universitaires de Namur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18344>
- De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche action en didactique de la lecture littéraire*. Université catholique de Louvain.
- De Croix, S., & Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59. <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>
- De Croix, S., & Waszak, C. (2023). L'entrée dans l'analyse d'un texte littéraire : Un enrôlement en 600 secondes ? Dans S. Ahr & I. de Peretti (Éds.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* (p. 151-173). UGA Éditions.
- De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat : Des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)* [Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:157616>
- Déclaration de M. Eric Woerth, ministre du budget, des comptes publics et de la fonction publique, sur ses engagements pour 2008 en matière de réforme de l'État, notamment dans le domaine de la gouvernance des finances publiques et de la poursuite de la révision générale des politiques publiques. (2008). <http://www.vie-publique.fr/discours/169568-eric-woerth-22012008-gouvernance-des-finances-publiques-rgpp>

Décret n° 2009-914 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, Pub. L. No. 0173, JORF n° 0173 (2009).

https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=xu0aBhTRyj4znrVLYhzmMU1tUE4pff_NWtPY0T-2KIM=

Décret n° 2009-915 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, Pub. L. No. 0173, JORF n° 0173 (2009).

https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=xu0aBhTRyj4znrVLYhzmMU1tUE4pff_NWtPY0T-2KIM=

Delay, B. (2006). La transmission des savoirs dans l'entreprise. Construire des espaces de coopération entre les générations au travail. *Informations sociales*, 134(6), 66-77. Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/inso.134.0066>

Delays, R., & Enrègle, Y. (2014). Chapitre 32. La transmission intergénérationnelle, une question de confiance. Dans S. Frimousse, J. Igalens, J. Orsoni, & M. Thévenet (Éds.), *Ressources humaines et responsabilités sociétales* (p. 319-325). EMS Editions.

<https://doi.org/10.3917/ems.theve.2014.01.0319>

Demougin, F. (2017). Des lectures à la relecture, ou comment construire un sujet lecteur en classe.

Dans *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 225-237). UGA éditions.

Denizot, N. (2012). Le genre dans les programmes français du secondaire (1970-2008) : Des logiques de rupture. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, & D. Vrydaghs (Éds.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (p. 433-449). Presses Universitaires de Namur.

- Denizot, N. (2014). L'enseignement du français au lycée : Mutation ou reconfigurations ? Dans *École et mutation* (p. 231-241). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0231>
- Denizot, N., Dufays, J.-L., & Louichon, B. (2019). Approches didactiques de la littérature : Présentation. In *Approches didactiques de la littérature* (p. 9-15). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6927>
- Department of Education Northern Ireland. (2016). *Learning Leaders : A Strategy for Teacher Professional Learning*. DENI.
- DEPP-MENJS. (2017). *PIRLS 2016 : Évaluation internationale des élèves de CMI en compréhension de l'écrit Évolution des performances sur quinze ans* (17.24). Ministère de l'éducation nationale. depp-ni-2017-24-pirls-cm1-ecrit_860737.pdf
- DEPP-MENJS. (2019). *PISA 2018 : Stabilité des résultats en compréhension de l'écrit* (Note d'information 19.49; p. 1-4). Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- DEPP-MENJS. (2020). 8.21 La formation continue des enseignants du second degré. Dans *Repères et statistiques 2020* (p. 308-309).
- DEPP-MENJS. (2023). *PISA 2022, la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE* (Note d'information 23.48; p. 1-4). Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/cpe/2023/12/06/note-dinformation-de-la-depp-n23-48-resultats-pisa-2022/>
- Dezutter, O., Elalouf, M.-L., & Goff, F. L. (2021). « Discipline », « progression », « gestes didactiques » Échanges croisés autour de trois concepts stratégiques pour les recherches actuelles en didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190., <https://doi.org/10.4000/pratiques.10060>
- DFIE Lyon. (2019, octobre 1). Mars 2019 : Synthèse des contenus des assises de la formation continue des enseignants. *DFIE Lyon Délégation Formation Innovation Expérimentation*.

<https://dfie.ac-lyon.fr/mars-2019-synthese-des-contenus-des-assises-de-la-formation-continue-des-enseignants/>

Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ? *Repères - Littérature*, 1(46), 151-166.

Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture littéraire à l'école* [Thèse de doctorat, Université de Lille 3]. <https://hal.science/tel-01223578>

Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : Places et enjeux des styles enseignants. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 44, 117-134. <https://doi.org/10.4000/reperes.182>

Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.

Dias-Chiaruttini, A. (2018). Réceptions scolaires du Petit Prince d'Antoine de Saint Exupéry. La formation éthique du lecteur scolaire. Dans N. Rouvière (Éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 303-313). Peter Lang.

<http://journals.openedition.org/lectures/34114>

Dias-Chiaruttini, A. (2020). Débat interprétatif / Communauté interprétative. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 234-235). Honoré Champion éditeur.

Dolz, J., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (Éds.). (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e colloque international de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)* [CDROM].

Dubasque, D. (2019). Chapitre 1. Qu'est-ce que le « numérique » ? Regards sur le champ lexical qui l'accompagne. In *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique* (p. 17-22). Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/comprendre-et-maitriser-les-exces-de-la-societe--9782810906994-p-17.htm>

- Ducrot, O., & Schaeffer, J.-M. (1999). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil. (Édition originale 1995)
- Dufays, J.-L. (2001). Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature. *Marges linguistiques*, 19-30.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : Évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J.-L. (2006a). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33. <https://doi.org/10.4000/lidil.60>
- Dufays, J.-L. (2006b). La lecture littéraire, des «pratiques du terrain» aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L. (2007). Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche. Dans J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture*. Peter Lang.
<https://www.peterlang.com/document/1044039> (Édition originale 1994)
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Dufays, J.-L. (2017). Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : Quelle modélisation pour quels enjeux ? *Recherches En Éducation*, 0(29), 11-21.
- Dufays, J.-L. (2019a). Comment évalue-t-on les textes littéraires ? *Recherches & Travaux*, 94.
<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1605>
- Dufays, J.-L. (2019b). Du geste professionnel au geste didactique : Une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. Dans S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique*.

Dialogues avec Bernard Schneuwly (p. 197-210). Presses universitaires du Septentrion.

<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.78471>

Dufays, J.-L. (2016b). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* 7.

<https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

Dufays, J.-L. (2016a). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45.

<https://doi.org/10.4000/trema.3486>

Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V., & Lépine, M. (2024). Cadrage théorique. Dans M. Brunel, J.-L. Dufays, J. Émery-Bruneau, & S. Florey (Éds.), *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale* (p. 41-77). Presses universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd. revue et actualisée). De Boeck supérieur. (Édition originale 1996)

Dufays, J.-L., & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? *Éducation et didactique*, 4-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.728>

Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : Pourquoi et comment ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2-Été), 15-27.

Dumortier, J.-L., Van Beveren, J., & Vrydaghs, D. (Éds.). (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 août 2010)*. Presses universitaires de Namur.

Dupuy, C., & Genre, S. (2020). Pratique littéraire du lexique/vocabulaire : Les sens contruits dans les moments lexicaux. Dans B. Louichon (Éd.), *Un texte dans la classe : Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. P.I.E. Peter Lang.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes.

Éducation et didactique, 2-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>

- Dutot, V., & Safraou, I. (2012). Transfert intergénérationnel des connaissances et technologies de l'information (TI) : Vers un modèle intégrateur des dynamiques junior-senior. *La Revue des Sciences de Gestion*, 253(1), 89-97. <https://doi.org/10.3917/rsg.253.0089>
- Eco, U. (1989). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Librairie générale française.
- Edwards-Groves, C. J. (2014). Learning Teaching Practices : The Role of Critical Mentoring Conversations in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 151-166. <https://doi.org/doi:10.11114/jets.v2i2.343>
- Émery-Bruneau, J. (2011). Le rapport à la lecture littéraire : Un outil épistémologique et heuristique pour la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 49(1), 14-18. <https://doi.org/10.3406/airdf.2011.1888>
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2009). Optimiser le conseil pédagogique : La mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et formation en éducation*, 4. <https://journals.openedition.org/tfe/984?lang=fr>
- Escalié, G., & Magendie, É. (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. Dans O.Thardy, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert, & L. Paquay (Éds.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 31-41). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0031>
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, É., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>

- Falardeau, É., Simard, D., Gagné, J.-Christine, Carrier, L.-P., Côté, H., & Émery-Bruneau, J. (2009). Rapport à la culture et formation du sujet lecteur. Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question* (p. 111-122). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14594>
- Farrell, R., Cowan, P., Brown, M., Roulston, S., Taggart, S., Donlon, E., & Baldwin, M. (2022). Virtual Reality in Initial Teacher Education (VRITE) : A reverse mentoring model of professional learning for learning leaders. *Irish Educational Studies*, 41(1), 245-256. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2021102>
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Ferrarese, E., & Laugier, S. (2018). *Formes de vie*. CNRS éditions.
- Feuillet, P., & Prouteau, D. (2020). *De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale : Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants*. DEPP - MENJS. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/47122/education-formations-les-enseignants-panorama-carrieres-et-representations-du-metier--05-de-1?_lg=fr-FR
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire : L'autorité des communautés interprétatives* (É. Dobenesque, Trad.). Les Prairies ordinaires. (Édition originale 1980)
- Flandin, S., & Gaudin, C. (2014). *Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants*. 1-9. [Communication] Dans *Troisième Colloque International de Didactique Professionnelle, Conception et formation*, Caen, 28 et 29 octobre 2014.
- Fondeville, B. (2018). Genèse et fonctions des doxas pédagogiques. *Education & Formation*. <https://univ-tlse2.hal.science/hal-03251682>
- Fourtanier, J.-M. (2020). Texte de lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 271-273). Honoré Champion éditeur.

- Frey, T. K., Tatum, N. T., & Cooper, T. B. (2021). Using the Basic Course to Prepare Digital Natives for New Role as Reverse Mentors. *Basic Communication Course Annual*, 33, 342-345.
- Fugier, P. (2009). La mise en oeuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Le terrain précurseur et les lectures exploratoires. *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 9. <https://shs.hal.science/halshs-01651435/document>
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature : La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1313-1328. Psychology Database. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2019-0326>
- Gagnon, N. (2020). Développer l'agir compétent de mentors : Le cas d'enseignants oeuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1). <https://doi.org/10.7202/1075719ar>
- Gagnon, N. C. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario*. <https://doi.org/10.20381/RUOR-711>
- Gallardo-Echenique, E. E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M., & Strijbos, J.-W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196>
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>

- Garg, N., & Singh, P. (2019). Reverse mentoring : A review of extant literature and recent trends. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 34(5), 5-8.
<https://doi.org/10.1108/DLO-05-2019-0103>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2023). Co-concevoir des ressources pour former les tuteurs : La présentation d'une démarche collaborative entre chercheur et professionnels s'appuyant sur la vidéo. *RELIANCE*, 2, 134-156.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (Éds.). (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. l'Harmattan.
- Gaussel, M. (2020). Les Pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier d'actualité Veille & Analyses*. Lyon : ENS de Lyon, 132, 36.
- Gauthier, R. F. (2020). Prière d'exécuter. *Cahiers pédagogiques*, 562, 16-17.
- Gefen, A., & Laugier, S. (2020). *Le pouvoir des liens faibles*. CNRS éditions.
- Gennaï, A. (2020). Fabriquer du texte pour la classe. Dans B. Louichon (Éd.), *Un texte dans la classe : Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. P.I.E. Peter Lang.
- Gennaoui, L. (2013, mars 6). *La contribution du terrain exploratoire au projet de recherche* [Conférence]. La recherche exploratoire dans les cours de méthodologie, UQÀM Université du Québec à Montréal. <https://centrere.uqam.ca/flash-metheo/la-contribution-du-terrain-exploratoire-au-projet-de-recherche/>
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture* (3e édition). De Boeck Supérieur. (Édition originale 1990)
- Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'Ifé*, 124, 40.
- Gilli, Y. (1983). Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 1. <https://doi.org/10.4000/semen.4261>

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Borne, I. (2013). *Lectorino & Lectorinette : Apprendre à comprendre des textes narratifs CE1-CE2*. Retz.
- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? Dans *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-77). Presses universitaires de Louvain.
- Graveleau, S. (2017, mai 20). Formation continue des enseignants : Entre « saupoudrage » et SAV des réformes Les enseignants français suivent beaucoup moins de formation continue que leurs homologues européens. Celle-ci est avant tout perçue, et utilisée, comme un outil de transmission des réformes de l'éducation. *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/05/20/formation-continue-des-enseignants-entre-saupoudrage-et-sav-des-reformes_5130880_4401467.html
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 91-106.
- Gubler, S. M. (2019). *Reverse Mentoring in the Classroom : A Qualitative Study* [Phdthesis]. Brigham Young University.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J., & Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace : Traditional, reverse, and reciprocal mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344-1361.
<https://doi.org/10.1080/09585190902909863>

- Hechl, C. (2017). Affective Commitment to Organizations : A Comparison Study of Reverse Mentoring Versus Traditional Mentoring Among Millennials. *Binus Business Review*, 8(2), 157. <https://doi.org/10.21512/bbr.v8i2.3666>
- Hérol, J.-F. (2015). *De la nécessité d'intégrer véritablement la recherche en éducation dans la formation des enseignants : Une approche interdisciplinaire du processus enseignement-apprentissage*. 7.
- Hopp, M. D. S., Stoeger, H., & Ziegler, A. (2020). The Supporting Role of Mentees' Peers in Online Mentoring : A Longitudinal Social Network Analysis of Peer Influence. *Frontiers in Psychology*, 11, 1929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01929>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- IGAENR. (2015). *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation* (2015-044; p. 65).
- IGEN. (2017). *Rapport d'activité 2017 de l'inspection générale de l'éducation nationale* (rapport d'activité 2017-62; p. 90). Ministère de l'éducation nationale. [IGEN-Rapport-activite-2017_1000735-2.pdf](https://www.igen.education.fr/IMG/pdf/IGEN-Rapport-activite-2017_1000735-2.pdf)
- IGEN-IGAENR. (2013). *Actualisation du bilan établi en 2010 sur la formation continue des enseignants* (2013-009).
- IGEN-IGAENR. (2014).
La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, rapport IGEN-IGAENR n° 2014-071, septembre 2014. (n°2014-071). Inspection générale de l'éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- IGEN-IGAENR. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?*

- (2018-68). Inspection générale de l'éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- IH2EF. (2023). *PISA 2022 : Les résultats des élèves français*. Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation. <https://www.ih2ef.gouv.fr/pisa-2022-les-resultats-des-eleves-francais>
- Ingarden, R. (1973). *Cognition of the Literary Work of Art*. Northwestern University Press.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3rd ed). Pearson Allyn and Bacon.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*. Editions Mardaga.
- Jacob, C. (Éd.). (2002). *Des Alexandries 2. Les Métamorphoses du lecteur*. Bibliothèque nationale de France.
- Jarlégan, A., Piquée, C., Fontanieu, V., & Goigoux, R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture : Le rôle du contexte classe. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 196. <https://doi.org/10.4000/rfp.5070>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers : Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard. <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782070299515-pour-une-esthetique-de-la-reception-hans-robert-jauss/>
- Jenny, L. (2010). « N'imaginez jamais » : Pour une pédagogie littéraire de l'immersion [Text/html,application/pdf]. *Versants*, 57(5), 93-102. <https://doi.org/10.5169/seals-271549>
- Joannidès, V., & Berland, N. (2008). Grounded theory : Quels usages dans les recherches en contrôle de gestion ? *Comptabilité Contrôle Audit*, 14(3), 141-162. <https://doi.org/10.3917/cca.143.0141>

- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Dans *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale, Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 [CD-ROM]*.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31. <https://doi.org/10.7202/1086966ar>
- Jorro, A. (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisation--9782807340534.htm>
- Jorro, A., De Ketele, J.-M., & Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés.* De Boeck supérieur.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-effet-personnage-dans-le-roman--9782130442707.htm>
- Jouve, V. (2006). *La lecture.* Hachette. (Édition originale 1993)
- Jouvet, L. (2022). *Témoignages sur le théâtre.* Flammarion. (Édition originale 1954)
- Kaše, R., Saksida, T., & Mihelič, K. K. (2019). Skill development in reverse mentoring : Motivational processes of mentors and learners. *Human Resource Management*, 58(1), 57-69. <https://doi.org/10.1002/hrm.21932>
- Kato, S. (2018). Promoting Mutual Learning in Reverse-mentoring : Professional Development for Experienced Educators. *Oncue Journal*, 11(1), 68-80.
- Keles Taysir, N., & Ülgen, B. (2017). "Reverse Mentoring" Designs of Banking Sector in Turkey. *305 Yönetim Bilimleri Dergisi/Journal of Administrative Sciences*, 15(29), 305-317.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work : Developmental relationships in organizational life.* Scott Foresman.
- Lacelle, N., & Langlade, G. (2020). Activité fictionnalisante du lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 213-217). Honoré Champion éditeur.

- Lacelle, N., & Vallée, C. (2010). Lire le roman et visionner son adaptation filmique : Un parcours subjectif. *Québec français*, 158, 56-60.
- Lahire, B. (2005). Chapitre 1. La fabrique publique de l'« illettrisme ». Dans *L'invention de l'illettrisme* (p. 33-123). La Découverte. <https://www.cairn.info/l-invention-de-l-illettrisme--9782707131546-p-33.htm>
- Lahouze-Humbert, É. (2013). *Le choc générationnel*. Maxima Laurent du Mesnil édit. <https://books.google.fr/books?id=KQNZ1-fndvQC>
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule-following : Obeying rules blindly. *Language & Communication*, 23(1), 45-61. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00040-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00040-X)
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145(2), 85-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Montréal. Figura, Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire*, 20. <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>
- Langlade, G., & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 101-121.
- Langlade, G., & Rouxel, A. (2020). Sujet lecteur, lecteur modèle/lecteur réel. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 104-107). Honoré Champion.
- Lantheaume, F. (2016). Chapitre 12. Entre sclérose et plasticité professionnelle : Se développer tout au long de sa carrière. In *Apprendre à enseigner* (p. 179-191). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0179>

- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-souffrance-des-enseignants--9782130567059.htm>
- Lara, P. de. (2005). *L'expérience du langage : Wittgenstein philosophe de la subjectivité* (p. 152). Ellipses. <https://shs.hal.science/halshs-00439037>
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage* [These de doctorat, Bordeaux 3]. <https://theses.fr/2014BOR30044>
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51. <https://doi.org/10.4000/reperes.913>
- Larrivé, V. (2017). Le « journal de personnage », un dispositif d'écriture pour développer les aptitudes lectorales des élèves. Expérimentation du « Journal de Gilgamesh » en classe de CM2 et de 6e. Dans *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 133-154). UGA éditions.
- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le français aujourd'hui*, 201(2), 67-76. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ifa.201.0067>
- Larrivé, V. (2020). Prise en compte du sujet lecteur à l'école élémentaire. Éléments de constat chez les professeurs des écoles stagiaires exerçant en cycle 3. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9362>
- Laudet, P. (2011). *Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier—Intervention au séminaire national sur les nouveaux programmes de lycée (IA-IPR de Lettres / Professeurs formateurs), les 16 et 17 mars 2011 - Ressources pour le lycée général et technologique* (p. 23). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire-DGESCO.

https://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf

Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : Les sens de l'usage*. Vrin.

Laugier, S. (2010). *Wittgenstein. Le mythe de l'inexpressivité*. Vrin.

Laugier, S. (2011). Le commun comme ordinaire et comme conversation. *Multitudes*, 45(2), 104-112. <https://doi.org/10.3917/mult.045.0104>

Laugier, S. (2018). La vie humaine du langage. Dans E. Ferrarese & S. Laugier (Éds.), *Formes de vie* (p. 191-223). CNRS éditions.

Laugier, S. (2022). La forme logique de la vie. *Archives de Philosophie, Tome 85*(2), 77-97. <https://doi.org/10.3917/aphi.852.0077>

Laugier, S., & Chauviré, C. (2006). *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*. Poche. <https://www.vrin.fr/livre/9782711618828/lire-les-recherches-philosophiques-de-wittgenstein>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Le Blanc, G. (2004). Etre assujetti : Althusser, Foucault, Butler: *Actuel Marx*, n° 36(2), 45-62. <https://doi.org/10.3917/amx.036.0045>

Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Éd. du Seuil.

Le Blanc, G. (2008). L'invention du sujet entre normes sociales et normes vitales. Dans *Canguilhem et les normes* (p. 78-106). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/canguilhem-et-les-normes--9782130556992-p-78.htm>

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* (Vol. 1994). Édition d'organisation.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Editions Eyrolles.

- Le Goff, F. (2017). Du singulier au pluriel : Construire en classe une compétence interprétative. Dans J.-F. Massol (Éd.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 239-254). UGA éditions.
- Le Goff, F. (2018). L'écriture de la réception : Ses principes. Dans V. Larrivé, *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception* (p. 109-122). UGA Éditions. <https://books.openedition.org/ugaeditions/1972>
- Le Goff, F. (2020). Soi, le texte littéraire et le geste interprétatif—Quels enjeux pour la formation à l'altérité des professeurs de français ? Dans A. Schneider & M. Jeannin (Éds.), *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : Moi, nous, les autres, le monde* (p. 89-109). Presses universitaires de Namur.
- Le Goff, F. (2023). Des enjeux de la temporalité et des interactions langagières dans l'analyse des textes littéraires : Une étude de cas. Dans S. Ahr & I. de Peretti (Éds.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* (p. 379-406). UGA Éditions.
- Le Goff, F., & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA Éditions. <https://books.openedition.org/ugaeditions/1958>
- Le Goff, T. (2023, septembre 7). *Réponse au relevé d'observations définitives de la Cour des comptes : « Formation continue des enseignants de l'enseignement public »* [Réponse du Secrétaire général du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche au Président de la troisième chambre de la Cour des comptes]. https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230907-S2023-0729-Formation-continue-enseignants-rep-MEJSESR_1.pdf
- Le Roux, A. (2001). La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : De nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français. *Cybergeo: European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.4065>

- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>
- Leblanc, S. (2009). *Des dispositifs de vidéo-formation mettant en scène « l'expérience d'autrui » et « sa propre expérience » : Principes de conception, effets formatifs et projectifs* [Communication]. Colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle : « L'expérience », Dijon.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 05(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1941>
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., LoBuono, D. L., Wood, B. M., & Estus, E. L. (2020). Reducing Ageism : Changes in Students' Attitudes after Participation in an Intergenerational Reverse Mentoring Program. *Sustainability*, 12(17), 6870. <https://doi.org/10.3390/su12176870>
- Lefevre, G. (2022). Compétences professionnelles. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 107-111). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0107>
- Legrand, D. (2007). Pre-reflective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16(3), 583-599. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.04.002>
- Leh, A. S. (2005). Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development : A case study in technology training. *Journal of technology and teacher education*, 13(1), 25-41.
- Lepetit, P. (2015). PISA et l'évaluation des résultats du système éducatif en France. *Administration & Éducation*, 145(1), 85-91. <https://doi.org/10.3917/admed.145.0085>

- Lessard, A. (2022). Communauté de pratique. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation : Vol. 2e éd.*, 91-94. De Boeck Supérieur.
- <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0091>
- Lessard, C., & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : Trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession étudiante. *Education et francophonie*, 1(XXIX (1)). <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/04-Lessard-Tardif.html>
- Little, J. W. (1990). Chapter 6 : The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of research in education*, 16(1), 297-351.
- Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1).
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013).
- loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014, Pub. L. No. 2014-788 (2014).
- LOI n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires (1), 2014-788 (2014).
- LOI n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires (1), 2014-788 (2014).
- Louichon, B. (2007). Du discours didactique au texte institutionnel : De la nécessaire tension à la difficile synthèse. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 15-23.
- <https://doi.org/10.3917/lfa.156.0015>
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly (Éds.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Presses universitaires de Namur.

- Louichon, B., & Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant·e·s. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8932>
- Louichon, B., & Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure : Actes des neuvièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3, 4, 5 et 6 avril 2008*. Presses universitaires de Rennes.
- Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/7672>
- Lussi Borer, V. (2015). Muller, A. et Plazaole Giger, I. (2014). Dispositions à agir, travail et formation. *Recherche et formation*, 78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2417>
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2021). Concevoir des dispositifs de formation centrés sur les dispositions à agir : Quelles ruptures avec la notion de compétences ? Dans S. Chaliès & V. Lussi Borer (Éds.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (Octarès, p. 159-180).
- Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland : Dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>
- Malet, R., & Le Coz, A. (2023). Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. Ressorts et conditions d'un renouveau au prisme du comparatisme. *Phronesis*, 12(4), 92-116.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.

- Massol, J.-F. (2017). Introduction. Dans J.-F. Massol (Éd.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 9-28). UGA éditions.
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. (Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation.) [Rapport de recherche]. Cnesco-Cnam. <https://cnam.hal.science/hal-03245293/document>
- Maulini, O., Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P., & Paquay, L. (2015). *A qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck Supérieur.
<http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88841023>
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (Éds.). (2011). *Le texte du lecteur*. P.I.E. Peter Lang.
- Meirieu, P. (2013). Va-t-on vraiment refonder l'École française en 2013? *Le café pédagogique*, 8.
- MEN. (1999). *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnements*. Ministère de l'éducation nationale et de la technologie. Paris : CNDP.
- MEN (Éd.). (2003). *Lire et écrire au cycle 3 : Répères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. CNDP.
- MEN. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>
- MEN-Éduscol. (2009). *Français Lycée professionnel—Lire* (p. 9). Ministère de l'éducation nationale. MEN/DGESCO.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf

MEN-Éduscol. (2010). *Ressources pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel—Français. Présentation des programmes 2009 du baccalauréat professionnel* (p. 7). Ministère de l'éducation nationale. MEN/DGESCO.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/51/2/Voie_prof_Ressources_Francais_programme_156512.pdf

MEN-Éduscol. (2016a). *Culture littéraire et artistique—Français, cycle 3*.

<https://eduscol.education.fr/document/16423/download>

MEN-Éduscol. (2016b). *Le carnet de lecteur—Français cycle 3*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

<https://eduscol.education.fr/document/16438/download>

MENJ. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* [Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013]. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse.

MENJS. (2019a). *Circulaire n° 2019-133 du 23 septembre 2019. Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'éducation nationale de 2019-2022*. Ministère de l'éducation nationale et des sports.

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>

MENJS. (2019b). *LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance* [LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019]. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

MENJS. (2020). *Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie*.

MENJS. (2021). *Vademecum—Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*.

https://services.dgesip.fr/fichiers/2021_vademecum_formation_CPE_professeurs.pdf

MENJS. (2022). *Décret du 11 février 2022. Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2022-2025*

(Décret du 11 février 2022). Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm>

Mercier, J.-P. (2018). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 61-84. <https://doi.org/10.7202/1059211ar>

Merle, P. (2021). Comment situer l'école française dans le monde ? Dans P. Merle (Éd.), *Parlons école en 30 questions* (p. 30-31). La Documentation française; Cairn.info.

<https://www.cairn.info/parlons-ecole-en-30-questions--9782111455894-p-30.htm>

Michel, L. (2018). *Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : Une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching* [Phdthesis, Université de la Réunion]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01979876>

Michel, L., & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : Études de cas en formation universitaire. *Recherches en éducation*, 30. <https://doi.org/10.4000/ree.2742>

Michel, R. (1999). La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : Une obscure clarté. *Pratiques*, 101(1), 77-94. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1833>

Millet, C. (2008). « Commençons donc par l'immense pitié » (Victor Hugo). *Romantisme*, 142(4), 9-23. <https://doi.org/10.3917/rom.142.0009>

Mkrtchyan, V. A., & Gurin, G. G. (2022). Mentoring Role in Novice Teacher Training Process : A Review of International Experience. *European Proceedings of Educational Sciences, Education and City: Quality Education for Modern Cities*. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.24>

Moinard, P. (2023). « Ce poème, vous le sentez ou toujours pas ? ». Quels enseignements d'une lecture participative lors de l'analyse de texte ? Dans S. Ahr & I. de Peretti (Éds.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* (p. 339-360). UGA Éditions.

- Mons, N., Chesné, J.-F., & Piedfer-Quêne, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ?* (p. 27) [Dossier de synthèse]. Cnam.
- Morin, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe* (4. tirage). ESF éd. (Édition originale 1990)
- Morris, L. V. (2017). Reverse Mentoring : Untapped Resource in the Academy? *Innovative Higher Education*, 42(4), 285-287. <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9405-z>
- Moussay, S. (2019). Quelle expérience du travail d'observation du tuteur ESPE et du tuteur EPLE ? Dans G. Escalié & É. Magendie (Éds.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 105-117).
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 41. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.699>
- Moussay, S., Ciavaldini-Cartaut, S., Chaliès, S., & Gaudin, C. (2018). Des approches culturalistes de l'activité et de la vidéo-formation des enseignants : Repères historiques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Éds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 145-161). l'Harmattan.
- Moussay, S., & Serres, G. (2016). Chapitre 14. Apprendre à devenir formateur d'enseignants : Vers une nouvelle professionnalité. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (Éds.), *Apprendre à enseigner* (p. 209-220). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/apprendre-a-enseigner--9782130618966-p-209.htm>
- Mullen, C. A., Boyles, E. T., Witcher, A. W., & Klimaitis, C. C. (2020). Dynamics shaping collaborative peer group mentoring among educational leaders. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(4), 416-438. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793087>
- Muller, F. (2018). *Des enseignants qui apprennent ce sont des élèves qui réussissent : Le développement professionnel des enseignants*. ESF Sciences Humaines.

- Murphy, J., & Adams, A. (2005). Exploring the benefits of user education : A review of three case studies. *Health Information & Libraries Journal*, 22, 45-58. <https://doi.org/10.1111/j.1740-3324.2005.00585.x>
- Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work : Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573. <https://doi.org/10.1002/hrm.21489>
- Muller, A. et Plazaole Giger, I. (2014). Dispositions à agir, travail et formation. *Recherche et formation*, 78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2417>
- Naja, K., & Asli, P. A. (2022). Le Reverse mentoring : Retours sur expériences. *African Scientific Journal*, 3(11), 207-207. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6539333>
- Napier, N. K. (2006). Cross Cultural Learning and the Role of Reverse Knowledge Flows in Vietnam. *International Journal of Cross Cultural Management*, 6(1), 57-74. <https://doi.org/10.1177/1470595806062352>
- Nelson, K. (2009). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 27(2), 275-287. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.04.003>
- Nesje, K., & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers : A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609>
- Nizet, I., & Monod Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : Pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6(1-2), 140-152. <https://doi.org/10.7202/1040224ar>
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>

- OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- OCDE. (2021). *Les lecteurs du XXIe siècle : Acquérir les compétences de compréhension de l'écrit à l'ère du numérique*. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Les-lecteurs-FRANCE.pdf
- OCDE. (2020a). *Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants—Volume I*.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Guide-Enseignants-TALIS-2018-Vol-I_FR.pdf
- OCDE. (2020b). *Guide TALIS 2018 à l'intention des enseignants—Volume II*.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Guide-Enseignants-TALIS-2018-Vol-II_FR.pdf
- OCDE. (2020c). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr>
- OECD. (2019). *A Flying Start : Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2006). Conjurer le désordre discursif. Les procédés de « lissage » dans la fabrication du discours institutionnel. *Mots. Les langages du politique*, 81.
<https://doi.org/10.4000/mots.675>
- Ogien, A. (2007). *Les règles de la pratique sociologique* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Olszewska, B. (2002). Réfléchir avec les yeux et les mains : Routines et résolution de problèmes. Dans C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 235-265). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11017>
- Olszewska, B., & Quéré, L. (2009). Erreurs pratiques, fautes et incongruités. Dans C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *Dynamiques de l'erreur* (p. 167-205). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.12759>

- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring : A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach : Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.
<https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24.
<https://doi.org/10.4000/dse.928>
- Ouédraogo, M. (2021). *Gestion des connaissances tacites managériales dans des secteurs publics au Québec : Une analyse des déterminants, des connaissances et des facteurs de succès de leur partage et acquisition*. [Phdthesis]. l'École nationale d'administration publique (ENAP).
- Paris, C., & Gespass, S. (2001). Examining the Mismatch between Learner-Centered Teaching and Teacher-Centered Supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
<https://doi.org/10.1177/0022487101052005006>
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Pérez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : Entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. Dans T. Pérez-Roux & A. Balleux (Éds.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 25-45). L'Harmattan. <https://hal.science/hal-01716607/document>
- Permoser, K. (2017). Re-ment—Reverse Mentoring as a Way to Deconstruct Gender Related Stereotypes in ICT. In *International Association for Development of the Information Society*.

International Association for the Development of the Information Society.

<https://eric.ed.gov/?id=ED579273>

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-75). ESF.

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_28.html#copy
right](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_28.html#copy_right)

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1996). L'évaluation des enseignants entre obligation de résultats et obligation de procédure. *Educateur*, 10, 24-30.

Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*.

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html#Hea
ding8](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html#Heading8)

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. [https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-
enseignants--9782804156350.htm](https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-enseignants--9782804156350.htm)

Petit, L., & Seurat, A. (2022). Comment de futurs enseignants conçoivent le numérique : Le projet Ambassadeurs du numérique de l'académie de Paris. *Humanités numériques*, 5.

<https://doi.org/10.4000/revuehn.2974>

Petitjean, A. (1999). Textes officiels et enseignement du français. *Pratiques*, 101(1), 3-7.

<https://doi.org/10.3406/prati.1999.1825>

Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue Pratiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>

- Phang, B. L., Sani, B. B., & Azmin, N. A. B. M. (2020). Investigating Mentor Teachers' Roles in Mentoring Pre-Service Teachers' Teaching Practicum : A Malaysian Study. *English Language Teaching*, 13(11), 1-11.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Les Éditions de Minuit.
- Pizzolato, D., & Dierickx, K. (2022). Reverse mentoring to enhance research integrity climate. *BMC Research Notes*, 15(1), 209. <https://doi.org/10.1186/s13104-022-06098-w>
- Plane, S., & Rinck, F. (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63.
- Plissonneau, G., Bazile, S., & Boutevin, C. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : Un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères*, 56, 91-108. <https://doi.org/10.4000/reperes.1197>
- Poissenot, C. (2019). Chapitre 1. Qu'est-ce que la lecture ? In *Sociologie de la lecture* (p. 15-66). Armand Colin. <https://www.cairn.info/sociologie-de-la-lecture--9782200621513-p-15.htm>
- Porras, N. I., Díaz, L. S., & Nieves, M. M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 162-169. <https://doi.org/10.14483/22487085.12422>
- Privat, J.-M., & Vinson, M.-C. (1986). Habitat vertical et habitus lectural. *Pratiques*, 52(1), 83-111. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1412>
- Prononcé le 2 juillet 2008—Conseil des ministres du 2 juillet 2008. *La réforme du recrutement et de | vie-publique.fr*. (2008, juillet 2). <http://www.vie-publique.fr/discours/171475-conseil-des-ministres-du-2-juillet-2008-la-reforme-du-recrutement-et-de>
- Rakocevic, R. (2019). Des enseignants plus nombreux et un enseignement plus efficace : Nouveaux défis européens. *Administration Education*, N° 163(3), 49-64.

- Raux, H., & Soulé, Y. (2020). La parole des élèves dans la classe de littérature. Prise en compte et traitement des imprévus. Dans B. Louichon (Éd.), *Un texte dans la classe : Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 277-297). P.I.E. Peter Lang.
- Raymond, M. A., Siemens, J., & Thyroff, A. (2021). Students, Please Teach Us ! Implementing Student-Employee Reverse Mentoring to Increase Career Readiness. *Marketing Education Review*, 31(2), 87-92. <https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1907593>
- Reboul-Touré, S. (1999). Éléments de didacticité dans les Instructions officielles de collège : Autour de la notion de discours. *Pratiques*, 101(1), 47-58.
<https://doi.org/10.3406/prati.1999.1831>
- Renard, F. (2011). La construction des habitudes de lecture. *Savoir/Agir*, 17(3), 75-79.
<https://doi.org/10.3917/sava.017.0075>
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques*, 67(1), 5-14.
<https://doi.org/10.3406/prati.1990.1614>
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 31(1), 211-231.
<https://doi.org/10.3406/reper.2005.2670>
- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger-Levrault.
- Reverdy, C. (2016, décembre). La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 114.
- Reverdy, C. (2019, mars 25). Une formation continue des enseignant.e.s qui reste à asseoir ? [Billet]. *Éduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/13608>
- Ria, L., & Coste, S. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (Vol. 2). De Boeck supérieur.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of

practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Éd. du Seuil. (Édition originale 1986)

Ricœur, P. (2007). *Temps et récit. Tome III Le temps raconté*. Éd. du Seuil. (Édition originale 1985)

Riffaterre, M. (1982). L'illusion référentielle. Dans R. Barthes (Éd.), *Littérature et réalité* (p. 91-118). Du Seuil.

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1998). Models of Teaching and Learning : Participation in a Community of Learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Éds.), *The Handbook of Education and Human Development : New models of learning, teaching and schooling* (p. 388-414). Basil blackwell Publishers.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/b.9780631211860.1998.00019.x>

Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (Éds.). (2018). Recueil et analyse des données. Dans *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation*. P.I.E. Peter Lang.

Rosenwald, F., Prouteau, D., France, M. de l'éducation nationale, & France, M. de l'éducation nationale. (2020). *Bilan social 2019-2020 du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Partie 1, Enseignement scolaire / Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. Paris.

<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/47763/bilan-social-2019-2020-du-ministere-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-partie-1-e>

Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 58. <https://doi.org/10.4000/reperes.1692>

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes.

- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire. Dans *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). « Les actes de la DESCO », Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles, Ministère de l'éducation nationale.
- https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf
- Rouxel, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des oeuvres littéraires en classe : Réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. Dans J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 45-54). UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature actes du colloque, Rennes, les 29, 30 et 31 janvier 2004*. Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A., & Louichon, B. (2020). Bibliothèque intérieure du lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 230-231). Honoré Champion éditeur.
- Satterly, B. A., Cullen, J., & Dyson, D. A. (2018). The intergenerational mentoring model : An alternative to traditional and reverse models of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1530172>
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?* [Univeristé de Laval et Université de Toulouse Le Mirail].
- <https://core.ac.uk/download/pdf/50537529.pdf>
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>

- Sauvaire, M. (2017b). Diversité et réflexivité du sujet lecteur. Dans J.-F. Massol (Éd.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 59-74). UGA éditions.
- Sauvaire, M. (2017a). Entre errance et erreur : La diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. Dans M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter, & E. Falardeau (Éds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 297-329). Presses universitaires de Namur.
<https://books.openedition.org/pun/5143>
- Sauvaire, M., & Dufays, J.-L. (2020). Distanciation. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 236-239). Honoré Champion éditeur.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2016). *Adieu à l'esthétique* (Nouvelle éd. révisée et augmentée d'une postface). Éditions Mimésis.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile ? Dans *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)* (p. 267). Peter Lang. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31420>
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant—Un essai didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 19-38.
<https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : Une démarche multifocale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14(1), 77-93.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1210>

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique.

Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, 189-190.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>

Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Gallimard.

Sénat. (2012). *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* (Rapport d'information 601). Commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

<https://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601.html>

Sénat. (2018). *Rapport d'information* (Rapport d'information session extraordinaire de 2017-2018 n° 690; p. 1-119). <https://www.senat.fr/rap/r17-690/r17-6901.pdf>

Sénat. (2023a). *La formation continue des enseignants*. <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-869.html>

Sénat. (2023b). *Réveiller la formation continue des enseignants* (Rapport d'information 869; p. p 1 à 6). <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-869.html>

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Serres, G., & Moussay, S. (2014). *Activités des formateurs d'enseignants : Quelles fonctions pour quels objectifs ?* Conférence "Activités des formateurs d'enseignants" Ifé, ENS Lyon.

<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+Sylvie-Moussay+>

Serres, G., & Moussay, S. (2016a). L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation. Dans *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs (2)* (Vol. 2, p. 151-156). De Boeck.

Serres, G., & Moussay, S. (2016b). L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation. Dans L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle.*

Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. (Vol. 2). De Boeck Supérieur.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01684068>

- Sève, C. (s. d.). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : Tensions, enjeux et défis. Dans G. Escalié & É. Magendie (Éds.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 9-11). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Sewell, K., Cain, T., Woodgate-Jones, A., & Srokosz, A. (2009). Bullying and the postgraduate trainee teacher : A comparative study. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 3-18.
<https://doi.org/10.1080/02607470802587087>
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. PUF.
- Shawky-Milcent, B. (2020). « Ça a bien marché ! » : De la créativité lectorale à la créativité didactique et pédagogique dans la conduite d'une lecture analytique en classe. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9222>
- Similowski, K., & Genre, S. (2022). L'implicite, une notion en creux dans les programmes de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 218(3), 17-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.218.0017>
- Starck, S., Boacă, I., Durrive, L., Coulet, J.-C., Hindryckx, M.-N., Schneider, M., Labbé, S., Marengo, N., Gojard, L., & Bourlot-Ranty, S. (2019). *Les compétences transversales : Un référent pertinent pour la formation ?*
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Talérien, S., Chaliès, S., & Bertone, S. (2019a). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs. *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/rec.846>
- Talérien, S., Chaliès, S., & Bertone, S. (2019b). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs. *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/rec.846>

- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38.
<https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Institut national de recherche pédagogique.
- Tauveron, C. (2002, janvier). *Qu'entendre par le mot littérature à l'école primaire ?*
[L'Observatoire National de la Lecture (ONF)]. La Formation à l'apprentissage de la lecture.
- Tauveron, C. (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. « Les actes de la DESCO », Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles, Ministère de l'éducation nationale.
https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf
- Tauveron, C., & Dias-Chiaruttini, A. (2020). Une rencontre avec Catherine Tauveron : Retour sur un parcours de chercheure. *Recherches en didactiques*, 29(1), 79-106.
<https://doi.org/10.3917/rdid.029.0079>
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Presses Universitaires de France.
- Taylor, C. (2021). *The explanation of behaviour*. Routledge. (Édition originale 1964)
- Thieurmél, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : Étude longitudinale en lycée professionnel* [Thèse de doctorat, Rennes 2].
<https://theses.fr/2014REN20036>
- Thellier, D. (2019). La construction d'un plan académique de formation : Développement professionnel, formations de proximité et adossement à la recherche. *Administration & Éducation*, 161(1), 105-109. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0105>

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tournier, M. (1983). *Le vol du vampire : Notes de lecture*. Gallimard.
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement. *Éducation et formation*, e-294, 77-83.
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2015). Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : Et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger? *Inter Pares*, 1, 27-32.
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2017). Conception d'un dispositif hybride de formation à partir d'une théorie de la formation : Étude de cas exploratoire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38. <https://doi.org/10.4000/dse.1535>
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2022). Accompagner la construction des compétences des étudiants à l'université : L'hybridation des formations avec l'aide des outils numériques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 69(1), 179-190. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0179>
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (s. d.). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives - Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure*, Hors Série n°5, 38-45.
- Turco, G. (2001). Tauveron C. (coord.) : Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?, 2002. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 284-289.

- Valle, L., Lorduy-Arellano, D., & Porras-González, N. (2022). Using Reverse Mentoring to Transform In-Service Teachers' Beliefs About How to Teach English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1). <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93061>
- Vallesteros, R. (2019). *Reverse Mentoring by Millennials in the United States : A Phenomenological Study* [Phdthesis, Capella University].
<https://www.proquest.com/openview/a13fa3d81ceb33095da70ac65b247de2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Vanhulle, S. (2006). CHAPITRE 10. Des sujets apprenants aux objets didactiques, un mouvement dialectique. Dans *Analyses des objets enseignés* (p. 215-231). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0215>
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Éditions du CRP.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vaughan, N., Clampitt, K., & Park, N. (2016). To Teach Is to Learn Twice : The Power of a Blended Peer Mentoring Approach. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2).
<https://eric.ed.gov/?q=reverse+mentoring+OR+Bidirectional+mentoring+AND+preservice+Teacher&pr=on&pg=10&id=EJ1148485>
- Vibert, A. (2011). « *Faire place au sujet lecteur en classe : Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* ». *Ressources pour le lycée général et technologique* (p. 34). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative/DGESCO/IGEN. <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

- Von Wright, G. H. (1991). Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action. *Théorie de l'action: textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, 101-119.
- Walton, K. L. (1993). *Mimesis as make-believe : On the foundations of the representational arts*. Harvard University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? : Wittgenstein contre Davidson. In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 207-231). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
<https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11008>
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.
- Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A model for reverse-mentoring in education. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 11(3), 551-558.