

Analyse des résultats du premier volet de l'enquête qualitative portraits de lecteurs portraits d'enseignants

Introduction de la section 2

Le premier volet du dispositif d'enquête qualitative consiste en le suivi de stagiaires et néotitulaires autour de leur activité d'enseignement de la lecture des textes littéraires quand le deuxième est consacré au suivi de modules de formation dans ce domaine. La présentation des résultats s'organise en deux sous sections : d'une part deux micro-monographies d'enseignantes réalisées à partir de données recueillies dans le cadre d'une enquête

exploratoire⁸⁷ (2.1.) ; d'autre part, des monographies plus développées issues de l'analyse des données recueillies au fil de plusieurs années de suivi (2.2.).

Ce volet du dispositif dont il est question dans ce chapitre vise à établir des portraits qui sont à la fois ceux de lecteurs et d'enseignants. L'évolution de l'élaboration de l'activité au fil des premières expériences et/ou des premières années d'exercice est analysée à travers une analyse du discours des enseignants sur leur activité et de la redéfinition de la tâche qu'ils effectuent en contexte. L'analyse prend appui sur les préconceptions des enseignants débutants – dont les fondements sont analysés – et l'évolution des dispositions à agir au fil du développement professionnel, quand les données sont disponibles⁸⁸. Dans chaque cas, il s'agit de dégager le rapport que les enseignants débutants entretiennent avec la lecture des textes littéraires et son enseignement et de saisir la place et le rôle de la formation initiale dans le développement professionnel. Une place centrale est ainsi accordée à l'évolution du rapport à la lecture qui est lui-même fonction des expériences de lecture des enseignants mais également de ses premières expériences quotidiennes en classe. Les enseignants dont l'activité est analysée sont à la fois perçus comme des enseignants et comme des lecteurs. À la suite des travaux de Bucheton (1999) et Bucheton et Soulé (2009) qui sont ici adaptés à notre cadre épistémologique, l'analyse de l'activité repose sur l'identification de postures de lecteurs et de postures d'enseignement.

Quand Bucheton cherche à comprendre les relations entre pratiques personnelles et pratiques scolaires de lecture des élèves, elle explicite ainsi son questionnement :

comment se fait la rencontre entre les pratiques sociales, culturelles et langagières des élèves et leurs pratiques scolaires. [...] On souhaite donc comprendre comment les pratiques sociales, personnelles et ordinaires de la lecture (pratiques privées et sociales qui sont les vecteurs de la participation à une culture commune), s'accrochent, se conjuguent, se complètent ou s'opposent aux pratiques scolaires lettrées de la littérature [...]. (1999, p.137)

Nous transposons ce questionnement au cas des enseignants dont il est question dans cette enquête, en cherchant à saisir en quoi le rapport personnel que ces enseignants entretiennent avec la lecture est cohérent ou s'oppose aux pratiques scolaires qu'ils doivent enseigner et, de façon corrélée, en quoi l'activité qu'ils développent est propice au développement des postures de lecture visées par l'école, dans le cadre des prescriptions

⁸⁷ Pour une présentation de la méthodologie, on peut se reporter au premier chapitre de la deuxième partie de cette thèse.

⁸⁸ Le cadre d'analyse de l'activité tel qu'il est conçu dans ce travail a été présenté dans la première partie de la thèse, notamment dans le premier chapitre.

officielles en cours au moment des entretiens⁸⁹. Dans chaque cas, à l'aide de ces postures, est déterminé un rapport à la lecture, un rapport à son enseignement et à l'enseignement en général. Lorsque les données le permettent, l'objectif est d'identifier en quoi l'enseignant lui-même développe une ou des postures de lecture et cherche à les développer chez ses élèves, en prenant appui sur les travaux de Bucheton (1999). Ces postures sont reliées aux types d'enjeux identifiés pour caractériser les propos des enseignants : les enjeux de transmission procéduraux et culturels, les enjeux expérientiels. En corrélation, sont analysées les postures d'enseignement déployées en prenant appui sur les travaux de Bucheton et Soulé (2009). Lorsque la particularité du rapport à la lecture et son enseignement des enseignants débutants le justifie, des postures complémentaires sont identifiées.

L'analyse prend également appui sur la matrice de l'agir professionnel pour voir en quoi l'émergence et l'appropriation de ces « arts de faire » (Jorro, 2018) s'accompagnent du déploiement de gestes professionnels spécifiques.

Dans tous les cas, le rapport à la lecture, les façons dont le lecteur aborde la lecture sont perçus dans un contexte social, culturel, à la suite de la démarche proposée par Dominique Bucheton :

ces modes de lire ne sont ni aléatoires, ni totalement singulières, ni spécifiques de la situation ou du texte, mais culturelles, c'est-à-dire inscrites dans un certain nombre de grandes configurations de lecture (socialement partagées) que l'on peut décrire. (Bucheton, 1999, p.139)

De la même manière, l'agir enseignant est perçu dans un contexte culturel, social et historique.

2.1. Micro-monographies

Les deux micro-monographies qui suivent sont issues des suivis ponctuels effectués dans le cadre de la phase exploratoire de l'enquête qualitative. Ce sont celles de deux stagiaires qui sont en responsabilité à temps partiel tout en poursuivant un Master 2, dans deux sites universitaires différents de l'académie où se situe l'enquête. L'analyse est essentiellement intrinsèque : elle s'appuie sur des entretiens effectués avec ces enseignantes et sur les réponses qu'elles ont apportées au questionnaire réalisé dans le cadre de l'enquête

⁸⁹ Rappelons que l'enquête s'est déroulée à une période de jonction entre les instructions officielles de 2008 et celles de l'entrée en vigueur des instructions de 2015.

quantitative. Dans le cas d'Amélie, l'analyse repose également sur des données permettant une analyse extrinsèque (documents de préparation)⁹⁰. Aucune séance n'a pu être enregistrée ou filmée dans leurs classes. Il s'agit de suivis ponctuels. Obtenues dans le cadre de l'enquête exploratoire, les données issues de ces rencontres permettent d'analyser un pan de l'identité professionnelle en construction, voire en gestation en ce tout début de carrière : chacune des stagiaires dont il est ici question a été rencontrée en tout début d'année scolaire de l'année de stage. Dans le cas d'Amélie, des échanges électroniques ont permis de compléter les données, à l'issue de deux premières années d'expérience professionnelle. D'après l'analyse des données de l'enquête quantitative, on sait que ces deux profils présentent de nombreuses caractéristiques communes avec ceux qui se dégagent de l'analyse des questionnaires. Ces deux micro-portraits équivalent dès lors à un premier approfondissement des données recueillies par l'enquête quantitative : le portrait d'Olga est à l'image du rapport complexé avec la lecture et son enseignement qui a pu être analysé précédemment ; le portrait d'Amélie permet de pointer les écarts potentiels entre discours de l'enseignant et pratique effective et de comprendre comment s'élabore une première redéfinition de la tâche.

2.1.1. Olga : Sentiment d'incompétence et posture d'évitement

Le premier cas est celui d'Olga. Elle est en charge d'une classe de CE1 à temps partiel alors qu'elle est en deuxième année de master⁹¹.

Lors de l'entretien, elle manifeste une distance face à la lecture qui se manifeste à plusieurs égards. D'une part, cette distance apparaît dans ses pratiques culturelles personnelles. Elle cite un seul livre pour enfants qu'elle aimerait particulièrement ou qui serait un souvenir de lecture. Il s'agit de la série *Émilie* de Domitille de Pressensé. Dans les ouvrages plus récents, elle cite « Lili et Max » (Questionnaire Olga) qui correspond à la série *Max et Lili*⁹². Par ailleurs, Olga déclare ne pas pratiquer la lecture comme loisir. Il s'agit de ses pratiques en tant qu'adulte et non des pratiques qu'elle a développées lorsqu'elle était enfant. Dans un échange électronique, elle précise en effet qu'elle se rendait régulièrement à

⁹⁰ La quantité inégale de données recueillies sur l'activité de ces deux stagiaires est à l'origine du relatif déséquilibre que connaissent les deux micro-portraits.

⁹¹ Les données recueillies concernant cette enseignante sont rassemblées en annexe VI.

⁹² Notons ici que cette série revêt un caractère décidément particulier dans le corpus : elle est citée par Olga, mais également par des enquêtés ayant répondu au questionnaire et elle est présente dans le corpus de formation EAD.

la bibliothèque, indiquant en creux que ses parents ne lui lisaient pas d'histoires. Il semble que les pratiques de lecture ne faisaient pas partie du quotidien de cette famille organisée autour de parents dont l'activité professionnelle est consacrée au service des autres : le père d'Olga est taxi, sa mère assistante maternelle.

Les pratiques de lecture développées dans l'enfance par Olga n'ont pas subsisté au lycée où elle poursuit un parcours dans la série STG Marketing. Ses pratiques personnelles n'ont pas émergé à nouveau au cours de ses études en licence de sciences de l'éducation. Olga voit des raisons socio-culturelles à cet éloignement de la lecture qui dépassent le cas des ses pratiques personnelles :

- Je pense que la télévision, internet en* pris le dessus sur le livre. (Annexe VI, p.121)

Ainsi, pour Olga, les pratiques culturelles diverses s'excluent et ne semblent pouvoir se compléter et l'on peut même se demander si elle conçoit l'enseignement de la lecture des textes littéraires comme encore d'actualité. L'insatisfaction dont elle fait part à l'égard de la formation montre que ses attentes sont pourtant fortes dans ce domaine et les pratiques professionnelles qu'elle déploie illustrent l'importance des pratiques personnelles de l'enfance dans l'émergence d'une professionnalité qui évite l'enseignement de la lecture tout en la déléguant à un tiers.

La distance manifestée à l'égard de la lecture est corrélée à une insatisfaction de la formation qui ne l'a pas dotée, selon elle, des connaissances et compétences suffisantes. Elle a trouvé le cours « trop théorique et peu motivant » (Questionnaire Olga), alors qu'elle aurait souhaité

- Savoir que tel livre est adapté à tel* tranche d'âge, approche sur les différents types de livre de la littérature jeunesse : abécédaire, conte, roman ect* peut nous aider à choisir nos livres pour notre classe. (Questionnaire Olga – Annexe VI, p.119)

Lors de l'entretien, elle revient sur cette attente. Une confusion linguistique se glisse alors dans ses propos : elle semble employer le substantif « manuel » en lieu et place de celui d' « album » dont elle considère que sa présentation en formation devrait être liée à un dispositif didactique :

- Déjà ça serait bien que l'enseignant vienne avec des exemples de manuels et définissent pour chaque cycle ce qu'on pourrait mettre en place en classe concernant le niveau des élèves... Parce que le manuel ça permet de lancer une séance d'apprentissage. Donc tout ça ce serait à mettre en place. Montrer comment on pourrait faire. Si par exemple je veux lancer une séance, je ne sais pas comment me débrouiller pour organiser cette séance. (Annexe VI, p.122, l.6)

- Ce qui faudrait c'est que le prof il nous montre des manuels pour chaque niveau de classe. Parce que, à mon avis, ça peut servir dans tous les domaines, peut-être à part les maths. Mais sinon, ce serait vraiment dommage parce que c'est vraiment intéressant. (Annexe VI, p.122, l.13)

Si l'on remplace le terme « manuel » par celui d'album, on comprend qu'Olga voudrait pouvoir s'appuyer sur un livre pour lancer une séance d'apprentissage. Elle regrette de ne pas avoir appris à employer les livres en classe, car elle considère que les apprentissages liés à la lecture sont nombreux :

- C'est aussi par la lecture qu'on enrichit son vocabulaire et je pense que c'est ça ce qui manque aux élèves, la compréhension de textes et tout, on se réfère pas assez la dessus et on se retrouve avec des élèves aux niveaux hétérogènes qui ont des difficultés pour parler, pour s'exprimer correctement avec un vocabulaire pas riche mais on va dire potable. (Annexe VI, p.122, l.14)

Le discours d'Olga apparaît en continuité avec ce que révèle l'analyse des réponses des enquêtés ayant répondu au questionnaire au cours de l'année de stage. Ses propos se situent en effet du côté des enjeux de transmission, et plus particulièrement du côté des enjeux procéduraux : par la lecture et l'attrait qu'elle suscite chez élèves, il s'agit d'apprendre aux élèves à comprendre et à parler, de leur transmettre des valeurs. Les réponses qu'elle apporte au questionnaire sur ces points permettent d'accéder à ses conceptions.

Si elle évoque à autre endroit les enjeux linguistiques, ce sont les enjeux de transmission de valeurs qui priment ici. La dimension moralisante est clairement identifiée :

- *Pour vous, à quoi sert l'enseignement de la littérature de jeunesse pour les élèves ?*
à travers des histoires, nous pouvons aborder beaucoup de sujets, par exemple la diversité culturelle, différence fille et garçon, violence, justice ect* (Annexe VI, p.120)

Selon elle, ces objectifs sont d'autant plus facilement atteignables que les récits et les pratiques culturelles de médiation en bibliothèque suscitent l'intérêt des élèves.

- *Pour le moment, aimez-vous enseigner la littérature de jeunesse ? Pourquoi ?*
Oui, car permet d'introduire plusieurs sujets, les enfants* bien écouter les histoires donc leur intérêt* est stimuler* ainsi sont plus réceptifs* à ce que l'on veut leur faire passer, mais je ne le pratique pas encore.
- *Vos élèves semblent-ils aimer la littérature de jeunesse ? Que semblent-ils en aimer ?*
Oui, car ils aiment aller à la bibliothèque, ils aiment* attentivement l'histoire racontée par la bibliothécaire*, et aiment aussi emprunter des livres. (Ibid.)

Le livre est perçu comme un support aux multiples usages :

- *À quels autres domaines, reliez-vous éventuellement cet enseignement ?*
je pense que le livre est un outil passe partout, on peut l'utiliser dans toutes les matières (Ibid.)

Olga identifie donc plusieurs enjeux à l'enseignement de la lecture des textes littéraires et analyse l'intérêt que les élèves peuvent éprouver aux pratiques scolaires de lecture. Ainsi, à la question « Pour le moment, aimez-vous enseigner la littérature de jeunesse ? Pourquoi ? », elle répond par l'affirmative, ce qui pourrait laisser penser qu'elle a déjà une pratique dans ce domaine. Elle identifie ce qu'elle souhaiterait en faire : « introduire plusieurs sujets » qui « passent » plus aisément grâce au détour de la fiction :

- les enfants* bien écouter les histoires donc leur intérêt* est stimuler* ainsi sont plus réceptifs* à ce que l'on veut leur faire passer (*Ibid.*)

Mais comme elle pense qu'elle ne sait pas mener une séance de lecture, Olga préfère déléguer totalement la lecture de livres de jeunesse à une médiatrice de la bibliothèque municipale dans laquelle les élèves se rendent une semaine sur deux. Ses réponses témoignent de l'écart entre ce qu'elle souhaiterait savoir-faire et ce qu'elle dit faire effectivement. La redéfinition de la tâche est telle qu'Olga considère qu'elle ne peut mener la tâche effective ou plutôt qu'elle doit la déléguer à un tiers. Elle déclare en effet au cours de l'entretien :

- Moi ça me permet de pas trop faire n'importe quoi vu que je ne suis pas trop à l'aise à ce niveau-là. Alors qu'elle, elle manipule très bien, elle connaît tous les sujets, les manuels. Par exemple, j'ai une classe de CE1, elle va savoir quelle histoire va les intéresser, quel livre choisir qui va leur plaire, quelles questions elle va poser après. Alors que moi je ne saurais pas le faire dans la classe. (Annexe VI, p.122, l.10-11).

Olga ne lit pas de livres en classe parce qu'elle considère qu'elle ne saurait pas pratiquer cette lecture au bénéfice des élèves. Cet enseignement est délégué à la collègue titulaire et à la bibliothécaire qui reçoit les enfants régulièrement⁹³.

Le rapport qu'Olga entretient avec la collègue bibliothécaire est peut-être lié à ses propres souvenirs d'enfance : si elle n'a pas de souvenirs de lecture scolaire et de lectures avec un tiers (parent ou frère et sœur) dans le cadre familial, elle se souvient qu'elle allait régulièrement à la bibliothèque. Ce lieu de médiation, qui a joué un rôle particulièrement important dans son enfance, constitue un point d'appui dans l'émergence de sa professionnalité. Ce souvenir est probablement si présent qu'il influence le rapport à la bibliothécaire : la figure du médiateur en bibliothèque ne semble pas encore identifiée comme celle d'un collègue avec qui il est possible de collaborer mais comme celle d'un spécialiste auquel on délègue intégralement la médiation. Qui sait si Olga n'a pas été fortement impressionnée par ces adultes présents dans la bibliothèque qu'elle fréquentait régulièrement

⁹³ La connaissance de l'organisation des écoles permet de supposer que l'initiative de conduire les élèves régulièrement à la bibliothèque municipale est un projet d'école ou un projet mis en place en amont par la titulaire de la classe.

petite, dans ce lieu aux pratiques si éloignées de celles de son milieu familial ? Peut-être que cette distance qu'elle a ressentie lorsqu'elle était enfant entre ces deux univers n'est pas sans rapport avec l'empêchement d'émergence de la légitimité à enseigner la lecture que manifeste Olga. Un suivi longitudinal aurait peut-être permis d'élucider ce point. Toujours est-il qu'au moment où elle répond au questionnaire et au moment de l'entretien, Olga ne semble donc pas, en mesure de s'engager dans une démarche de développement professionnel dans ce domaine. Considérant que la formation initiale ne la dote pas de connaissances et compétences nécessaires, elle ne cherche pas à faire évoluer la tâche effective dans le cours de l'expérience, puisqu'elle évite les séances de lecture. Elle ne cherche pas non plus à réguler son activité par une démarche de formation personnelle ou par la collaboration. D'une part, elle ne développe pas de lectures professionnelles. Elle déclare ne pas pratiquer de lectures documentaires, dans ce domaine du moins : pas de lecture de revue pédagogique en rapport avec l'enseignement de la littérature de jeunesse, pas de consultation de site internet ou autres ressources numériques dans le domaine, pas de fréquentation d'un centre de ressources professionnel. D'autre part, elle ne fait mention ni des ressources des prescriptions primaires et secondaires ni de la possibilité d'apprendre au contact des pairs et des collègues. Elle parle de l'activité de la médiatrice de la bibliothèque comme si celle-ci avait atteint une maîtrise du domaine qui lui est inaccessible. Quant à la possibilité de s'appuyer sur le collectif de travail au sein de l'école, cela n'est pas non plus envisagé. À la question « Mutualisez-vous des ressources avec vos collègues ? », elle répond en effet :

- J'ai la bibliothèque, pas besoin. (Annexe VI, p.120)

De même, elle déclare ne pas mutualiser de ressources avec les étudiants de son groupe à l'université.

Ainsi, ajoutant une posture à celles proposées par Bucheton et Soulé (2009), on peut dire qu'Olga développe ***une posture d'évitement*** de la lecture des textes littéraires parce qu'elle ne se sent pas compétente dans ce domaine. On peut considérer que cette posture professionnelle est doublée d'une posture personnelle d'évitement de la lecture puisqu'elle dit ne pas lire : ni dans sa vie personnelle, ni pour son travail.

Amélie partage cette insatisfaction à l'égard de la formation, mais elle engage sa classe dans des séquences d'apprentissage de la lecture des textes littéraires, dès le début de l'année de stage.

2.1.2. Amélie : autonomisation progressive à l'égard de la tâche prescrite

Lorsque nous la rencontrons, Amélie est professeure des écoles stagiaire dans une classe de CE2, depuis quelques semaines seulement. L'analyse de son rapport à la lecture et à son enseignement permet de mesurer l'écart entre tâche redéfinie dans les discours et tâche effective : ses conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires sont distinctes selon que l'on observe le discours ou les traces de la tâche effective⁹⁴.

Lors du premier entretien, Amélie déclare ne pas lire pour elle-même, si ce n'est pour les besoins de sa formation. Elle semble ainsi faire partie de ces enseignants qui ont des lectures essentiellement « utilitaires » (Ulma, 2010). Lors d'un échange électronique deux ans plus tard, elle déclare qu'elle lit des policiers, des fantasy et, comme s'il s'agissait d'un autre genre, « un peu de fiction comme les fourmis de Bernard Werber » (Annexe VII, p.130, l.9). Par ailleurs, les souvenirs évoqués de lectures de son enfance sont liés à des dessins animés de Walt Disney et Amélie indique que ce ne sont pas des lectures « très intéressantes ». Le discours d'Amélie est en cela tout à fait dans la continuité de la distance observée avec la culture médiatique multimodale dans les réponses aux questionnaires des M2, comme cela a été analysé dans la première section.

Comme Olga, elle se déclare peu à l'aise dans ce domaine d'enseignement parce que peu outillée par sa formation, pourvue d'une connaissance très limitée des corpus et ne pouvant s'appuyer sur ses propres lectures d'enfance :

- En fait quand j'étais petite, mes parents ne me racontaient pas beaucoup de livres et en tous cas pas des livres super intéressants genre *Le roi lion* ou des trucs comme ça. (Annexe VII, p.175, l.23)

Comme les autres enquêtés stagiaires, Amélie établit donc une frontière entre les lectures jugées légitimes dans le cadre scolaire et les autres. Selon elle, ses propres lectures d'enfance n'ont pas de place à l'école et ne constituent donc pas des références sur lesquelles elle peut s'appuyer. Son discours est bien celui d'une lectrice qui oppose lectures privées et lectures scolaires et qui accorde davantage de légitimité aux secondes qu'aux premières. Les objets culturels issus de la culture médiatique multimodale, comme *Le roi lion*, ne sont pas jugés intéressants. Une analyse sociologique de ce rapport à la culture ne peut être menée car les données recueillies au fil de ce suivi n'ont pas permis de recueillir des informations sur la profession des parents et les pratiques de lecture d'enfance.

⁹⁴ Les données concernant cette enseignante sont placées en annexe VII.

Elle transpose cette distance à l'égard de sa culture personnelle et des objets culturels qui la composent dans le cadre de sa pratique professionnelle. Ainsi, elle choisit pour sa classe des ouvrages appartenant au corpus scolaire, sans faire mention des passerelles possibles avec d'autres objets culturels : elle mentionne les contes – *Blanche Neige* et *Hansel et Gretel* – sans faire références aux éventuelles adaptations cinématographiques.

Elle doute de ses compétences professionnelles dans le domaine de la lecture des textes littéraires. Elle regrette que sa formation initiale ne lui ait pas permis de faire plus ample connaissance avec un corpus qu'elle dit méconnaître ni avec les moyens de mise en œuvre des séances de lecture :

- Elle [la formatrice] nous a dit qu'il fallait lire avec expression mais on n'a jamais fait d'exercice là-dessus. [...] Alors moi j'essaie en classe mais parfois je me dis que je ne mets pas assez le ton, je ne fais pas assez la comédie, mais en même temps on ne s'est jamais entraîné donc on sait pas. (Annexe VII, p.126, l.112)

À l'issue de son Master, au premier abord, Amélie apparaît non seulement démunie dans ce domaine d'enseignement, mais il semble aussi que la formation ne lui ait pas permis de faire évoluer ses conceptions sur la lecture et son enseignement. Manquant de légitimité culturelle en tant que lectrice, elle transpose ce rapport complexé au contexte professionnel et se considère peu compétente. Elle cherche pourtant à s'engager dans un développement professionnel dans ce domaine. Celui-ci est marqué par la recherche de rationalisation de l'intervention : outillage fort des contenus d'enseignement, volonté de transmission d'une culture scolaire légitime et de connaissances sur la structure narrative. Cette recherche de rationalisation prime sur l'expérience de lecture et les échanges entre lecteurs. Elle est liée à des postures de contrôle et d'enseignement. En classe depuis quelques semaines seulement, Amélie mène une séquence sur les contes et cite *Blanche neige* et *Hansel et Gretel* de Grimm. Dans la fiche de préparation de séquence⁹⁵, on distingue deux catégories d'objectifs : le recueil des « impressions de lecture des élèves » ; l'écriture de « fiches d'identité » des personnages et l'étude de « la structure des contes ». La formation initiale apparaît alors comme une ressource :

- Elle [la formatrice de français] nous a dit qu'il fallait travailler sur les stéréotypes des contes, les structures des contes, des petites fiches d'identité, des choses comme ça. Moi c'est vrai que je le fais en classe et que je pense que c'est bien. (Annexe VII, p.124, l.52)

La question de la place de la formation dans l'évolution des conceptions d'Amélie se pose alors, tant elle paraît ambivalente. Cette enseignante s'appuie certes sur ce qu'elle a

⁹⁵ Annexe VII

retenu de la formation pour concevoir sa séquence mais le discours qu'elle tient sur ses premiers choix didactiques ne permet pas de savoir si elle s'est approprié cette formation – et si elle vise des objectifs correspondant à ses propres conceptions –, ou si elle applique ce qu'elle a retenu de la formation parce que celle-ci survient alors comme seule ressource. Lors de l'entretien, nous comprenons que, pour Amélie, l'enjeu principal est en fait l'étude formelle du texte et la posture de contrôle est manifeste. Elle explique notamment :

- Je leur avais fait la structure, situation initiale et tout... (Annexe VII, p.126, l.133)

Afin de saisir plus finement les propres « logiques d'arrière-plan » (Bucheton et Soulé, 2009) de cette enseignante débutante et les enjeux qu'elle assigne ou souhaiterait assigner à la lecture des textes littéraires, nous cherchons à comprendre les objectifs que celle-ci s'est fixés. Dans la fiche de préparation de séquence, on distingue deux catégories d'objectifs : le recueil des « impressions de lectures des élèves » ; l'écriture de « fiches d'identité » et l'étude de « la structure des contes ». On peut y voir la trace de la recherche d'un équilibre entre ce qui serait des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Lors de l'entretien qui suit la séquence, on comprend que, pour Amélie, l'enjeu principal est en fait l'étude formelle du texte. L'enjeu central est bien un enjeu de transmission. Elle explique notamment : « Je leur ai fait la structure, situation initiale et tout... » En revanche, elle ne fait pas mention des réactions des élèves. L'enjeu expérientiel a disparu au cours du discours sur la tâche effective. L'emploi récurrent de la première personne associé au syntagme verbal « leur ai fait la structure » révèle une implication très forte de l'enseignante dans cette séquence et une centration sur le geste enseignant – plutôt que sur l'activité de lecture des élèves – typique d'une certaine phase de développement professionnel, qui tend d'abord à « faire classe » (Saujat, 2004).

Ainsi, l'analyse de l'activité d'Amélie fait émerger des enjeux de transmission prédominants par rapport aux enjeux expérientiels. Ces derniers sont présents dans la tâche redéfinie mais disparaissent lorsque l'enseignant commente son activité⁹⁶. Comme dans l'analyse des réponses aux questionnaires par les stagiaires, les enjeux de transmission dominent.

Dans le cas d'Amélie, ces enjeux sont évolutifs : les enjeux présentés dans les documents préparatoires, qui sont des citations des instructions officielles, diffèrent de ceux développés dans le discours et dans les pratiques déclarées de cette enseignante. Il est très

⁹⁶ Rappelons que l'analyse est exclusivement fondée sur les déclarations et les documents fournis par l'enseignante. Aucune séance n'a pu être enregistrée ni filmée dans sa classe.

probable que ses conceptions et ses objectifs évolueront encore au fil des mois à venir. Lors du premier entretien, répondant à l'urgence de la situation, elle cherche à développer son ingénierie didactique, ses gestes professionnels. Les objectifs de transmission sont liés à des postures de contrôle et d'enseignement dans le discours de l'enseignante.

L'enjeu d'analyse de la structure formelle, qui semble dominant au début de sa pratique, se retrouve deux ans plus tard lorsque nous lui demandons d'expliquer le travail qu'elle fait autour de la littérature de jeunesse en classe.

- On a aussi travaillé sur les lettres de Biscotte Mulotte⁹⁷ pour aborder la lettre. Et une histoire sans texte avec uniquement des images où je m'en suis servi pour faire de la production d'écrit. Je ne me souviens plus du titre mais ça doit être un truc comme les 3 chats⁹⁸. (Annexe VII, p.130, l.3)

Sans doute affranchie du formalisme de la fiche de préparation par la distance et la liberté induites par le format électronique de notre échange, Amélie ne cite plus alors d'instructions officielles et formule ses objectifs en termes généraux « aborder la lettre », « faire de la production d'écrit », qu'on peut comprendre comme des objectifs de compréhension de la fonction de communication de l'écrit. On ne peut pas savoir si la dimension littéraire des œuvres citées est prise en compte. Les textes apparaissent plutôt comme des supports au service d'objectifs linguistiques et de compréhension :

- Je fais de la lecture offerte mais je travaille aussi la compréhension à l'oral car beaucoup ne savent pas lire. Je leur demande de raconter l'histoire en s'aidant d'images de l'histoire que j'ai imprimées [...]. (Annexe VII, p.129, l.32)

Finalement, l'analyse de l'activité d'Amélie fait émerger des enjeux à la fois évolutifs et stables entre la redéfinition de la tâche et la tâche effective déclarée : les objectifs présentés dans les documents préparatoires, qui sont des citations des instructions officielles, diffèrent de ceux développés dans le discours et dans les pratiques déclarées de cette enseignante débutante ; les enjeux implicites perçus dans la pratique en début de parcours se retrouvent dans le discours deux ans plus tard.

Ainsi, les deux micro-monographies présentent plusieurs caractéristiques communes. D'une part, celles-ci font apparaître une tension dans l'appropriation de la formation initiale qui apparaît davantage comme le lieu d'apports théoriques ou d'injonctions que les stagiaires perçoivent comme déconnectés des besoins professionnels. D'autre part, les discours de ces

⁹⁷ Anne-Marie Chapouton, Martine Bourre (2001).

⁹⁸ On peut penser qu'il s'agit de l'album sans texte d'Anne Brouillard (2008).

deux stagiaires sont marqués par un rapport complexé ou distancié avec la lecture, tant dans les pratiques personnelles que dans les pratiques professionnelles.

Si ces brèves présentations d'Olga et Amélie apportent des informations sur le rapport à la lecture et à son enseignement de ces enseignantes débutantes, les monographies issues des suivis longitudinaux doivent permettre de mieux comprendre les fondements et les facteurs entrant en jeu dans l'élaboration de l'activité des quatre enseignants concernés.

2.2. Suivis longitudinaux : monographies de lecteurs et d'enseignants en formation

À l'issue de l'enquête longitudinale, des analyses intrinsèques et extrinsèques ont été menées à partir des données recueillies⁹⁹. Des axes d'analyse différents apparaissent selon les enseignants. Afin de respecter la particularité des parcours de chaque personne, nous cherchons à saisir comment s'effectue la régulation de l'activité et du rapport à l'activité. Les facteurs internes et externes sont analysés afin de saisir l'élaboration de la tâche qui conduit de la prescription, à la tâche redéfinie, puis à la tâche effective et enfin au discours sur la tâche effective, dans un mouvement circulaire¹⁰⁰. Nous développons particulièrement tel ou tel pan de l'analyse de l'activité de chacun, en fonction des particularités de son activité et de ses préoccupations, en fonction, également, de son rapport à la lecture. Il s'agit toujours de voir en quoi l'activité varie ou ne varie pas selon les textes choisis, selon le niveau de classe ou selon l'enseignant, de voir la place et le rôle de la formation dans l'élaboration de l'activité. En d'autres termes, il s'agit de saisir les régularités et les ruptures qui jalonnent le développement professionnel de ces enseignants dans le domaine de la lecture des textes littéraires. Considérant que la régulation de l'activité se fait en fonction de facteurs internes et externes mais également en fonction des conséquences mêmes de l'activité, les facteurs entrant en jeu dans la régulation sont recherchés. En particulier, les lieux de discontinuité, de rupture, de particularité sont identifiés pour comprendre les fondements de l'activité. Ceux-ci interviennent comme un fil conducteur entre les quatre monographies.

Pour Angélique, la question centrale qui apparaît est celle de la discontinuité, de la rupture entre l'activité de l'enseignante et celle des élèves. Dans le cas de l'élaboration de son activité, se pose particulièrement la question de la place accordée à l'action conjointe du maître et des élèves. (2.2.1). Pour Mélusine, le point d'analyse longitudinale est celui de la

⁹⁹ Voir partie 2, chapitre 1 pour la présentation de la méthodologie.

¹⁰⁰ Le cadre théorique de cette analyse est développé dans la première partie (chapitre 1).

discontinuité de son activité selon les niveaux de classe dans lesquels elle enseigne (2.2.2). Pour Julie et Guillaume, apparaissent des rapports très contrastés à la lecture et au métier qui impliquent une discontinuité de leur activité, dans un contexte et avec des supports d'enseignement pourtant similaires (2.2.3).

Dans chaque cas, une première compréhension de la redéfinition de la tâche s'effectue par une analyse intrinsèque. L'analyse extrinsèque porte ensuite sur la tâche effective et est combinée à une analyse intrinsèque du discours de l'enseignante sur sa propre activité et celle de ses élèves. L'analyse de l'élaboration de l'activité se fait ainsi en suivant le chemin de la tâche de façon spiralaire : analyse de la tâche prescrite, de la tâche redéfinie, de la tâche effective, du discours sur la tâche puis, à nouveau, analyse de la tâche redéfinie etc. Il s'agit de percevoir ainsi les fondements et les facteurs de développement professionnel par l'analyse de l'élaboration de la prescription tertiaire¹⁰¹. Un second niveau d'analyse permet alors de faire émerger les logiques d'arrière-plan, les points de continuité qui constituent les caractéristiques déterminantes pour l'émergence de l'éthos professionnel.

Précisons que lorsqu'a lieu le début des suivis longitudinaux, les enseignants sont déjà en classe en responsabilité. La tâche redéfinie à laquelle nous avons alors accès est donc conditionnée par une tâche effective qui a déjà eu lieu.

2.2.1. Angélique : la littérature « c'est ce qui me fait le plus peur [...] parce que moi j'ai un problème avec. »

Introduction de la monographie d'Angélique

L'analyse montre que le parcours d'Angélique, ses centres d'intérêt (2.2.1.1), prennent une place importante dans son activité et constituent parfois des obstacles au développement de situations de co-ajustement. Le portrait d'Angélique s'organise autour de l'écart important entre ce que l'enseignante dit vouloir faire (2.2.1.2) et ce que révèlent les séances avec les élèves (2.2.1.3)¹⁰². Le suivi longitudinal permet d'analyser l'évolution de la redéfinition de la tâche (2.2.1.4) et l'émergence d'un éthos professionnel (2.2.1.5). Les données concernant cette enseignante sont placées en Annexe VIII.

¹⁰¹ Cette notion est définie dans la première partie de cette thèse dans la section 3.6 du premier chapitre.

¹⁰² Le développement qui suit est en partie issu de deux articles : l'un publié dans la revue *Repères* : (Fradet-Hannoyer, 2015), l'autre dans la revue *Le Français Aujourd'hui* (Fradet-Hannoyer, 2018).

2.2.1.1. Les goûts de l'enseignante : facteur déterminant de l'activité

Lors de la première rencontre, Angélique est PES dans une classe de Cours Préparatoire¹⁰³ (CP) appartenant à un Réseau d'éducation prioritaire. Dans sa classe de CP, Angélique a vingt-deux élèves. L'équipe de l'école est très majoritairement constituée d'enseignants ayant beaucoup plus d'ancienneté qu'Angélique et travaillant ensemble depuis plusieurs années.

Avant de s'engager dans un master MEEF du premier degré, Angélique a obtenu une licence de biologie. Cette formation tient une place importante dans son identité personnelle et professionnelle et celle-ci est évoquée à plusieurs reprises au cours des entretiens. C'est un sujet qui la passionne depuis qu'elle est jeune enfant et qui la caractérise au quotidien dans sa vie personnelle comme dans sa vie professionnelle. Cette formation constitue une grille de lecture du réel. Elle s'intéresse en particulier à la classification du vivant et au monde animalier. Elle précise à plusieurs reprises que dans sa vie personnelle cette passion pour la classification du vivant peut lui jouer des tours, car son souci de la précision peut agacer ses proches. Elle cherche à minorer la part que ces connaissances peuvent prendre dans sa vie personnelle et professionnelle :

- J'essaye de faire attention parce que je me rends compte que c'est une lubie en fait, c'est voilà... Maintenant je laisse tomber, j'ai lâché prise, par contre quand on fait science non. (Annexe VIII, p.192, l.572)

C'est par le biais de cette passion qu'elle en est venue à aimer la lecture : elle raconte qu'un jour, alors qu'elle ne lisait jamais, elle a vu une couverture de livre représentant des fourmis. Intriguée, elle l'a ouvert en pensant se documenter sur cette espèce et a plongé pour la première fois dans l'univers de Bernard Werber qu'elle n'a plus quitté depuis. Cette lecture lui a ouvert d'autres horizons, et Angélique déclare désormais lire environ un livre par mois pour ses loisirs : des romans scientifiques, de la *fantasy* et des récits de vie. Cette pratique de lecture est récente pour Angélique qui a commencé à lire comme jeune adulte :

- Pourtant, je ne suis pas une grande lectrice. J'ai mis beaucoup de temps à me mettre à la lecture en tant qu'adulte. C'est-à-dire de l'âge de je sais pas ouais toute mon adolescence je lisais pas, même les lectures pour adolescents je les lisais pas, j'ai dû me mettre à lire à la fac, je sais pas vers 19-20 ans. (Annexe VIII, p.190, l.499)

Elle dit également avoir un fort attrait pour la littérature de jeunesse. Elle y consacre du temps sur son temps libre. Le soir, il n'est pas rare que son mari et elle se fassent la lecture

¹⁰³ Première année de l'école élémentaire.

de livres de jeunesse dit-elle, au cours d'un entretien hors enregistrement. Cela lui permet de découvrir des livres pour voir si elle les utilisera ensuite en classe, dit-elle. Elle se rend régulièrement au salon du livre où elle fait des achats et rencontre des auteurs.

Lorsqu'elle évoque les livres qu'elle choisit de lire à ses élèves, elle fait part d'un attrait pour « l'objet livre ». Elle apprécie et commente les illustrations, les formats. Ainsi évoque-t-elle avec enthousiasme son livre jeunesse préféré, *Raja, le plus grand magicien du monde* de Carl Norac et Aurélia Fronty:

○ Mar : Euh... Tu disais... Tu disais que ton bouquin préféré, c'était Raja...

Ang : Raja ouais.

Mar : Raja, Le plus grand magicien du monde

Ang : J'aurais dû te le ramener...

Mar : Non, mais je vois ce que c'est. Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi... Qu'est-ce qui fait que tu l'aimes particulièrement ? Tu disais, l'illustratrice ?

Ang : Alors l'illustratrice, euh... Parce que c'est coloré, c'est un aspect... complètement imaginaire... Ensuite au niveau de l'écriture, c'est parce que c'est... le côté voyage, côté mytho... enfin mythe, conte... Mythes et légendes, et que... à travers ce côté mythes et légendes, et donc culturel, parce que c'est sur l'Inde etc., je trouve que c'est... en fait ça véhicule beaucoup de choses. Ça véhicule sur la confiance en soi, sur le fait de ses dépasser et... bon alors certes, c'est pour du cycle trois, mais... on pourrait très bien le lire en cinquième quoi. En fait. (Annexe VIII, p.197, l.5)

Dans son commentaire, se mêlent le rapport à l'objet livre, l'interprétation qu'elle en fait en relation avec les valeurs qu'elle en dégage et l'approche enseignante qui cherche à identifier les lecteurs à qui pourrait être proposée la lecture de cet album.

Il s'agit d'un album qui lui plait mais aussi d'une rencontre. Ainsi, explique-t-elle qu'elle était venue au salon du livre pour voir Bernard Werber et que c'est l'attraction pour l'objet, le souvenir de lecture d'enfance qu'il suscite et la rencontre avec Carl Norac qui l'a décidée pour l'achat de l'album. Le propos est empreint de passion et d'émotion. Il est utile de retranscrire le verbatim pour saisir la spontanéité des propos d'Angélique :

○ Ang : bon à la base j'y allais pour rencontrer un écrivain pour adulte...

Mar : J'ai une petite idée de qui c'est, je crois que tu m'en avais parlé !¹⁰⁴ (rires)

Ang : Voilà. Donc, je vais au côté jeunesse et puis je tombe sur ça. Bon il s'avère que Carl Norac était en dédicace donc j'ai une dédicace sur l'album, mais j'ai vu, c'est intrigant... La couverture toute jaune et verte, en grand format comme ça, et... enfin déjà l'illustration, ça m'a marquée. Et puis je discute avec l'auteur, et puis il me dit : "oui, bon bah c'est en lien avec les voyages, j'ai rapporté ça, ça m'a tellement marqué, et puis Aurélia Fronty m'a en plus, aidé à mettre des images sur mes textes..." Et je commence à feuilleter, je commence à feuilleter... Je fais : "Non, bah vous m'avez convaincu, je vais le prendre". Et puis je l'ai lu, et j'ai trouvé ça juste... Et puis, c'est le format en fait. Le format, parce que... je sais pas si t'es comme moi, parce que... quand j'étais petite, mes parents m'avaient... à l'époque... ça se fait plus trop je crois... Des très très grands formats d'album, et mes parents m'avaient

¹⁰⁴ Référence à un entretien précédent au cours duquel Angélique a évoqué sa passion pour Bernard Werber (Entretien hors annexe).

offert... donc voilà c'était sur les animaux enfin... plein d'espèces. T'ouvrais la page, t'avais la savane, et t'avais... je sais pas mais c'était un livre qui faisait un mètre dix, quelque chose comme ça...

Mar : Cartonné là ?

Ang : Cartonné.

Mar : Ouais, ouais, ouais.

Ang : Et du coup, de voir ce format de livre, à côté des autres qui étaient bah... standards. Tu te dis : "ah ça change !". Bon bien sûr, j'ai du mal à le caser chez moi, parce qu'il rentre pas dans la... (rires) Mais j'ai dit : "ouais allez, on prend", et puis en fait je suis partie avec mon livre pour adultes, et puis... bah celui-là quoi.

(Annexe VIII, p.197, l.17)

Angélique achète donc, quand elle le peut, des ouvrages qui lui plaisent. Mais en tant que jeune professionnelle elle se sent démunie. Elle se déclare perdue face au foisonnement éditorial et ne mentionne pas de ressources qu'elle utiliserait pour se repérer dans ce qu'elle qualifie de « jungle ». Ses souvenirs de lecture d'enfance sont très présents dans son rapport à la lecture et à son enseignement. Elle se souvient ainsi qu'enfant, son conte préféré était *le Petit chaperon rouge* et, alors qu'elle déclare souhaiter lire des contes à ses élèves, elle ne veut pas lire celui-là tant elle a peur que ces lectures scolaires en dévoient le souvenir. Cette crainte a été suscitée, explique-t-elle, par les lectures interprétatives à dominante psychanalytique des contes, présentées lors de son Master 1 MEEF (Annexe VIII, p.174 l.695).

Elle dit rencontrer des difficultés dans ce domaine d'enseignement et avoir manqué de formation :

- C'est ce qui me fait le plus peur [...] parce que moi j'ai un problème avec. C'est pas que j'arrive pas à le gérer... C'est que y'a tellement de choses à l'heure actuelle qu'on ne sait pas où partir...(Annexe VIII, p.26, l.136).

Elle souhaite ainsi surmonter ce qu'elle ressent comme une difficulté à enseigner la lecture des textes littéraires en analysant sa pratique. Elle dit, par ailleurs, que grâce à la formation, et à ce module en particulier, elle a appris que les essais, les tâtonnements et leur lot d'insatisfactions font partie du métier.

En début d'année, Angélique se dit démunie et déclare manquer de ressources pour organiser cet enseignement. Si elle cite les bénéfices des échanges avec un groupe d'anciennes collègues du site de formation universitaire dans lequel elle a mené son Master 2, ni la formation reçue ni les collègues de son école ne semblent alors représenter une aide dans ce domaine. L'équipe de cycle 2 de son école partage en effet des outils communs pour l'enseignement des mathématiques et de la lecture – le manuel *Mika* (Chauveau et al., 2001) –

mais Angélique effectue seule le choix des lectures de textes littéraires qu'elle souhaite mener avec sa classe.

2.2.1.2. De la primauté des enjeux procéduraux à la prise en compte des enjeux culturels et expérientiels

L'analyse de l'activité d'Angélique montre qu'elle cherche, malgré ses doutes, à ajuster son activité pour respecter ce qu'elle comprend des prescriptions et parvenir à une situation qui la satisfasse dans sa classe de CP.

Les Instructions officielles de 2008 pour le cycle 2 (MEN 2008), qui sont alors en vigueur, indiquent que la « lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire ». Les recommandations pour la mise en œuvre des programmes de 2008 (MEN, 2008) publiées en 2014 (MEN, 2014) précisent qu'au cycle 2, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit se faire à la fois par l'acquisition du « code phonographique », mais aussi que « l'apprentissage de la lecture nécessite de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de produire des inférences, d'interpréter et d'apprécier les informations contenues dans un texte » (p.1).

La tâche redéfinie se caractérise ici par une prédominance des enjeux de transmission procéduraux, même si les enjeux culturels et expérientiels sont tout de même mentionnés. Mais telle qu'Angélique l'envisage en ce début de carrière, et alors qu'elle n'a que quelques mois d'expérience professionnelle, la lecture de textes narratifs doit permettre de développer les compétences de compréhension des élèves – qui passent selon elle par les compétences lexicales et narratives – et participer à leur éducation citoyenne. Elle cherche également à susciter le plaisir de lire ou d'écouter lire une histoire. Les textes sont le support à l'étude de la langue et la production d'écrit qui sont véritablement une priorité :

- Chaque fois je reviens sur l'étude de la langue [...] C'est un travail un peu plus intellectuel que juste l'histoire. (Entretien du 11/2014, hors enregistrement)
- pour moi quand je lis un album de littérature de jeunesse, c'est toujours une production d'écrit dans ma tête. En gros, oui c'est ça dans ma tête. Je lis une histoire bon certes juste pour le plaisir même pas on travaille juste pour ... parce que lire c'est intéressant ... et lire et s'évader c'est super mais toujours derrière y'a une petite idée de production d'écrit. (Annexe VIII, p.143, l.199)

Elle ne précise pas les objectifs assignés aux activités de production d'écrit. Elle précise que cette habitude de relier production d'écrit et lecture lui vient de la formation. Mais elle est freinée par la mise en œuvre alors même qu'elle pense que ce projet remporterait l'adhésion des élèves et qu'on peut penser qu'elle avait même annoncé le projet aux élèves :

- tu vois *Le livre des peut-être*¹⁰⁵ je l'ai lu la première semaine de rentrée. Bah ça me travaille encore ... Ca me travaille encore parce que je me dis qu'on pourrait faire des trucs super avec ce bouquin... [...]
mais c'est sûr même parce qu'il est encore dans la bibliothèque et des fois... enfin c'est arrivé, plusieurs semaines après... Ah maitresse, quand est-ce qu'on écrit... est-ce qu'on pourrait écrire la même chose ?... Donc tu vois ils auraient envie... mais comment le mettre en place, je ne sais pas. Et c'est quand même difficile... parce qu'il faut penser à des choses... C'est très abstrait... Je veux dire la vache elle est noire et blanche parce qu'elle a pas su choisir... (Annexe VIII, p.143, l.211)

Elle n'a pas de piste d'ingénierie didactique en tête. Elle ne semble pas penser à une démarche d'aide à la production d'écrit fréquemment utilisée en cycle 2 qui consiste à proposer des inducteurs inspirés, détournés du texte des albums à structure répétitive. Pourtant, on sait par ailleurs que cette démarche a été présentée en formation. *Le livre des peut-être* (Schamp et Roman, 2003) fait d'ailleurs partie du corpus de formation. Angélique n'est pas en mesure de s'appuyer sur les ressources de la formation ni de penser à s'appuyer sur les réceptions des élèves :

- M – mm(acquiesce) et est-ce qu'ils avaient verbalisé un peu des trucs comme ça... même pas de façon écrite mais ah bah ça fait comme
A – Non. Non, ils ont pas essayé de faire des paraphrases, des choses comme ça. (même parce qu'il est encore dans la bibliothèque.(Annexe VIII, p.144, l.218)

Pourtant lorsqu'elle nous présente le travail fait en classe autour de cet album, elle évoque les réactions des enfants :

- Un deuxième [album] qui était dans ma bibliothèque, qui était très intéressant mais qui était je pense pas adapté à des CP, qui s'appelle *Le livre des peut-être*, c'est tous des jeux de mots, ça parle vraiment oui de théorie de l'esprit, c'est vraiment difficile... par exemple, il y a une page où y'a marqué les vaches sont blanches et noires parce qu'elles ont pas su choisir.
M – (sourit) c'est beau !
A – en fait c'est tout un jeu comme ça tout le temps et je trouvais ça très intéressant parce qu'en fait l'illustration fait tout... dans l'album
M – d'accord...
A – en fait sur la vache, on voit la vache qui est dans un vestiaire avec un tee-shirt blanc et un tee-shirt noir (M rit, A sourit) et donc du coup ça... enfin... la phrase leur parlera peut-être pas si y'avait pas c't'image. Après ça les a intrigués parce que ça les faisait rire, mais de là à produire quelque chose dans le même genre, je pense que c'était pas adapté... (Annexe VIII, p.143, l.191)

La dimension poétique du texte semble être ici appréciée par l'enseignante. Mais elle doute qu'elle soit accessible à ses élèves et le travail autour de la dimension poétique de l'album n'est pas évoqué. Pour Angélique, pour le moment, le travail de « littérature » ne semble pas inclure la poésie.

¹⁰⁵ Roman et Schamp (2003).

Dans sa redéfinition générale de la tâche, l'étude des personnages occupe une place certaine. Mobilisant les souvenirs de sa formation initiale, Angélique dit souhaiter travailler sur ce qu'elle appelle la compréhension des « états d'esprit des personnages », les « personnages emblématiques » – on trouve ici sans doute la trace des apports de la recherche en didactique, découverte par le biais de la formation initiale, concernant les personnages stéréotypiques (Butlen, 2014 ; Tauveron, 2002). Pour Angélique, la lecture peut, en outre, à partir de ce qui arrive à ces personnages, être l'occasion de discuter d'un problème sur la vie de la classe, de l'école. Ainsi, elle fait part de la satisfaction qu'elle a eue le jour où une lecture a conduit les élèves à s'interroger sur les représentations stéréotypées de la pratique genrée d'un sport. Elle est satisfaite que les élèves aient interrogé les comportements des personnages :

- C'était une petite fille qui faisait du sport, qui faisait du foot et ça parlait que c'était un sport de garçons etc ... et moi je suis dans un quartier où la mixité c'est compliqué [...] ils ont des idées déjà bien arrêtées par leur milieu social et c'était intéressant parce que en vingt minutes, ils ont compris, enfin ils ont compris ... ils se sont dit ah bah le personnage il peut faire les deux, il peut faire de la danse, il peut faire du foot. [...] Il y avait cette ambiguïté est-ce que c'est un garçon est-ce que c'est une fille

M – mmm(acquiesce) comme il faisait du foot ça devait être un garçon...

A – voilà ... et après euh, il y avait ce questionnement dans l'album sur elle fait du foot mais c'est un sport de garçon, il y avait une ambiguïté sur le sexe du personnage et à la fin le personnage fait de la danse et là les garçons ah mais c'est un sport de filles, donc ils ont compris l'enjeu que c'était une histoire de garçons et de filles et de sport. (Annexe VIII, p.140, l.117)

Angélique semble souhaiter que ses élèves effectuent explicitement un parallèle avec leur propre situation et regrette que les élèves n'aient pas transposé ces constats à leur propre vie :

- Mais ils se sont pas dit bah moi je ferais bien de la danse. [...] ils en sont pas encore à l'appropriation du sujet. [...] (Annexe VIII, p.140, l.121)

Dans cette redéfinition générale de la tâche, le personnage est lié à un enseignement de la lecture de textes littéraires centré sur le développement des compétences inférentielles où le lecteur peut trouver un écho à ses propres questionnements. Les objectifs d'Angélique conduisent même à penser que les élèves sont enjoins à trouver un écho à leurs questionnements. La dimension moralisatrice est ici explicite.

- pour moi la lecture d'albums si y'a pas derrière le travail de compréhension, l'aspect fiche entre guillemets de préparation, l'aspect production d'écrit encore, j'en reviens à ça ... pour moi c'est pas un vrai travail ... après certes ça enrichit les enfants sur le monde imaginaire, sur les états d'esprit des personnages etc... pour moi c'est pas un vrai travail de littérature. (Annexe VIII, p.145, l.245)

Les apports de la didactique historique du français (Bishop, 2013) permettent ici de saisir un nœud dans la sédimentation des modèles d'enseignement sédimentés dans lesquels se situe l'activité d'Angélique : elle accorde le primat aux enjeux procéduraux et culturels, ce qui peut faire référence au modèle de la lecture expressive. Mais dans le même temps, inscrivant alors son activité dans le cadre du modèle d'enseignement actuel, elle voudrait prendre en compte les lecteurs sans pour autant parvenir à accueillir leur activité de lecteur pragmatiquement dans la classe. Dès lors, comment Angélique bricole-t-elle, braconne-t-elle (Jorro, 2002) pour mettre en place l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de textes littéraires en contexte ? Cet ajustement du pilotage (Bucheton, Soulé, 2009), de la gestion du temps et de l'espace de la classe, est sans cesse renégocié pour tenir compte des prescriptions primaires et secondaires mais aussi du projet d'équipe, de ce qu'elle vise pour ses élèves et pour elle-même, dans une « multifinalité » de son activité (Goigoux, 2007).

L'analyse plus précise de l'activité développée autour de deux albums permet de saisir dans quelle mesure Angélique met en œuvre ces objectifs. Nous allons analyser l'activité d'Angélique à travers le cas de plusieurs séances qu'elle a pu mener en cycles 2 et 3. Un premier cas est une séquence menée autour de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*.

En début de CP, plusieurs raisons guident le choix d'Angélique pour cet album. Elle fait part d'un objectif didactique apparu lors d'un échange avec l'une de ses anciennes collègues et lors de sa première lecture de l'album :

- Elle m'a dit tu vas voir ça pourrait être sympa d'essayer un truc en production d'écrit avec des CP. [...] J'ai dit banco on y va ! [...] Et puis, j'ai pris le livre, j'ai trouvé ça intéressant, il y avait un rapport découverte des animaux et en même temps ce qu'ils mangent et là où ils habitent. Le lien habitat-alimentation. Le mouvement aussi [...] et en plus on pouvait travailler la lettre. [...] Et puis ça m'a plu ! J'ai bien aimé les illustrations, j'ai trouvé ça mignon ! Je me suis dit, bon, ils vont peut-être adhérer, allez on tente ! (Annexe VIII, p.155, l.51)

Au projet de production d'écrit, suggéré par la collègue et aussitôt assimilé par Angélique, s'ajoute un projet transversal lié au vocabulaire et à la découverte du monde. Le projet de lecture jumelé à un projet d'écriture est une recommandation de la formation initiale en français au cours de laquelle les bénéfices de l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture ont été largement développés. Angélique fait de cette recommandation une prescription incontournable.

Pour la première séance de la séquence, les objectifs d'Angélique sont les suivants :

- Mon objectif premier c'était de les intéresser tous. (Annexe VIII, p.169, l.205)

Et encore, quand elle évoque les objectifs d'apprentissage :

- Alors, déjà le but de l'histoire, le vrai but de l'histoire. Le personnage principal et par chance si y avait d'autres animaux, et la chronologie. (Annexe VIII, p.164, l.365)

On l'entend, si Angélique fait part du souci de prendre en compte les lecteurs, l'objectif de l'enseignante n'est pas tant de recueillir les impressions de lecture des élèves, de saisir leur réception du texte, que de vérifier leur compréhension de ce qu'elle-même perçoit du sens programmé par le texte¹⁰⁶.

La fiche de préparation de séquence¹⁰⁷ montre que l'enseignante vise également une étude formelle du texte : repérage de la structure des lettres et de la structure répétitive de l'album. Ce document fixe les objectifs et le déroulement général des séances. Ainsi la préparation de la première séance tient en quelques mots : « découverte de l'album - première lecture ». Temps, lieux et modalités ne sont pas développés.

Angélique explique les raisons qui ont guidé ce choix :

- J'ai pas suivi de fiche de prép. [...] J'avais envie que ce soit fluide, je savais mes objectifs, je savais ce que je voulais leur faire comprendre, leur faire reconnaître dans ce qu'on travaillait mais je ne voulais pas suivre des consignes à la lettre comme dans une fiche de prép, j'avais pas envie. (Annexe VIII, p.154, l.29)

Dans le discours de cette enseignante, il y a corrélation entre souplesse de préparation et capacité à questionner les élèves sur des points précédents identifiés par Angélique. Cette tension entre pilotage de la séance et capacité à lâcher prise est tout à fait notable : pour Angélique, à ce moment de son développement professionnel, il semble que, pour être mesure de gérer l'échange entre lecteurs et enseignante, il faut qu'elle se sente disponible et que, par conséquent, elle ne soit pas liée par une préparation contraignante. On peut penser que si cette tension s'opère déjà dans un moment où il s'agirait de gérer l'échange centré autour de l'enseignante et des questions prévues par l'enseignante, la possibilité d'accompagner les élèves dans des échanges autour des différentes interprétations possibles du texte est hors de la « zone proximale de développement professionnel » (Goigoux et al., 2009, p.32) d'Angélique.

Dans son choix pour cet album, Angélique prend également en compte son point de vue de lectrice : elle a apprécié l'album, l'a trouvé « mignon » du fait des illustrations (Annexe VIII, p.155, l.55). Elle manifeste toutefois une distanciation avec sa propre lecture

¹⁰⁶ Les théories littéraires auxquelles il est fait référence ici sont évoquées dans la première partie de cette thèse (chapitre 3).

¹⁰⁷ Annexe VIII, p.218.

quand elle valide le choix de cet album en essayant de se mettre dans la peau d'un enfant qui lit et d'un élève qui apprend à lire et écrire :

- Je me suis mise un peu à la place d'un enfant en fait. Parce que je trouvais qu'on s'identifiait bien. Le lion il est pas massif, il est tout petit, il a envie d'épater la lionne mais il sait pas écrire. C'est un peu le cas de mes CP. Ils sont encore en lien avec ça, ils ont envie d'écrire des choses mais ils savent pas encore les écrire, donc ça pouvait être intéressant. (Annexe VIII, p.155, l.57)

La possibilité d'identification des élèves avec le personnage principal, guidée par son aspect physique et la similarité de condition de non-scripteur entre les élèves et le lion, vient donc renforcer les autres intérêts soulevés précédemment.

Si elle semble donc prendre en compte les identifications possibles des lecteurs, Angélique apporte aussitôt un complément de réponse, qui a toute son importance quand on connaît le parcours d'Angélique tant il montre que les enjeux prioritaires ne sont pas ces expériences de lecture qui pourraient être suscitées mais bien les enjeux de transmission procéduraux :

- Et puis, il y avait des moments intéressants au niveau vocabulaire tout ça. [...] il y avait des verbes au niveau du mouvement, il y avait aussi des termes, sur les habitats et au niveau de l'alimentation. Donc par exemple il y a le bousier qui mange de la bouse, le vautour des cadavres, enfin, je trouvais ça plutôt intéressant. (Annexe VIII, p.155, l.59)

La possibilité d'identification des élèves avec le petit lion semble être un simple point de départ destiné à favoriser l'enrôlement des élèves plutôt que le lieu possible de l'émergence de « tissages expérientiels » (Chabanne et al., 2008, p.21).

L'élaboration du projet se fait ainsi à la croisée entre objectifs didactiques, lecture de l'enseignante pour elle-même et lecture de l'enseignante essayant de projeter les réceptions que pourront avoir les jeunes élèves. Ces réceptions ne sont pas saisies dans leur possible diversité mais plutôt dans une tendance générale. En fait, les projets d'Angélique sont soumis à l'organisation concrète de la séquence. Cette gestion du pilotage est tout à fait déterminante, elle guide le rapport d'Angélique à son activité, bien davantage que les lectures supposées ou réelles des élèves.

Il s'agit de parvenir à gérer le temps accordé aux différents apprentissages. Cette tension se fait particulièrement sentir dans la classe de CP d'Angélique : l'apprentissage du code occupe une telle place dans le temps accordé à l'apprentissage de la lecture qu'elle dit regretter mener de front usage du manuel de lecture et séquences autour de textes littéraires qui ne feraient pas partie du manuel. En effet, la séquence menée autour de l'album *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*, particulièrement observée ici, et dont Angélique déclare

qu'elle lui a consacré environ trois heures trente par semaine pendant trois semaines, lui a fait prendre du retard dans l'avancement de la méthode de lecture par rapport à ses deux collègues de CP (Annexe VIII, p.156, l.81). Cette difficulté qu'Angélique considère rencontrer dans la gestion de l'emploi du temps guide son questionnement. Elle s'intègre volontiers au projet de l'équipe et souhaite suivre la progression de ses collègues dans le manuel de lecture, mais elle tient aussi à ce que ses élèves rencontrent d'autres textes. Elle manifeste ici une certaine appropriation des prescriptions :

- Ils ont besoin de voir autre chose que les petits livres en petit format [du manuel]. Ils ressemblent tous au même, ils ont la même forme, le même style d'écriture, ils ont besoin de voir autre chose. (Annexe VIII, p.156, l.104)

Angélique cherche donc à ajuster son emploi du temps pour offrir ces occasions de lecture des textes littéraires à ses élèves. Elle déclare que le manque de temps la conduit à minimiser la place qu'elle souhaiterait accorder à la lecture des textes littéraires. Selon elle, ce manque de temps l'empêche de mener l'activité de textes littéraires avec régularité, alors même qu'elle pense que cette régularité est précisément le facteur qui permettrait de ritualiser ce moment. En quête d'analyse, elle explique cette tension qu'elle ressent entre le suivi du manuel de lecture et le projet de lecture d'un album développé dans le temps :

- J'ai vu que ça pouvait marcher mais que c'était difficile à faire en même temps qu'une méthode de lecture. Après [...] ça peut se faire sur une lecture offerte. Mais un vrai travail, ça prend du temps. (Annexe VIII, p.156, l.89)

Angélique distingue donc le travail d'apprentissage fait autour de la méthode de lecture et le travail de lecture de fictions narratives qu'elle essaye de mettre en œuvre par ailleurs. Elle distingue également le travail sur un temps court effectué autour d'une « lecture offerte » et un cycle de compréhension sur un temps plus long. Si l'on synthétise ce qu'en dit Angélique, celui-ci doit faire place à un travail de compréhension centré sur le vocabulaire, les états mentaux des personnages, être en lien avec un projet de production d'écrit, susciter l'adhésion des élèves et permettre une réflexion d'ordre symbolique. La tâche redéfinie en matière de la lecture de fictions narratives fait place à des enjeux complexes et complémentaires. L'analyse de la tâche effective doit permettre de mettre en lumière les ressources qu'Angélique mobilise en contexte et les obstacles qu'elle rencontre.

2.2.1.3. De premiers essais qui révèlent des postures de contrôle et la primauté des enjeux procéduraux

Le multi-agenda de l'agir enseignant (Bucheton et Soulé, 2009) impose à Angélique de gérer tout à la fois le temps, l'espace, l'atmosphère, de l'étayage et de la définition de l'objet de savoir. L'analyse révèle que chacun de ces pôles est source de tension dans l'élaboration de l'activité. Deux cas permettent de l'illustrer. Ils sont analysés successivement : le premier est celui d'une séquence autour de *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire* (Baltscheit et Boutavant, 2007) (cas 1), le deuxième est celui d'une séquence autour de *Papa Coq* (Sarrazin, 2006) (cas 2).

Cas 1 : contrôle du groupe, contrôle des lectures : histoires d'amour vs histoires d'apprentissage

Lors de sa première année en responsabilité à temps plein dans une classe de CP, cette stagiaire décide de mener une séquence d'apprentissage autour de l'album *L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*. L'analyse de la tâche effective permet de comprendre les tensions à l'œuvre entre tâche redéfinie et tâche effective, mais également d'accéder aux conceptions de l'enseignante sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires.

Une première tension s'exprime quant à la répartition temporelle des activités au cours de la séquence de lecture elle-même et rend compte de conceptions sous-jacentes sur l'apprentissage de la lecture. D'abord, on peut noter que tout au long de la séquence (soit environ 9 heures), le texte de l'album a été lu intégralement une fois. Cette lecture a duré une dizaine de minutes. Angélique explique qu'elle pense que les élèves se lasseraient d'entendre plusieurs fois la même histoire et qu'elle-même se souvient avec bonheur des histoires différentes qu'on lui lisait chaque soir quand elle était enfant. Ensuite, on note que le reste de la séquence est consacré à la vérification de la compréhension de l'histoire lors d'un temps dédié – de deux minutes – et au fil des séances, à la chronologie de l'apparition des animaux, au vocabulaire (nom des animaux, régime alimentaire, verbes de déplacements), à la production d'écrit. Quant à l'importance accordée au vocabulaire et à la découverte du monde, nous émettons deux hypothèses : la transversalité des apprentissages qui fait partie, nous le savons, du genre professionnel des enseignants du premier degré (Bishop, 2013) ; le passé étudiant d'Angélique en licence de biologie.

Angélique cherche par ailleurs à gérer le pilotage de l'organisation spatiale de la classe :

- J'aimerais avoir mon petit cocon toujours à la bibliothèque [...]. Parce que tu vois, on peut dire ce qu'on veut mais l'aspect ritualisé de bancs en maternelle [...] c'est quand même très ritualisé. [...] Ils savent à côté de qui ils sont assis et ils savent pourquoi ils sont là (Annexe VIII, p.152, l.290 à p.170, l.548)

Ce souhait de former un *cocon*, englobant enseignante et élèves, est déterminant dans la gestion de l'espace de cette activité particulière qu'est la lecture d'album : elle regroupe les élèves dans un coin de la classe, à côté de la bibliothèque ; tous, élèves et enseignante, s'assoient par terre. La vidéo de la séance filmée laisse apercevoir que le coin est particulièrement exigü. Angélique ne peut placer les élèves en un seul demi-cercle qui permettrait que chaque élève soit assis à équidistance d'elle et du livre.

Capture d'écran 1 : Un petit coin regroupement



Les élèves sont donc assis en plusieurs demi-cercles autour de l'enseignante. Le corps de l'enseignante constitue alors le centre de plusieurs demi-cercles de rayons différents constitués par les élèves. Les élèves voient plus ou moins bien le livre selon l'endroit où ils sont placés, certains bougent pour tenter de mieux le voir. Malgré ces contraintes, Angélique fait ce choix et l'explicite : elle cherche à rassembler, à contenir le groupe-classe – dans lequel elle s'inclut – dans un espace-temps commun :

- J'aime bien le contact avec le sol, j'aime bien me dire je suis cosy, je suis avec eux, autour d'eux et je vais lire mon album. J'aime pas l'aspect chaise, être au-dessus. (Annexe VIII, l.236)

Gestion de l'espace et du temps génèrent donc des tensions dans l'activité

d'Angélique.

La lecture de l'album pose également des questions de gestion du groupe d'élèves. L'analyse des données extrinsèques de la première séance (Annexe VIII, pp.207, 212, 213.) montre des élèves qui bougent pour essayer de voir le livre, d'autres qui regardent le plafond et une enseignante qui interrompt sa lecture à de multiples reprises pour reprendre les élèves sur leur comportement. La lecture de l'album est sans cesse interrompue par des rappels à l'ordre.

Lors de l'analyse intrinsèque de la première séance de lecture de *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*, Angélique exprime le regret d'avoir dû interrompre à plusieurs reprises sa lecture pour demander aux élèves de s'asseoir :

- Tu vois ça par exemple ça, ça m'ennuie de me couper. On s'assoit sur ses fesses, tu vois ça revient. [...] (Annexe VIII, p.164, l.339)

Tandis que l'analyse extrinsèque peut faire penser que les déplacements des élèves sont, en partie, guidés par l'envie de voir « le livre »¹⁰⁸, Angélique perçoit des facteurs explicatifs d'une autre nature qui tiennent au comportement des élèves, aux caractéristiques du texte ou aux conditions de lecture : certains élèves ont été « frustrés » de ne pouvoir apparaître dans le champ de la caméra ; l'album est peut-être trop long ; certains élèves agités excitent les autres ; le moment n'est pas assez ritualisé. L'analyse de la situation est perçue du point de vue des difficultés que la séance implique pour Angélique plutôt que par les motivations des élèves en rapport avec l'activité proposée. Elle questionne ainsi également la qualité de l'oralisation de sa lecture, qu'elle n'a eu que peu le temps de préparer : peut-être a-t-elle bafouillé ou pas assez accentué l'intonation, se demande-t-elle. Face à cette activité déstabilisante pour elle et pour les élèves, Angélique développe une « posture de contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) : tout en lisant, elle fixe certains élèves d'un regard manifestant un mécontentement certain ; elle serre les lèvres ; souffle ; répète à plusieurs reprises au cours de la lecture et de la monstration des images *on s'assoit sur ses fesses* et *chut*, ce qui donne parfois naissance à des chaînes sonores mêlant texte de l'auteur et énoncés de l'enseignante :

- Mais le lion ne savait pas écrire. Chut. Sur tes fesses Romain. Tu le laisses. Il alla donc trouver le singe. [...] (Annexe VIII, p.207, l.13)
- Je ne veux rien entendre. C'est bon, on peut reprendre ? Je ne veux personne qui touche au meuble. (*elle se rassoit*) Mariane, si ça t'intéresse pas, je vais te renvoyer à ta place. Puis le lion descendit vers le fleuve. (Annexe VIII, p.207, l.19)

En lieu et place du cocon souhaité par l'enseignante se développe alors une

¹⁰⁸Il s'agit, pour l'occasion, de photocopies en couleur, plastifiées et non reliées.

atmosphère tendue dont le visionnage vidéo est réellement douloureux pour Angélique, qui parvient pourtant à développer une analyse de l'activité non dénuée d'humour et d'autodérision.

La gestion de l'espace et du temps apparaît donc, pour Angélique, comme une préoccupation première qui révèle le souci sous-jacent de gestion de la classe. En ce début d'année, comme de façon typique chez les enseignants débutants, Angélique est centrée sur son activité, sur sa capacité à « faire classe » (Saujat, 2004 ; Beaumanoir-Secq, Bornaz, Elalouf et Fort, 2012). L'analyse des données extrinsèques et intrinsèques montre que le primat est accordé à cette gestion du groupe et que cette préoccupation principale fait obstacle à la capacité d'Angélique à ajuster ses interventions en fonction de l'activité des élèves. Cela a un impact sur l'objet effectivement enseigné au fil de cette séance.

Nous nous intéressons ici particulièrement à l'échange qui succède à la lecture de l'album *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*. Ce moment dure un peu plus de deux minutes. Par un zoom sur un temps particulier de l'activité, l'objectif est de comprendre les conceptions sur le métier, sur le rapport à la lecture et à son enseignement de cette professeure des écoles mais aussi son vécu de l'activité, qui est, on le sait, déterminant dans le développement professionnel. Les analyses didactique et ergonomique, extrinsèque et intrinsèque, permettent ainsi d'accéder à une compréhension fine de ce qui peut se jouer dans quelques minutes d'une séance de classe, de saisir la cohérence de l'activité de cette enseignante malgré les conflits de critères apparents. Il s'agit de saisir ainsi les boucles de régulation qui s'entrecroisent dans l'activité : si les conditions internes et externes déterminent l'activité, les conséquences même de l'activité vont, à leur tour, induire des changements dans les conditions internes et externes¹⁰⁹.

L'analyse extrinsèque montre que, lors de cet échange, l'expression de lectures singulières témoigne d'une certaine implication des lecteurs. Ces réactions des élèves n'ont été anticipées qu'en partie par Angélique, qui visait davantage une activité de compréhension et d'analyse formelle du texte. L'échange qui s'engage, et dont voici le verbatim, semble appartenir à deux espaces-temps distincts : celui des objectifs de l'enseignante fixés en amont de la séance, et celui des réceptions des élèves qui viennent d'écouter l'histoire.

- Angélique (A) : J'aimerais qu'on parle de cette histoire. Qu'est-ce qu'il se passe à la fin de cette histoire ? On lève la main. Que se passe-t-il à la fin ? Malik ?
M : Ça parlait du, ça parle du lion à la fin.
A : Ça parle du lion, mais que se passe-t-il ? Hanane

¹⁰⁹ Le processus de régulation à l'œuvre dans l'activité enseignante est défini dans la deuxième section du chapitre 1 de la première partie de cette thèse.

H : En fait, la lionne et le lion ils vont aller se promener.
 A : Ah, ils vont aller se promener, oui. Hyacine, alors ! Que se passe-t-il à la fin de cette histoire ? Nora ?
 N : On sait pas si la lionne elle emmène le lion avec elle.
 A : Mais elle l’emmène où, elle l’emmène faire quoi ? Tu sais pas ? Non ? Aya ?
 Ay : Elle l’emmène sur une branche d’arbre.
 A : Elle l’emmène sur une branche d’arbre. Et qu’est-ce que vous pensez... (interrompue)
 X : Ils vont se marier ! (rires de plusieurs élèves)
 A : (continuant) Que va-t-il se passer après ? Que va-t-il se passer après Lassana ?
 L : Ils vont rester ensemble.
 A : Ils vont rester ensemble. Mais qu’est-ce qu’ils vont faire Kane ?
 K : Ils vont rester sur la branche.
 A : Ah, ils vont rester sur la branche comme ça et ils vont rien faire ? Malik
 M : Et bah en fait, ils vont s’aimer.
 A : Ils vont surement s’aimer mais le lion dans l’histoire il cherche à faire quoi ? Kevin ?
 K : Il cherche à l’embrasser
 A : Ah ? Il cherche à l’embrasser dans l’histoire ? (rires de plusieurs élèves) Chut !
 Doucement, doucement, doucement
 Z : C’est vrai...
 A : Dans l’histoire... Alors N’Felle, Abdel, Sarah vous allez à vos places, vous allez mettre la tête dans les bras et vous allez vous calmer. Bien. Dans toute l’histoire, le lion il cherche à faire quoi ? Elia ? Aya ?
 Ay : À écrire une lettre.
 A : Oui ! Il cherche à écrire une lettre à la base parce qu’il voudrait dire à la lionne qu’il l’aime bien. Y’a combien d’animaux ? Qui se souvient des animaux ? (Annexe VIII, p.208, l.42)

Deux lectures coexistent ici plus qu’elles n’interagissent. D’une part, les interprétations des élèves sont centrées sur l’histoire d’amour entre la lionne et le lion. L’enseignante, elle, est attachée à faire émerger le projet d’écriture du lion. Face à cet écart entre ce qu’elle attend et ce que ses élèves disent, Angélique cherche tout de même à leur faire dire ce qu’elle veut entendre. Le dialogue qui s’instaure alors est marqué par une centration autour de l’enseignante et une structure linguistique récurrente : l’enseignante répète systématiquement ce que vient de dire l’élève interrogé puis reformule sa question en débutant fréquemment l’énoncé par les conjonctions de coordination « mais » et « et ». En analyse extrinsèque, la répétition de cette structure peut s’interpréter de deux manières : l’enseignante institutionnalise la parole des élèves et reformule sa question pour inciter les élèves à développer leur argumentation ; on peut aussi penser que l’enseignante répète la proposition des élèves pour la minorer et indiquer de manière implicite la réponse attendue. L’analyse intrinsèque nous informe sur ce qu’Angélique attendait de cet échange avec les élèves :

- Ce que j’attends c’est [...] ils vont partir ensemble et elle va lui apprendre à écrire. C’est l’implicite de l’album. [...] L’idéal ce serait que les élèves sortent : oui, la lionne elle va lui apprendre à écrire ! (Annexe VIII, p.171, p.597)

Les analyses extrinsèque et intrinsèque révèlent la cohérence des activités parallèles des élèves et de l'enseignante ainsi que les raisons pour lesquelles les interprétations de l'enseignante et des élèves ne se rencontrent pas. D'une part, la lecture de l'enseignante rend indissociable apprentissage de l'écriture et dessein amoureux : le lion ne pourra conquérir la lionne que s'il sait écrire. C'est cohérent avec sa lecture professionnelle de l'histoire : faire prendre conscience de la nécessité d'apprendre à écrire. Dans sa façon de mener l'échange, Angélique est donc guidée par son projet didactique et sa lecture personnelle première. Cette tendance à orienter la lecture vers une seule interprétation est un écueil fréquent sur lequel peuvent buter les enseignants qui s'engagent dans une lecture personnelle du texte (Butlen et al., 2008). D'autre part, les élèves ne sont pas centrés sur ce projet d'apprentissage et, pour eux, l'écriture est seulement un moyen d'exprimer son amour. Or, dès lors que le lion a séduit la lionne, on peut penser que son projet d'apprentissage de l'écriture s'éloigne, sinon disparaît, pour laisser place à son histoire d'amour, qui mobilise fortement ces élèves de six à sept ans. En n'adhérant pas spontanément au projet didactique de l'enseignante, les élèves la mettent en difficulté. Cet imprévu pousse Angélique vers une posture d'évitement qu'elle explicite lors de l'entretien et qui apparaît dans le verbatim : après avoir obtenu la réponse qu'elle attendait, elle préfère changer de sujet.

Si, au cours de l'échange, Angélique a voulu éviter le sujet amoureux, c'est aussi pour des raisons qui touchent à ce qu'elle sait du « jugement moral » à l'œuvre dans « l'activité fictionnalisante » (Langlade et Fourtanier, 2007) que mènent les élèves. On le sait, pour Angélique l'un des enjeux de la lecture des textes littéraires est social. Elle considère que l'École doit permettre aux élèves d'accéder à d'autres valeurs que celles de leur milieu familial. Or, au moment de lire l'album aux élèves, Angélique anticipe les réactions des élèves du côté de ce qu'elle perçoit comme un stéréotype social – quand on est amoureux, on se marie – qu'elle rejette :

- En fait, je lisais [...] et en plus je réfléchissais aux images [...] et aux liens qu'ils pouvaient se faire, en me disant ça : ils vont penser à ça. Et du coup, parce que tu vois le coup du mariage, à la fin... On est dans un quartier où [...] le concept que un homme une femme ensemble, ils peuvent pas être ensemble s'ils sont pas mariés, c'est un vrai enjeu. [...] Après c'est la culture, ils sont baignés là-dedans depuis qu'ils sont tout petits. Moi je leur explique qu'on n'est pas obligés d'être mariés pour être amoureux. (Annexe VIII, p.172, l.631)

Quand Angélique les interroge sur la suite de l'histoire, certains élèves prolongent en effet l'histoire d'amour par le mariage. Alors qu'on sait qu'elle a déjà utilisé des lectures d'albums pour soulever des débats dans la classe, ce n'est pas son projet ici. Face à la surprise

suscitée par les réactions des élèves, Angélique cherche à reprendre le contrôle en recentrant les élèves sur un espace et un temps clos, celui de la chronologie d'apparition des animaux. Suite à cet échange, Angélique engage donc les élèves à se souvenir des animaux qui apparaissent dans l'histoire. L'analyse extrinsèque montre que les postures de contrôle et d'enseignement sont alors dominantes : elle guide le regard des élèves sur les pages de l'album afin que les illustrations stimulent leur mémoire, distribue la parole, répète le nom des animaux qui ne seraient pas connus des élèves. D'un point de vue didactique, le travail est recentré sur une compréhension littérale, qui permet une activité plus facilement contrôlable, centrée sur le livre et le projet didactique de l'enseignante.

Apparaît alors l'écart entre la tâche redéfinie avant la séance et la tâche effective et la difficulté que représentent pour elle les imprévus. Guidée par ce qu'elle a prévu, elle mène l'échange selon les objectifs premiers qu'elle a déterminés plus qu'en fonction des réactions des élèves. La posture de contrôle est d'autant plus forte que les réactions des élèves ne correspondent pas à ses attentes : la tempête intérieure que vit alors Angélique la conduit à percevoir toute agitation des élèves comme un danger potentiel.

Ici la coactivité enseignante-élèves semble donc se situer dans deux espaces-temps qui tantôt se frôlent, tantôt se heurtent. Le corpus ne permet pas de déduire quelle conséquence cet échange a pu avoir sur les apprentissages des élèves et sur leurs représentations des réponses attendues par l'enseignante dans ce type d'activité. En revanche, on peut constater qu'un codéveloppement se produit alors même qu'il n'était pas recherché : celui de lecteurs qui s'appuient sur le texte pour combler des blancs, qui varient selon leurs représentations du monde ; celui de plusieurs lectures personnelles et professionnelles qui cohabitent chez l'enseignante – sa propre lecture, ce qu'elle anticipe de la lecture des élèves avant la séance, ce qu'elle prévoit de la lecture des élèves au cours de sa lecture face aux élèves –. Sa lecture personnelle est également orientée par sa culture de jeune femme : sa propre conception de l'amour et de l'union conjugale. Ce codéveloppement modifie les contours de l'objet de savoir : l'objet à enseigner défini par l'enseignante en début de séquence est modifié et l'objet enseigné finalement en est bien distinct : alors qu'Angélique visait une compréhension littérale et guidée par un projet didactique, lié à une certaine distanciation, surgit l'interprétation multiple et impliquée des élèves. Cet enchevêtrement dialectique donne à cette lecture une certaine dimension littéraire faisant place à la fois à la compréhension et l'interprétation (Falardeau, 2003 ; Ahr, 2015, 2018). Ici, c'est bien l'action conjointe du maître et des élèves qui permet de faire surgir une situation de lecture suscitant l'implication des élèves. L'apprentissage est donc bien en germe dans cette situation, du fait de la coactivité

maitre-élèves qui n'a pas été tout à fait anticipée par Angélique. Mais celle-ci n'est alors pas en mesure de s'en saisir pour en faire une situation didactique.

Un autre cas permet d'illustrer le double jeu de postures déployées par Angélique : posture de lecture univoque et posture de contrôle.

Cas 2 : évolution de certains gestes professionnels, stabilité des enjeux

Cette séquence s'est déroulée en janvier 2016 dans la même classe de CP. L'analyse de la vidéo¹¹⁰ montre qu'Angélique a fait évoluer son activité sous divers aspects qui tiennent au pilotage, à l'atmosphère. D'autres éléments, comme la définition de l'objet de savoir, l'étayage et le tissage connaissent moins de changement.

Angélique fait évoluer le « pilotage des tâches » (Bucheton et Soulé, 2009). Elle est toujours assise par terre mais elle a installé les élèves de façon à ce que l'écart soit réduit entre les élèves les plus proches et les plus éloignés du livre. Elle a décalé l'endroit où le groupe est assis vers un espace plus vaste. Elle fait également varier certaines modalités de lecture : elle choisit de lire d'abord intégralement le texte puis de montrer les images les unes à la suite des autres.

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



Comme pour *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, le texte n'est lu qu'une seule fois par la maitresse et n'est pas distribué aux élèves.

La gestion de l'atmosphère au fil de la séance est plus contrastée. Lors de la lecture, l'atmosphère est plus détendue : l'attention des élèves est centrée sur la lecture et celle-ci est peu interrompue. L'enseignante effectue des gestes de régulation dans le silence (main tendue, regards). Lors de l'échange, l'atmosphère se tend peu à peu, et l'enseignante finit par

¹¹⁰ Annexe VIII, p.212 (transcription), p.216 (multi-agenda), p.217 (synopsis).

renvoyer des élèves à leur place.

L'objet à enseigner selon Angélique est double : en priorité, elle identifie un travail possible sur le lexique animalier. En préparant sa séance, elle a procédé à un relevé de mots – « meugler », « intimider », « gosier » – dont elle souhaite s'assurer, après la lecture, que les élèves connaissent précisément la définition. Elle veut les sensibiliser à la classification animale et à l'identification du radical des mots. Elle déclare également souhaiter que les élèves comprennent que l'album a une portée symbolique. Selon elle, les aventures du poussin montrent que l'important n'est pas de réussir mais d'essayer. Si la quête identitaire est perçue, on peut supposer qu'elle résonne avec celle des jeunes lecteurs qui peuvent aussi trouver dans ce récit des échos à leurs questionnements : besoin d'être reconnu comme un petit qui deviendra grand ; tensions et modalités de résolution entre les attentes des parents et les capacités des enfants ; rôle de la solidarité. Un questionnement pourrait également porter sur les rôles stéréotypés de la mère et du père. L'apprentissage du langage, qu'il soit écrit ou oral, est également au cœur des enjeux retenus par l'enseignante pour cette séance. La coexistence de ces enjeux de transmission et expérientiels, semblables à ceux rencontrés dans *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, n'est pas encore saisie dans toute sa complexité par l'enseignante qui redéfinit la tâche selon deux enjeux de transmission : travailler sur le lexique animalier ; permettre aux élèves de comprendre que pour réussir, il faut essayer.

Le déroulement effectif de la séance¹¹¹ montre qu'Angélique atteint ses objectifs. Après la lecture magistrale, elle questionne les élèves.

- A : Que se passe-t-il dans cette histoire ? (Annexe VIII, p.214, l.18)

Les réponses des élèves témoignent d'une certaine compréhension de ce qui se joue entre le poussin et le coq :

- F : Il doit faire cocorico et les animaux ils l'ont aidé
- N : le petit poussin il a essayé de faire cocorico mais il y est pas arrivé au début [...]
- M : parce que les poussins ils sont plus petits que leur père, parce que leur père eux ils peuvent le dire. (Annexe VIII, p.212, l.21)

Ce premier échange oriente la compréhension des élèves vers la relation entre le coq et le poussin. Mais, guidée par son projet didactique centré sur le déroulement narratif, l'enseignante réoriente l'échange vers l'énumération des différents animaux intervenant dans cette histoire. N'ayant entendu l'histoire qu'une fois et ne pouvant utiliser le support des illustrations dans ce travail de remémoration, les élèves peinent à établir cette liste. Ils

¹¹¹ Voir Annexe VIII, p.214 (transcription), p.218 (multi-agenda), p.219(synopsis).

s'agitent, l'enseignante se tend et renvoie trois élèves à leur place. Puis viennent les questions de vocabulaire. Les échanges portent notamment sur le terme « gosier » utilisé à la toute fin de l'histoire : « Alors Papa Coq picore un beau ver de terre. Et, très tendrement, il le glisse dans le petit gosier du futur grand chanteur » (Sarrazin, 2006). Cette fin de récit, qu'on pourrait lire comme celle de la tendresse d'un père pour son poussin à l'avenir radieux, donne lieu à une lecture lexicale qui conduit la classe à définir les critères de classification de la famille des oiseaux. Ainsi, aussitôt après avoir relu ces toutes dernières phrases de l'histoire, l'enseignante engage un échange :

- A - Qu'est-ce que le gosier ? Elly
- E - C'est le cou.
- A - Bien c'est le cou. C'est le cou de n'importe qui ? [...] Le canard, le poussin et le coq, c'est quoi comme animaux ? On lève la main. Nadia ?
- N - C'est parce que c'est des animaux très très bizarres.
- A - Mmmhh.... Qu'est-ce qu'ils ont de pareil ?
- X - Ils ont des plumes
- A - (...) Alors ils ont des plumes, un bec, des ailes, ça fait partie de la grande famille des...
- X - oiseaux
- A - des oiseaux ! (Annexe VIII, p.214, l.98)

On peut considérer qu'ici le personnage disparaît au profit du rapport à l'animal de chair et d'os qu'il incarne. La dimension symbolique de l'histoire semble néanmoins prise en compte dans la suite de la séance. Angélique nous en fait part, en analysant la tâche effective, mais cet échange ne figure pas dans la vidéo qu'elle nous a fournie et nous n'y avons accès que par les propos de l'enseignante :

- Y a eu toute une discussion sur le concept d'être petit, sur le concept d'essayer aussi, parce que enfin il essaie de faire cocorico bon il y arrive pas parce que c'est un poussin il fait cuicui et du coup, bon j'ai une élève [...] elle dit bah on a le droit d'essayer parce qu'à l'école on a le droit de se tromper. [...] Et je pense que pour certains élèves que ce soit dit par un élève, par un autre élève, ça a peut-être eu plus d'impact que quand c'est moi qui le dit. (Annexe VIII, p.176, l.42)

La parole de l'élève semble venir servir le discours d'Angélique sur les postures d'apprentissage et elle s'en trouve satisfaite.

Alors que les lectures de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* avaient laissé entrevoir une inadéquation entre son jugement moral et celui des élèves, ici, elle voit un point d'accord. Ayant guidé les élèves dans la compréhension lexicale et inférentielle conformément à ce qu'elle avait prévu, Angélique est satisfaite du déroulement de cette séance. Le personnage apparaît ici comme le relais du discours de l'enseignante.

L'analyse de la tâche redéfinie de ces deux séquences informe sur le rôle attribué aux personnages. Pour Angélique, les personnages principaux sont support à identification pour

les élèves. Si elle prend en compte l'identification possible des élèves au personnage du lion, ce n'est pas pour chercher à développer cette disposition à lire pour elle-même, ce n'est pas pour permettre aux élèves de percevoir ce pouvoir de la fiction de trouver en l'autre un peu de soi-même, c'est plutôt pour favoriser l'enrôlement des élèves : les faire entrer dans l'activité qu'elle a conçue – comprendre, inférer – ; les faire adhérer à l'enjeu moral qu'elle identifie dans ce récit dans la relation que le poussin entretient avec l'essai, l'erreur, le souhait que son père soit fier de lui. Les personnages sont traités par l'enseignante de manière à servir des projets qui lui semblent réalisables du point de vue du pilotage de la classe et cohérents avec ce qu'elle pense devoir faire.

Le développement de cette activité conduit à un effacement relatif des personnages lors de la tâche effective, alors que la tâche redéfinie en amont de l'activité leur accorde une place centrale. Lors de la séance consacrée à la lecture de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, Angélique vise l'énumération des personnages plus que le saisissement de leur rôle symbolique dans ces fictions narratives. L'analyse de la tâche effective montre que le travail porte davantage sur la place du personnage dans le schéma narratif – dans un déroulement chronologique – plutôt que sur leur rôle dans le schéma actanciel et les valeurs qu'ils véhiculent. Le travail de compréhension portant sur les rôles endossés par les personnages est laissé de côté, il n'est pas dit explicitement que ces récits mettent en scène des animaux qui essaient d'aider le personnage principal, selon des valeurs de solidarité. Enfin, le système des personnages n'est pas non plus mis en avant. Ainsi les relations de parenté et de camaraderie dans lesquelles le poussin est engagé ne sont pas traitées – de la même manière que la relation amoureuse entre le lion et la lionne avait été éludée dans les échanges portant sur le récit traité dans le cas précédent.

L'analyse de l'activité développée ici tend à montrer que, pour Angélique, le rôle dévolu au personnage est du côté de la recherche d'une implication contrôlée du lecteur, ce qu'on pourrait appeler, à la suite de Jouve (1992, p.111), un « effet personnel » contrôlé : l'implication et l'identification sont recherchées, non pour aboutir à la confrontation des significations possibles de la lecture, mais pour enrôler les élèves dans le projet défini par l'enseignante. Mais quel que soit l'écart entre la tâche effective et la tâche prescrite, la satisfaction d'Angélique à l'issue du travail autour de *Papa Coq*, cette « réalité scolaire » (Ria, 2012, p.109), positive qu'elle construit, n'est pas à négliger : elle a servi de moteur à Angélique pour poursuivre son travail autour des lectures de textes littéraires en classe.

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

À l'issue de la première séquence, Angélique ne parvient pas à faire de son insatisfaction le moteur du changement, elle conserve cette peur qu'elle a évoquée en début d'année et risque d'installer dans sa pratique une posture d'évitement : s'en tenir au manuel de lecture et ne pas proposer de lecture des textes littéraires. Comment Angélique bascule-t-elle d'une situation d'insatisfaction à une situation constructive de satisfaction temporaire suite à cette tâche effective ? Revenons sur les étapes de son cheminement.

Au mois de novembre, l'écart entre le travail prescrit – tel que l'interprète Angélique – et le travail réel (Clot, 1997) – tel qu'elle le perçoit – lui paraît trop grand. Face aux objectifs inatteignables et aux difficultés de gestion du groupe dans les moments de lecture d'un album, sa redéfinition de la tâche passe par le contournement de l'obstacle didactique, et ce pour sa plus grande insatisfaction :

- C'est pas un travail aussi profond que ce qu'on a pu voir l'année dernière dans notre formation, en disant voilà vous prenez un livre et vous le tenez pendant une période sur de la compréhension, sur de la production d'écrit... enfin je trouve ça tellement difficile... (Annexe VIII, p.139, l.102)

Cette exigence de projets longs de lecture, Angélique la tient donc de sa formation initiale en français. En ce début d'année, cette formation apparaît comme une référence prescriptive qu'Angélique valorise mais ne parvient pas à transformer en référence ressource. Pourtant, Angélique garde de sa formation de français en Master 2 un excellent souvenir parce que, déclare-t-elle à plusieurs reprises au cours du suivi elle fournissait non seulement des ressources théoriques, didactiques, pédagogiques mais aussi des occasions de mener des séances en classe, relativement sereines parce qu'encadrées par les formateurs et suivies d'analyse de séances constructives. Mais seulement, regrette-t-elle, les formateurs n'avaient pas le temps de développer l'enseignement de la lecture des textes littéraires comme cela aurait été possible si celle-ci avait pu faire l'objet de formations spécifiques. En effet, comme cela a été montré dans la deuxième section du deuxième chapitre cette thèse, les enseignements dédiés à la lecture des textes littéraires sont intégrés à ceux consacrés à l'enseignement du français en seconde année de Master. La dotation horaire allouée à ces enseignements étant d'une cinquantaine d'heures chaque aspect de l'enseignement du français y est présenté rapidement. Ceci est de nature à soulever des questions sur l'organisation de la formation initiale en français.

L'analyse intrinsèque révèle par ailleurs que le chemin de la subjectivité et de

l'interprétation sur lequel se sont engagés les élèves au cours de la séance consacrée à la lecture de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* apparaît comme trop dangereux parce qu'imprévisible par Angélique. En analysant la séance et en regardant la vidéo, elle réalise que c'est un terrain sur lequel elle ne parvient pas encore à bâtir :

- Je viens de me rendre compte que je crois que j'ai pas posé la question de si ils avaient aimé l'histoire à la fin. Je leur ai pas demandé ce qu'ils avaient apprécié, ce qu'ils avaient préféré, quel animal ils avaient préféré ou quelle lettre ils auraient pu préférer. Ça aurait pu être un intérêt puisque à la base quand on lit des histoires, c'est quand même pour savoir si on aime ou pas. [...] Je pense que j'étais un peu trop scolaire dans l'exécution de cette lecture. (Annexe VIII, p.167, l. 389)

Angélique n'est donc pas hostile à l'émergence des réactions des élèves. Analysant la séance, elle réalise qu'elle aurait voulu la mener différemment. La distinction qui apparaît alors dans son discours entre enjeux procéduraux et enjeux expérientiels, la prise en charge des va-et-vient entre implication et distanciation sont en cohérence avec l'analyse issue des données recueillies par l'enquête quantitative dans les questionnaires des néotitulaires sur les enjeux qu'ils accordent à la lecture des textes littéraires. Ainsi en est-il de la tâche redéfinie en aval de l'activité.

Loin de la décourager, ces insatisfactions servent de moteur à son questionnement. À l'issue de la première séquence autour de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, elle dit ainsi chercher à faire évoluer sa pratique. D'abord, elle souhaite modifier sa façon de mener la lecture :

- Je me suis dit que je voulais modifier ma façon de faire les séances de lecture. Et donc j'ai cherché. D'abord, je me suis souvenu que dans ma formation il y avait plusieurs façons de présenter des albums [...] Ça a eu un impact sur la dynamique du groupe [...] j'attendais des nouvelles réactions que j'ai eues. (Annexe VIII, p.155, l.45)

Elle a appris des enfants pour construire son enseignement : les réactions des élèves, leurs lectures diverses, les échanges qu'ils ont essayé d'engager l'ont déstabilisée mais lui ont également permis de prendre conscience de leur richesse potentielle. Si les postures qu'elle semblait chercher dans un premier temps se situaient du côté du « texte tâche », du « texte action » ou du « texte signe » (Bucheton, 1999), elle cherche maintenant à développer un « texte objet » (*Ibid.*, p.146) et à accepter les différentes postures des élèves.

Ainsi, au cours des six premiers mois de sa prise de fonction, s'est élaboré chez cette enseignante un projet didactique – instaurer un temps et un espace réguliers de lecture des textes littéraires – et pédagogique – ritualiser ce moment pour rassurer les élèves et alléger la gestion de groupe par des règles établies. On le voit, au cours de ce premier semestre

d'activité, comme de façon typique chez les enseignants débutants (Goigoux, Ria et Tozcek-Capelle, 2009), un déplacement s'effectue : les préoccupations d'Angélique et les changements qui surviennent dans sa pratique se situent d'abord davantage du côté de la conduite de classe que du côté de la logique des savoirs enseignés dans le cadre de la lecture des textes littéraires et se décalent progressivement vers la recherche d'un équilibre entre ces deux logiques. L'émergence de la professionnalité est donc à l'œuvre mais elle engendre une grande fragilisation parce qu'Angélique ne perçoit pas ces déstabilisations successives comme nécessaires à son développement. Or, celle-ci est bien parvenue, par sa posture réflexive, à développer sa professionnalité, ce qu'on peut souhaiter à tous les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, tant elle est une ressource pour tenir dans le métier (Lantheaume et Helou, 2008).

Lorsque le suivi longitudinal débute, Angélique développe une posture de recherche de la compréhension univoque du texte, doublée d'une posture de contrôle. À l'issue du suivi, la tâche redéfinie a évolué sur certains aspects et est restée stable sur d'autres. Ses dispositions à agir se sont encore plus orientées vers un enseignement scientifique qui devient sa « marque de fabrique » dans les classes qu'elle traverse.

Dans le même temps, elle continue à manifester un intérêt pour ce qu'elle appelle « la littérature » et à s'appuyer, comme elle le peut, sur la tâche prescrite et ce qu'elle a compris des ressources de la formation, pour aider les élèves à mieux comprendre les textes et les personnages, et à mieux se comprendre à travers leur lecture. Alors que les premiers entretiens donnaient la priorité aux enjeux de transmission procéduraux, à l'étude de la langue, ils se déplacent peu à peu vers des enjeux expérientiels, cherchant à prendre en compte les lecteurs. Du côté de la tâche redéfinie, Angélique est désormais du côté d'une lecture susceptible d'être le support aux échanges entre lecteurs. Certes, on en trouvait trace dans les entretiens précédents, mais ils étaient plutôt saisis comme des obstacles aux objectifs d'enseignement d'Angélique que comme des enjeux. On peut penser que le plaisir qu'elle a elle-même ressenti à la lecture et les échos avec les questionnements personnels dans lesquels se trouvent Angélique – elle s'est mariée l'été précédent –, encouragent cette prise en compte du lecteur. Ainsi, lorsqu'elle évoque son livre de jeunesse préféré, *Raja* de Carl Noral et Aurélia Fronty, elle cherche à identifier ce qui, dans la lecture, peut faciliter l'identification et faire écho aux préoccupations des lecteurs. La lecture d'Angélique est du côté du « texte signe » (Bucheton, 1999, p.143), de la rencontre avec des idées, des questionnements qu'elle met directement en lien avec les lecteurs potentiels du cycle 3 :

- Parce que ce genre d'album de jeunesse, bon, qui est en effet... qui se prête à un cycle trois, tu peux aller plus profond, parce que *Raja*, il est quand même en pré-adolescence hein, et du coup, y a quand même cet aspect amoureux... qu'il sait pas trop comment gérer... et en fait, il veut se dépasser, et c'est en lien aussi avec sa famille tu vois. Enfin y a beaucoup de choses, tu peux beaucoup gratter sur voilà... l'individualisme... grandir... pourquoi ? Je vais dans quelle direction ? Parce que ma famille, elle a choisi cette voie, est-ce que je vais aussi choisir celle-là ? Et puis y a tout l'aspect magique qui... Non, franchement... (Annexe VIII, p.199, l.13)

En même temps que s'accroît son intérêt pour les livres de littérature de jeunesse, son activité fait place à des découvertes d'ouvrages qui ne sont pas nécessairement suivis de séances qu'elle assimile à un travail systématique de compréhension. Il s'agit plutôt de partager avec les élèves un plaisir autour d'un ouvrage¹¹².

- A - Enfin... le côté pointillisme d'Aurélia Fronty, c'est tellement joli, tu te dis : "allez, faut le regarder"... Donc en fait, je le prends sur des longs remplacements en fait. Une... ou deux semaines... Voilà. Je sais que je vais revenir... Après, je le trouve tellement beau... [...] C'était que plaisir... visuel... [...] Mais je fais pas mal ça maintenant. (Annexe VIII, p.199, l.37)

Elle poursuit en parallèle un travail de compréhension organisé en séquences d'apprentissage interdisciplinaires. On retrouve ici l'évocation de *l'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* qu'elle mobilise donc en classe depuis bientôt trois ans. Elle synthétise ainsi les bénéfices qu'elle trouve à sa lecture en classe pour mener un travail de compréhension. Les compétences inférentielles peuvent être travaillées :

- ... l'histoire du lion qui ne savait pas écrire, en fait ça ouvre tellement de possibilités au niveau séquence, au niveau travail... Mais c'est vrai que le lire en cycle deux, c'est tellement cool... enfin même en grande section, et puis j'aime bien le... j'aime bien voilà... Y a quelque chose avec les couleurs dans ce livre au niveau de... Voilà... Y a aussi beaucoup d'implicite quand un moment donné tu vois la girafe, et puis tu la vois plus, y a une tâche de sang avec le crocodile, tu te dis... Tu vois ? Y a beaucoup d'implicite. Et c'est vachement bien. (Annexe VIII, p.200, l.57)

Les compétences lexicales peuvent être développées par le biais du lexique animalier :

- Et puis y a des animaux aussi, tu te dis... "Le bousier" quoi ! Pourquoi le bousier ? Les enfants savent pas ce que c'est, ils croient que c'est une grosse mouche, tu expliques et tout. Tu dis : "c'est le bousier, ça vient de bouse. Pourquoi ? Bah parce que voilà...", et puis après, t'as tout un vocabulaire qui vient derrière, sur le cri des animaux, sur etc. (Annexe VIII, p.200, l.60).

Bien qu'elle ne développe pas cet aspect, les propos d'Angélique font également part d'un attrait certain pour l'iconotexte qui lui apparaît comme une entrée possible pour

¹¹² Précisons qu'Angélique a choisi d'être remplaçante et que la question de la gestion du temps entre les différents domaines d'apprentissage passe peut-être au second plan pour ces raisons.

travailler autour des enjeux expérientiels dans ce qui peut s'apparenter à une amorce de projet interdisciplinaire entre les enseignements de lecture et ceux de l'éducation artistique et culturelle (Chabanne, 2017). En effet, si cette dimension n'apparaît pas dans la tâche effective que nous avons pu observer par le biais des enregistrements vidéo de séances, elle est présente dans les documents préparatoires pour la classe qu'Angélique fournit : y figurent des projets de travail d'encre et de peinture en cycle 3 autour de *Comment Wang Fô fut sauvé*, la nouvelle de Marguerite Yourcenar illustrée par Georges Lemoine (Folio Cadet), ainsi qu'un recueil réalisé par les élèves de la classe de CP d'Angélique et d'une collègue de cycle 3 autour de l'album *Quelle émotion !* de Cécile Gabriel (Mila éditions) où figurent productions plastiques, photographies et productions des élèves en cohérence avec l'univers de l'album. Ces projets faisant place à un travail témoignant de l'articulation entre enjeux de transmission procéduraux et culturels et enjeux expérientiels traduisent ce vers quoi Angélique cherche à faire tendre une partie de son activité dans ce domaine. Cependant, leur ponctualité – deux projets de telle sorte entre 2014 et 2017 – révèle sans doute la surcharge de travail et les difficultés que cela présente pour Angélique.

En tant que remplaçante, Angélique veille toutefois à ménager un temps quotidien pour lire des histoires à ses élèves, du moins lorsqu'elle en cycle 1 et en cycle 2. La part des enjeux culturels est importante dans son activité. Son souci de participer à la dynamique d'équipe pour favoriser l'accès des livres dans l'univers familial pour tous les élèves apparaît clairement :

- Oui bah parce que je m'en rends compte, ici on est, enfin dans ce quartier de G., c'est pas... On est en REP+ et je me rends compte que les enfants ils ont pas facilement accès à la lecture, mais vraiment pas. Là hier on a fait une vente de livres, les enfants ils attendaient que ça d'avoir des livres. Et en maternelle c'est pareil, tu sens que oui il y en a qui ont accès à la littérature, leurs parents leur lisent des histoires le soir, mais il y en a qui n'ont pas accès et ils attendent que ça. La journée ils sont infects mais ils attendent que ça, le moment de la lecture, le moment de l'histoire. (Annexe VIII, p.181, l.132)

Le moment quotidien de lecture d'histoire est donc instauré. Il constitue un moment particulier de transmission de la culture scolaire mais également un moment de pause dans des journées où l'on comprend que la gestion du groupe demeure une question vive pour Angélique.

L'analyse des documents préparatoires montre par ailleurs qu'elle continue à essayer de s'appropriier les ressources de la formation initiale. Cette appropriation semble encore guidée par le souci du pilotage, plus que par les orientations didactiques retenues. Ainsi, dans

son classeur de préparation « littérature cycle 3 »¹¹³ trouve-t-on une séquence autour de *L'homme à l'oreille coupée* de Mourlevat proposée en formation initiale, à partir de la séquence élaborée autour de ce roman dans *Lector & Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009). Ces documents fixent deux grands objectifs : « apprendre à construire une représentation mentale » et « apprendre à reformuler, à raconter ». Dans le classeur d'Angélique figurent également divers documents préparatoires autour du même roman, ce qui témoigne de la recherche d'appropriation de la prescription secondaire par Angélique. Elle procède ici par recoupement entre divers documents et finit par s'appuyer sur ce qui lui semble le plus faisable et le plus cohérent. Tandis que les documents préparatoires adaptant les pistes suggérées dans *Lector & Lectrix* ne sont pas surlignés ou annotés, les autres documents qui le sont témoignent de ce qu'Angélique prévoit de faire : « proposition lecture indiv. + discussion », « lecture suivie... chapitre après chapitre », par exemple. Une séquence provient d'un groupe départemental en littérature de jeunesse et insiste sur la dimension humoristique du roman et la mise en évidence des mensonges du vieil homme. Il invite à faire débattre les élèves sur son attitude et ses motivations et à faire expliciter les moments où il dit la vérité et ce qui permet de le savoir. Un autre document, non référencé, propose l'objectif suivant : « devenir conteur ». Il propose pour cela une succession de séances. Il s'agit d'abord d'entrer dans l'œuvre et d'émettre des hypothèses, d'identifier les procédés utilisés par un conteur pour retenir l'attention de son public, de raconter une histoire à la manière du vieil homme, de mettre en voix les textes, de débattre autour des interprétations possibles de ce qui est vrai ou pas dans ce que dit le personnage principal. On retrouve sensiblement les mêmes objectifs centrés sur les compétences inférentielles et narratives que ceux de la séquence proposée dans *Lector & Lectrix*, qui ne prévoit pas cependant d'explicitation, pour les élèves, de ces compétences et des stratégies pour les développer, ce qui est pourtant un élément fondamental de la didactique de la compréhension dans laquelle ces travaux s'inscrivent¹¹⁴. Alors que *Lector & Lectrix* jouit d'une double légitimité – un outil reconnu par la communauté professionnelle et médié en formation – c'est pourtant la séquence non référencée que choisit de mettre en œuvre Angélique dans sa classe de CM2 en décembre 2016. Le caractère très succinct du document préparatoire par rapport au détail de la séquence adaptée de *Lector & Lectrix* a rendu plus « utilisable » cette séquence aux yeux d'Angélique. Si, à la suite des

¹¹³ Ces documents ne sont pas fournis en annexes pour limiter le volume du tome 2 et l'anonymat des formateurs.

¹¹⁴ On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

travaux fondateurs de l'ergonomie de langue française¹¹⁵, les concepteurs de cet outil considèrent que la réappropriation de l'artefact par l'agent est souhaitable (Cèbe et Goigoux, 2009/2014, p.4), on peut s'interroger sur les effets de la médiation de la prescription secondaire qui semble avoir suscité l'intérêt d'Angélique au point qu'elle choisisse de faire travailler les élèves sur ce roman, sans pour autant retenir ces pistes de travail en tant que telles. Elle a plutôt choisi de mêler les différents documents, tout en prenant malgré tout appui sur l'ensemble du dossier qu'elle s'est constitué. On peut y voir une trace d'appropriation de la tâche et de développement professionnel.

Conclusion de la monographie d'Angélique : émergence d'un éthos professionnel

En conclusion, la redéfinition de la tâche réalisée par Angélique s'articule autour d'un certain équilibre entre enseignement explicite de la compréhension¹¹⁶ et prise en compte des différentes postures impliquées dans le processus transactionnel¹¹⁷. Si l'on reprend le classement retenu pour caractériser les enjeux attribués à la lecture des textes littéraires par les personnes ayant répondu au questionnaire, on peut dire que la recherche d'équilibre entre les enjeux de transmission et les enjeux expérientiels s'amorce au fil du développement professionnel malgré une centration sur les enjeux de transmission procéduraux persistante dans la tâche effective que nous avons observée. Au-delà de la primauté des uns sur les autres dans la tâche effective ou d'une certaine recherche d'équilibre dans la tâche redéfinie, la difficulté à entrevoir ces enjeux comme complémentaires est notable. D'une part, dans l'approche d'Angélique, ils semblent plutôt déconnectés les uns des autres dans la tâche effective – alors qu'ils peuvent être liées dans la tâche redéfinie –, au point qu'ils ne sont pas travaillés à partir des mêmes œuvres : à *Raja*, le plaisir et la contemplation des illustrations ; au *Lion qui ne savait pas écrire* et à *Papa Coq* les compétences inférentielles et lexicales. « L'espace interdisciplinaire » entre le français et l'éducation artistique et culturelle (Chabanne, 2017) est à peine ébauché dans son activité. D'autre part, l'analyse de la tâche effective témoigne d'une centration sur les gestes professionnels de l'enseignante, plutôt que sur les apprentissages des élèves, et sur les enjeux de transmission procéduraux – compétences lexicales et inférentielles – et culturels – transmission des valeurs morales que

¹¹⁵ Pour une présentation de ces travaux, on peut se reporter au premier chapitre de la première partie de cette thèse.

¹¹⁶ On peut se reporter à la section 4 du chapitre 3 de la première partie.

¹¹⁷ Les travaux de Rosenblatt (1978/1994) et Terwagne et Vanesse (2008) sur le processus transactionnel, auxquels il est ici fait référence, sont analysés dans le chapitre 3 de la première partie de la thèse.

l'enseignante identifie dans le texte¹¹⁸. Les obstacles qu'Angélique rencontre dans la gestion des imprévus que suscitent les échanges entre lecteurs la conduisent à laisser, la plupart du temps, de côté les enjeux expérientiels – et notamment les transactions personnelles et critiques des lecteurs. C'est également ce qui la conduit à séparer les séances consacrées aux compétences inférentielles et lexicales et celles consacrées à une « lecture plaisir » centrée sur l'écoute et l'observation des illustrations. Il n'y a que peu de place ici pour les postures esthétiques et efférentes des élèves, malgré l'intérêt que l'enseignante porte à l'iconotexte. Si, à la suite des recherches didactiques portant sur la lecture littéraire et le processus transactionnel, on peut considérer que la lecture que l'école cherche actuellement à enseigner est celle qui est composée des dialogues entre le texte de l'auteur, le texte du lecteur élève, le texte du lecteur enseignant, le texte de la « communauté de lecteurs » (Ahr, 2015, p.101), ici domine la lecture de l'enseignant et la compréhension qu'en ont les élèves. Quand les élèves font part de leurs lectures singulières et collectives des textes, expriment leur subjectivité, Angélique recentre vers la compréhension globale du texte. Quant aux liens entre « travail et plaisir, entre pensée et émotion » (Soulé, Tozzi, Bucheton, 2008, p.112), ils surviennent par surprise, et à l'initiative des élèves, plutôt qu'à celle d'Angélique. La « transmission patrimoniale » (*Ibid.*) se fait simplement par la présence et la lecture d'œuvres en classe. Ainsi peut-on caractériser l'écart entre tâche redéfinie et tâche effective.

Pour comprendre la façon dont Angélique régule son activité, il faut prendre en compte le fait qu'elle confie qu'elle n'a pas lu les instructions officielles de 2015, ni les ressources d'accompagnement. Elle construit donc son activité en fonction de ce qu'elle a compris des instructions officielles de 2008 qui étaient en vigueur quand elle a commencé sa formation. La place des instructions officielles est donc secondaire dans l'élaboration de son activité. En revanche, la formation initiale apparaît comme une ressource dans la mesure où elle guide l'activité : la prescription secondaire est bien à l'œuvre dans sa dimension prescriptive. Mais Angélique ne parvient pas toujours à mobiliser ces apports pour organiser la tâche effective en cohérence avec ces prescriptions. Si le module de formation intégrative auquel elle a participé apparaît comme un pilier de sa formation, elle ne parvient pas, au moment où se termine le suivi longitudinal, à se l'approprier de manière à faire place à un enseignement explicite de la compréhension et aux développements de postures transactionnelles. L'analyse des fondements de l'activité peut permettre d'émettre des hypothèses sur les raisons de ces difficultés qu'Angélique rencontre. Celles-ci ne sont pas

¹¹⁸ La façon dont les valeurs supposément véhiculées par les textes littéraires peuvent être questionnées, relayées en formation et en classe peut faire l'objet d'une réflexion pour la formation initiale et continue.

simplement liées en effet au fait qu'Angélique débute et que son activité est donc nécessairement centrée sur les gestes professionnels. Que ce soit du côté de sa passion pour les sciences ou de son attrait pour la lecture, et la littérature de jeunesse en particulier, Angélique paraît extrêmement impliquée et soucieuse de transmettre à la fois ses connaissances et le plaisir de la lecture. Ces goûts personnels, ses dispositions à lire – avec une centration sur la « lecture didactique » et « de salut » (Mauger et Poliak, 1998) – ainsi que le souhait de former des citoyens – notamment en utilisant les textes littéraires à des fins morales –, entraînent une implication très forte dans l'activité. Paradoxalement, cette implication est si forte qu'elle fait obstacle à l'émergence de l'activité des élèves. Les dispositions à lire de l'enseignante – qui ne sont pas explicites pour elle-même – interviennent ainsi comme un obstacle au développement de l'enseignement explicite de dispositions à lire pour les élèves et au développement de leur esprit critique. On peut voir dans ces dispositions à faire lire développées par Angélique des traces du modèle de la lecture expressive qui vise à enseigner la lecture afin que les élèves sachent lire pour apprendre et soient dotés d'un fonds commun de valeurs, mais également du modèle actuel qui vise à prendre en compte l'activité des lecteurs. Mais cette activité des lecteurs réels constitue un obstacle qu'Angélique peine à franchir alors même qu'elle identifie ce besoin de changement.

Comme cela a été montré dans le premier chapitre de la première partie de cette thèse, le développement professionnel peut s'analyser au regard de la capacité de l'enseignant à articuler en cohérence les principes éthiques qui guident son activité avec la mise en œuvre effective. À ce moment du développement professionnel d'Angélique, ses « logiques profondes » (Bucheton, 2007, Bucheton, Soulé, 2009) articulées aux « déjà-là » des élèves (Bucheton, *Ibid.*) peinent encore à permettre l'émergence d'un « espace de coajustement » (*Ibid.*) compatible avec les objectifs d'Angélique et les prescriptions, propice à l'émergence d'une situation didactique fondée par définition sur l'action conjointe du maître et des élèves (Sensevy, 2008). Mais l'analyse montre qu'avec l'appui des premières expériences et de la formation initiale, est amorcée la dynamique d'un éthos professionnel¹¹⁹, à la recherche de congruence entre les savoirs d'action disponibles et ce que l'enseignante cherche à faire. Une décentration très progressive semble bien s'effectuer des gestes professionnels et de la lecture de l'enseignante vers la prise en compte des lectures des élèves et des apprentissages en jeu.

¹¹⁹ Ce concept est défini dans le premier chapitre de la première partie de cette thèse, à la suite de Jorro (2009).

L'analyse de l'activité de Mélusine, qui a suivi en partie la même formation initiale qu'Angélique, est celle d'une enseignante qui entretient un tout autre rapport à la lecture et à son enseignement.

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

Introduction de la monographie de Mélusine

Lorsqu'elle passe le concours du CRPE, Mélusine a 22 ans. Elle vient d'obtenir une licence de sciences du langage après avoir passé un baccalauréat scientifique. Au fil du suivi longitudinal qui a duré cinq ans, Mélusine a enseigné dans une classe de CE1, puis une classe de CE2. Elle a ensuite été nommée dans des classes de Toute Petite Section-Petite section (TPS) et CE2, puis dans deux classes de CP et CM2 et enfin dans une classe de Toute Petite Section, à sa demande. L'analyse montre que l'hétérogénéité des niveaux demande une réadaptation constante des gestes d'ajustement et, plus généralement des gestes professionnels. Durant cette période, des changements ont également marqué sa vie privée : Mélusine est devenue la maman de deux petites filles. Ceci a eu un impact sur sa disponibilité¹²⁰ et sur son rapport à l'enseignement de la lecture.

Au début de l'enquête, Mélusine a répondu à notre questionnaire alors qu'elle était professeure des écoles stagiaire en charge d'une classe de CE1. Au cours de sa formation initiale, elle avait choisi l'option « littérature de jeunesse ». Lors de notre première rencontre, nous avons cherché à savoir en quoi elle pouvait avoir opéré un déplacement dans ses conceptions durant les six mois qui séparaient sa réponse au questionnaire et la prise en charge à temps plein de sa classe de CE2. Ce questionnement est guidé par un constat que nous avons fait dans l'analyse du questionnaire : la distinction très nette établie par Mélusine entre l'enseignement de la lecture et l'enseignement de la littérature. Cette distinction est si rare chez les autres enquêtés qu'elle apparaît comme le possible fil conducteur d'un éthos professionnel émergent. Tout l'enjeu de l'analyse est donc de voir si, au cours de ses premières années d'expérience, ce fil a été suivi ou bien rompu. L'analyse de l'activité de Mélusine s'organise donc autour de la question de la variation et de la continuité de son activité selon les niveaux de classe dans lesquels elle enseigne. Le suivi longitudinal entrepris

¹²⁰ Sa disponibilité a été presque nulle pendant les congés maternité ; il a fallu renouer le contact à plusieurs reprises.

permet de comprendre que cette enseignante est de plus en plus guidée par ses convictions sur le rôle de la littérature dans le développement de la personne, quels que soient les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ce projet. Après avoir analysé les fondements de l'activité de Mélusine (2.2.2.1), l'analyse suit le chemin de la tâche en cherchant à identifier les ressources et les obstacles pour le développement professionnel de Mélusine. L'analyse de la tâche redéfinie montre que Mélusine cherche à accompagner les élèves dans leurs lectures (2.2.1.2). L'analyse de la tâche effective révèle les tensions dans son développement professionnel liées aux contextes personnels et professionnels (2.2.1.3). Celle-ci repose sur trois cas : le premier dans sa classe de CE2 montre comment Mélusine trouve des ressources dans la formation initiale et dans l'expérience pour viser tout à la fois des enjeux procéduraux, culturels et expérientiels ; le deuxième cas est l'analyse d'un entretien de formation qui apparaît à la fois comme une ressource et un obstacle face aux questionnements professionnels de Mélusine ; le troisième cas montre comment Mélusine développe des postures d'accompagnement et s'approprie les formations et les prescriptions pour engager les tout petits que sont ces élèves de maternelle dans de premières postures transactionnelles¹²¹.

2.2.2.1. Questionnements personnels autour des pratiques de lecture et des enjeux

Dans le questionnaire, Mélusine déclare qu'elle ne lit plus par manque de temps. Mais, lors du premier entretien, nous comprenons qu'elle est en fait lectrice à plusieurs titres et que ce rapport complexe à la lecture a une certaine implication sur son activité professionnelle. D'abord, Mélusine a l'habitude de lire des romans policiers pour ses loisirs et regrette que la formation intensive l'ait parfois privée de ce loisir. La lecture apparaît comme espace de repos, d'évasion :

- Mar : Dans le questionnaire, tu disais que tu ne lisais pas l'an dernier parce que tu n'avais pas le temps. J'imagine que tu étais débordée par les études et tout ça... Est-ce que tu as de nouveau le temps de lire cette année ? As-tu l'impression d'avoir plus de temps pour toi ?
- Mél : Là depuis le début de l'année pas vraiment ! (rires) J'ai lu beaucoup pendant les vacances. Donc je me suis dit, je vais essayer de m'obliger à me laisser du temps pour lire à chaque vacances. Parce que ça m'a vraiment fait du bien... Quand j'ai repris un bouquin à la fin du mois de juin, c'était... (fait une grande expiration)
- Mar : Ca t'a reposée, détendue...
- Mél : Voilà, c'est ça. Je pense que je vais essayer de me trouver un bouquin pour chaque vacances*, pour m'aider un peu à prendre du recul...
- Mar : A te changer les idées...
- Mél : Voilà c'est ça. (Annexe IX., p.229, l.48)

¹²¹ Les données concernant l'activité de cette enseignante sont placées en Annexe IX.

Si plusieurs années après, en 2016, elle dit ne toujours pas avoir le temps de lire pour elle, la lecture fait néanmoins partie de ses pratiques culturelles. Ainsi quand nous lui demandons si elle a de nouveau le temps de lire, elle répond :

- Mel : Alors pour moi, encore moins qu'avant, en revanche je lis beaucoup pour mes filles. Donc non, non, j'ai beaucoup de littérature de jeunesse à la maison, mais la lecture pour moi, non. Pas pour moi ! (Annexe IX, p.280, l.113)

Elle mentionne une œuvre de littérature de jeunesse qu'elle apprécie particulièrement, en expliquant les raisons de ce choix :

- Mon livre de littérature de jeunesse préféré est *Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pellen. Il évoque un thème qui m'est relativement personnel puisqu'étant des Antilles, l'esclavage est un thème dont j'ai beaucoup entendu parler durant mon enfance. J'ai trouvé l'histoire belle, émouvante avec tout l'aspect historique vraiment adapté pour un jeune public. C'est aussi un livre qui demande au lecteur une certaine gymnastique d'esprit ce qui me plaît beaucoup. (Annexe IX, p.282, l.3)

On trouve ici une capacité à argumenter le choix, une explicitation du rapport personnel à l'œuvre liée à une distanciation sur les dispositions à lire que celle-ci suppose. Cette manière de lire qui mêle « compétences empathiques » et « compétences analytiques » (Jenny, 2010) est récurrente chez Mélusine qui cherche à les développer chez ses élèves, comme le montre l'analyse de la tâche effective. Elle évoque également avec émotion un souvenir fort de lecture d'enfance, *Martine petite maman* sur lequel elle porte un jugement qui témoigne de l'intériorisation d'une hiérarchie entre culture légitime et culture populaire :

- Mar : Et par exemple, est-ce que tu as des souvenirs de lectures d'enfance, des livres que tu as aimés quand tu étais enfant ?
Mél : Oui, mais c'était pas du tout de la grande littérature.
Mar : C'est quoi la grande littérature ? (rires)
Mél : Ce que je veux dire par là, c'est plus un rapport positif au livre que l'histoire elle-même. C'était Martine petite maman. En dernière année de maternelle, je me rappelle que j'avais apporté ce livre à l'école et que je l'avais présenté à la classe. C'était important parce que je venais d'avoir une petite sœur et donc j'étais la petite maman de ma petite sœur. C'était mon livre préféré quand j'étais petite !
Mar : Et pourquoi tu penses que c'est pas de la grande littérature ?
Mél : Bah, parce que c'est Martine, Martine à la plage, Martine fait ceci, fait cela... C'est un peu des stéréotypes quoi. Mais on va dire que ce livre là je l'aimais particulièrement (Annexe IX, p.229, l.60)

On trouve ici un point commun avec le témoignage d'Amélie : une dévalorisation d'une littérature qui doit être petite puisqu'elle n'est pas « grande ». D'une part, on peut y voir ici la traduction d'une domination culturelle et sociale. Mélusine est issue d'un milieu de salariés du secteur tertiaire : son père est responsable de dépôt dans un magasin de mobilier et sa mère prothésiste ongulair. Elle précise qu'elle a toujours aimé lire mais qu'elle ne lisait

pas beaucoup lorsqu'elle était enfant. Les pratiques de lecture n'étaient pas quotidiennes dans sa famille. Sa mère lui lisait des histoires de façon très ponctuelle, épisodique, à raison de deux trois fois par an, selon les souvenirs de Mélusine. Mais elle précise que la culture familiale ne se construit pour autant pas en opposition à la culture scolaire. Bien au contraire, il est important pour la mère de Mélusine qu'elle réussisse à l'école :

- on m'a incité* à adhérer aux pratiques culturelles scolaires. C'était très important pour ma mère que je sache lire le plus rapidement et que je sois « bonne » élève. Pour autant je ne me souviens pas avoir eu beaucoup de livres à la maison. (Annexe IX, p.283, l.57)

La pratique de la lecture passe plutôt par les grands-parents :

- Les seules personnes que je voyais lire étaient mes grands-parents paternels. (...) Mes grands-parents m'ont aussi incité* à lire durant un été où j'ai pu découvrir un bon nombre d'ouvrages classiques de la bibliothèque rose et verte. (Annexe IX, p.283, l.56)

L'attrait que Mélusine ressent pour la lecture vient peut-être de ces souvenirs d'enfance, mais elle évoque aussi un attrait pour l'objet livre et un changement au début de sa vie universitaire :

- Très honnêtement, je ne sais pas d'où vient mon plaisir de lire. Au risque de te paraître étrange, j'avoue que l'objet livre en lui-même me plaît beaucoup et que j'éprouve un sentiment d'émerveillement quand je suis dans une bibliothèque. Je me sens très bien au milieu d'étagères remplies de livres... [...] Je crois que ma pratique de lecture a changé au cours de ma première année de licence à l'université. C'est comme si j'avais eu un déclic qui m'a permis de comprendre certains aspects de la littérature dont je n'avais pas conscience jusque-là. (Annexe IX, p.283, l.60)

Dans tous les cas, ce goût pour la lecture ne lui vient pas de l'école. Elle dit en effet qu'elle n'a pas de souvenirs de lecture scolaire à l'école primaire, si ce n'est la méthode de lecture Gafi en CP. Elle se souvient bien de quelques lectures au collège et au lycée, mais il ne s'agit pas d'ouvrages en particulier mais plutôt d'un rapport à la lecture :

- C'était vraiment la contrainte, il fallait lire donc je lisais. (Annexe IX, p.230, l.81)

Mélusine cite une seule exception, peut-être déterminante. Il s'agit de *Sorcières de Salem*¹²² sur lequel elle se souvient même avoir fait un exposé.

D'autre part, les mots que Mélusine pose sur les raisons qui la conduisent à prendre de la distance par rapport aux *Martine* conduit à explorer également une autre piste : elle voit dans ces ouvrages des stéréotypes genrés auxquels elle n'adhère pas. Mais, loin de s'arrêter à cette lecture, elle explique aussi pourquoi, enfant, elle aimait tant ce livre : il lui renvoyait un

¹²² Elle ne précise pas la version dont il s'agit. Il existe de nombreuses éditions de ce roman.

écho de sa vie personnelle. Elle porte donc tout à la fois un regard critique d'adulte sur le contenu du livre et respecte le rapport que l'enfant qu'elle était a pu entretenir avec cet objet. Ainsi évoque-t-elle ses réserves sur quelques livres que ses filles adorent, dont elle se serait volontiers débarrassée mais qu'elle garde parce qu'elles les apprécient :

- Euh... Alors oui. Ca par contre, le choix des livres, si, je pense que le métier rentre en compte là. Sur le choix des livres. Bon bien que quand j'achète des livres à la brocante des lots, et que je vois que certains qui m'intéressent pas, mais elles, elles les adorent, on sait pas pourquoi, bon on les garde hein... Moi je les aurai bien jetés, mais non, non, il faut les garder parce que... Ils sont très bien ! Voilà. (Annexe IX, p.280, l.121)

Sa priorité est de leur transmettre ce goût pour la lecture et peu importe si cela passe par des livres qu'elle n'apprécie guère. De la même façon, c'est sans doute le souvenir si positif qu'elle a gardé de *Martine* qui lui fait dire qu'elle serait prête à lire ce livre à ses élèves de maternelle, malgré les réserves évoquées. Le développement des dispositions à lire des textes littéraires ne passe-t-il pas par la connaissance des stéréotypes ? Comme il s'agit ici de stéréotypes littéraires mais, plus généralement, de stéréotypes genrés, ne s'agit-il pas de faire de ces connaissances un point d'appui pour contribuer à l'émancipation des enfants lecteurs ?¹²³

Cette prise en compte de l'enfant, de son regard particulier sur le monde et sur les histoires, l'impératif de faire de l'école un lieu où la lecture peut être un plaisir sont identifiés comme les fondements de l'activité de Mélusine. La centration sur l'enfant agit comme un principe éthique. L'éthos professionnel de Mélusine se situe ici dans cette capacité fondatrice à prendre en compte le point de vue de l'enfant, à accueillir ses lectures, tout en ne perdant pas de vue les visées émancipatrices.

À cette éthique fondatrice s'ajoute une dynamique professionnelle de formation nourrie par des lectures liées à ses besoins professionnels et par la formation initiale à laquelle est fait régulièrement référence. Elle évoque ainsi la lecture d'un ouvrage de Giasson, fait référence à des travaux de recherche, explique qu'elle aime se rendre au CDDP¹²⁴ pour découvrir et emprunter des ouvrages. Elle fait mention des listes de références d'œuvres éditées par le ministère mais elle peine à les utiliser. Ainsi, elle explique :

- Mar : Tu ne te sers pas de la liste de référence cycle 3 pour voir
Mél : Si, si, je l'ai lue mais comme je n'ai pas eu le temps d'aller voir les ouvrages qu'elle propose, je n'ai pas du tout d'idée pour le moment. (Annexe IX, p.235, l.304)

¹²³ On peut se reporter aux travaux de Bonnéry (2010), Butlen (2014), Dufays (2011) cités dans la première partie de cette thèse.

¹²⁴ Devenu depuis Canopé – réseau de création et d'accompagnement pédagogiques.

Comme elle ne connaît pas les ouvrages mentionnés, pour utiliser la liste, il lui faudrait aller consulter les ouvrages en bibliothèque pour faire son choix, ce qui prendrait trop de temps par rapport à celui dont elle dispose. Mélusine ne se sent pour autant pas démunie comme Angélique, elle évoque sereinement les « bidouillages »¹²⁵ qu'elle effectue en ce début de carrière, consciente de leurs limites mais également de la nécessité de ces essais, de ces ajustements¹²⁶ pour déployer une pratique plus cohérente. L'analyse de la tâche redéfinie et de la tâche effective montre que cette éthique et cette culture professionnelles se retrouvent dans son activité d'enseignante, qu'elles servent de point d'appui à ses choix pédagogiques. Le rapport de Mélusine à la formation, à la lecture et à la lecture professionnelle nous semble déterminant pour l'élaboration de l'activité. Articulé à la centration sur les élèves et à la place et au rôle accordés à l'école, il constitue le germe des gestes professionnels spécifiques que Mélusine essaye de déployer lorsqu'elle se place en « maître de littérature » qui accompagne les « tissages expérientiels » de ses élèves (Chabanne et al., 2008, pp.246-247)¹²⁷.

2.2.2.2. Accompagnement des élèves dans leurs lectures

En écho au plaisir et aux expériences recherchées pour les élèves, son propre plaisir de lectrice est pris en compte dans sa professionnalité et Mélusine se pose aussi comme lectrice des textes qu'elle proposera à ses élèves :

C'est beaucoup plus facile quand j'aime une histoire de * leur présenter et de les accompagner dans cette histoire. (Annexe IX, p.230, l.104)

Cela constitue un geste professionnel qu'elle évoque à plusieurs reprises lors des entretiens. Il est vraiment compliqué pour elle de faire travailler les élèves sur un livre qu'elle n'apprécie ou qu'elle ne juge pas adapté à leurs besoins ou centres d'intérêt. Cependant, les échos entre ses lectures et celles de ses élèves ne s'arrêtent pas là. Elle les mobilise pour expliciter ce qu'elle vise pour ses élèves, elle fait des liens avec les compétences de lecture qu'elle mobilise elle-même lorsqu'elle lit :

- Oui... ce que j'attends, c'est que... qu'ils puissent... bah tout simplement se... se poser des questions sur un texte. En fait pour moi, j'essaie de les amener à s'interroger sur un texte. Pour aller plus loin. Puisque moi j'aime bien... j'aime bien faire ça dans... dans ma pratique de lecture personnelle... je sais que quand je lis un livre... j'extrapole toujours, j'essaie de savoir ce qu'il peut se passer après ou... comment est-ce que ça pourrait se passer

¹²⁵ Jorro (2002) mentionne les « gestes de bricolage », de « braconnage ».

¹²⁶ Ces notions qui caractérisent les gestes professionnels sont définies dans la première partie de la thèse.

¹²⁷ Cette notion est définie dans la première section de la deuxième partie de cette thèse.

autrement, ou comment moi je vivrais la situation. Donc j'essaie de leur apprendre un peu ça. C'est vraiment... parce que pour moi c'est un peu prendre du plaisir dans la lecture comme ça donc euh... du coup, c'est ce que j'attends dans les questions. (Annexe IX, p.248, l.233)

Elle se pose également comme lectrice des textes de ses élèves, qu'elle reçoit comme de véritables productions langagières. Ainsi, à propos de l'écrit d'un élève qui réagit face à la lecture du *Coupeur de mots* et qui exprime ses craintes de « perdre ses mots » comme Paul, le personnage principal, elle réagit en riant et en faisant le lien avec les réactions des autres élèves de CE2 dans les carnets de lecteurs :

- Mar : (lisant) Alors : "Non, parce que après, moi, je voudrais pas perdre tous mes mots que je connais " (rires)
Mel : Oui, je sais. Moi c'est ce que j'aime dans les carnets xxx
Mar : Eh oui parce qu'en fait y a quelqu'un qui lui propose un contrat : ou de lui...
Mel : Il lui fait ses devoirs en échange que lui, il lui donne ses mots
Mar : Voilà !
Mel : Voilà. Du coup... Y en a qui ne veulent pas perdre leurs mots...
Mar : Et y en a qui veulent les perdre ?
Mel : Non. Enfin y'en c'est pas qu'ils veulent les perdre, mais par contre ils veulent bien ne pas faire leurs devoirs (rires).
Mar : Oui... Ils veulent bien le beurre et l'argent du beurre
Mel : C'est ça. Mais dans la majorité : non ils ne veulent pas perdre leurs mots. Parce qu'ils se rendent bien compte que c'est difficile la vie sans mots. (Annexe IX, p.76, l.243)

Mélusine conçoit son rôle comme celui d'une accompagnatrice de lecture. Ainsi, lorsqu'elle mentionne le premier débat interprétatif qu'elle organise en classe autour du *Coupeur de mots*, elle décrit ainsi son attitude :

- Mar : Et toi pendant le travail en groupe, t'étais où ? Qu'est-ce que tu...
Mel : Ben j'ai essayé de tourner, voir un petit peu comment ça se passait, et... Bon bah c'est toujours pareil, dans certains groupes, quand tu arrives ceux qui ne s'étaient pas mis au travail vont se mettre au travail comme par magie, et puis sinon dans d'autres groupes y a avait plus débat entre... on va dire deux, trois élèves qui étaient vraiment dans l'activité. (Annexe IX, p.245, l.127-128)
- Mel : Pendant les échanges en groupe, j'essaie de regarder un petit peu comment ça se passe, et après euh... bah je suis avec eux en fait, parce qu'ils viennent au devant du tableau, et je suis avec eux devant le tableau, mais je note en même temps... Voilà. Soit je note, soit les idées sont déjà écrites sur les... sur les affiches des groupes, mais de temps en temps il faut remanier un petit peu, puisque la position change une fois qu'on a parlé donc... du coup il faut que... (Annexe IX, p.249, l.296)

Elle explicite les « gestes professionnels spécifiques » qu'elle essaye de mobiliser dans le débat interprétatif (Chabanne et al., 2008) en situant le rôle du maître du côté de l'organisation des échanges entre élèves et d'observateur des positionnements des uns et des autres. Ce rôle consiste à s'assurer que tous les élèves entrent dans l'activité, à aider les élèves

à développer des compétences, des connaissances et à trouver un plaisir dans la lecture. Elle cherche donc des œuvres qui pourront plaire aux élèves, attirer leur attention. Ainsi, évoque-t-elle les difficultés rencontrées en début d'année avec sa classe de TPS-PS lorsqu'elle a dû leur lire des albums qu'elle n'avait pas choisis et qui lui semblaient inadaptés, puis sa satisfaction quand elle a pu leur lire des œuvres dont elle pensait qu'elles correspondaient plus à ce public.

Mais le rôle de l'enseignant consiste également, selon elle, à apprendre aux élèves à faire des liens entre les œuvres. Aussi après la lecture du *Petit Bonhomme de Pain d'épice*, elle dit qu'elle a cherché à susciter les relations intertextuelles :

- Après avoir raconté "le petit bonhomme de pain d'épices", je leur ai demandé : "Mais ça ne vous fait pas penser à une histoire... le renard qui mange le bonhomme de pain d'épices ?", et j'en ai une qui a levé la main : "Si, si ça m'a fait penser à Roule Galette. Alors j'ai dit "bon bah... ils ont tout compris ! (rires). Donc comme ils me l'ont sorti à la première fois où je leur ai posé la question, je me suis dit : "bon"... Donc les autres après, j'ai dû quand même les emmener un peu à ça... "Est-ce que vous êtes d'accord ?" etc. Mais c'est vrai que... ensuite deux ou trois élèves ont tout de suite compris... et c'étaient des tout petits en plus, c'étaient même pas des petits. (Annexe IX, p.251, l.87)

La culture professionnelle, découverte en formation et par ses propres lectures, est un point d'appui dans le développement professionnel de Mélusine. Elle y fait plusieurs fois références lorsqu'elle mentionne son activité. Quelques exemples en témoignent :

- *Le coupeur de mots* (Schadlich, 2011), qu'elle fait lire à ses élèves, est dans le corpus de formation.
- Elle essaie de mettre en place un carnet de lecteur suite à une formation de circonscription et à ce qu'elle en a retenu de sa formation universitaire.
- Elle cherche pour ses élèves de maternelle des albums fondés sur la « répétition » (E-Mélusine-02/2015- l.92) s'appuyant en cela, sans doute, sur les travaux des chercheurs en didactique de la lecture des textes littéraires qui insistent sur la nécessité de présenter aux petits des récits du quotidien, des scripts présentant des routines, mais également sur l'intérêt des récits en randonnée (Terwagne et Vanesse, 2008 ; Brigaudiot, 2015).

Plus généralement, cherchant à la fois à permettre à ses élèves d'acquérir des compétences mais également de trouver des échos du monde et d'eux-mêmes dans les œuvres, Mélusine explique qu'elle distingue en fait deux enseignements : l'un qu'elle nomme « lecture », l'autre, « littérature ». Pour les séances de « lecture », elle prend appui sur les recherches en didactique de la compréhension : elle cite *Je lis, je comprends* (Groupe de prévention de l'illettrisme Orléans-Tours) et *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux). Il

s'agit, pour elle, d'aider les élèves à comprendre, par l'acquisition de procédures. Elle explique :

- Là ce sont vraiment des exercices de lecture. On a déjà travaillé sur qu'est-ce qu'on fait quand on lit ? Se faire le film de l'histoire... Ensuite, on a travaillé plus particulièrement sur les connecteurs temporels... On fait comme ça à chaque fois des petits exercices sur des petites notions qui nous aident à mieux comprendre un texte. [...] (Annexe IX, p.231, l.146)

Lors des séances de « littérature », ses objectifs sont différents : l'enjeu principal de la lecture des textes littéraires réside, pour Mélusine, dans la possibilité d'immersion fictionnelle du lecteur. Au-delà de la « suspension consentie de l'incrédulité » (Coleridge, 1817), Mélusine conçoit la littérature comme le lieu d'une émancipation possible :

- Pour moi la littérature c'est vraiment pour accomplir tout ce qu'on a appris à faire. C'est utiliser tout ce qu'on a appris à faire pour pouvoir se libérer soi et prendre du plaisir à lire, tout simplement. (Annexe IX, p.239, l.430)

Ce rôle libérateur de la littérature concerne potentiellement tous les publics, quel que soit leur âge. Pour y accéder, il faut qu'ils puissent accéder au plaisir de la lecture, selon elle :

- Bon, alors pour moi la littérature de jeunesse, il faut d'abord que ce soit un plaisir. D'accord ? Il faut d'abord avant tout que les élèves puissent prendre plaisir à lire ce qu'ils lisent. (Annexe IX, p.239, l.427)

Si rien n'est encore figé, Mélusine a donc des objectifs d'apprentissage qui allient enjeux de transmission et enjeux expérientiels, même si elle distingue dans la redéfinition de la tâche compréhension et interprétation, lecture et littérature quand les recherches en didactique insistent sur leurs liens¹²⁸. Mélusine témoigne ici d'une appropriation de la formation initiale et des prescriptions primaires. En 2014, les instructions en vigueur sont encore celles de 2008. Comme les instructions suivantes de 2015 pour le cycle 2, elles établissent pour le cycle 3 une distinction entre, d'une part, l'enseignement de la compréhension mené dans le sous-domaine de la « lecture » et, d'autre part, le sous-domaine « littérature ». Cette précision est utile non seulement pour comprendre les fondements de cette redéfinition de la tâche mais également pour comprendre l'échange entre Mélusine et une formatrice qui vient la conseiller en classe (2.2.1.3., cas 2).

La redéfinition de la tâche de Mélusine prend appui sur diverses ressources qu'elle mobilise en les conjuguant. Il y a ici continuité entre la prescription primaire, la prescription secondaire et la redéfinition de la tâche qu'en fait Mélusine. L'analyse de la tâche effective

¹²⁸ On peut se reporter à la partie 3 de la première partie de cette thèse.

doit permettre d'analyser la façon dont elle se les approprie en contexte et en situation d'ajustement.

2.2.2.3. Un développement professionnel lié aux contextes personnel et professionnel

L'analyse de la tâche effective permet de montrer la manière dont le développement professionnel de Mélusine se réalise dans des contextes très divers. De sa formation initiale et de ses lectures professionnelles, Mélusine a retenu la nécessité de travailler de façon concomitante, mais relativement séparée, différents rapports aux œuvres : un rapport de transmission de procédures et un rapport émancipateur. Elle mobilise des ressources professionnelles et personnelles pour développer son activité et essaye de surmonter les obstacles qu'elle rencontre en contexte dans un processus d'auto-formation tout à fait notable. Elle parvient peu à peu à faire de la formation initiale et continue des ressources pour son activité. Trois exemples permettent de voir comment cela se traduit dans la tâche effective. Le premier cas est celui de la mise en place de carnets de lecteurs et de débats interprétatifs dans des classes de CE2 sur deux années consécutives. Le deuxième cas est celui d'un entretien avec une conseillère pédagogique qui fait émerger les écarts entre les besoins de Mélusine et les priorités identifiées par la formatrice, écarts qui s'expliquent notamment par des conceptions différentes sur les enjeux de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire. Le troisième cas est celui de l'ajustement de son activité en maternelle sur deux années en TPS-PS puis TPS. Parmi ces situations diverses, Mélusine parvient à opérer des déplacements professionnels en prenant appui sur son questionnement sur sa pratique et son expérience et en essayant de tirer profit des obstacles qui se présentent à elle.

Cas 1 : de premières ressources puisées dans la formation et dans l'expérience professionnelle

Mélusine a mis en place un carnet de lecteur dès son année de stage, avec sa classe de CE1. Nous n'avons pas accès à la tâche effective cette année-là, mais elle explique dans le questionnaire les difficultés qu'elle ressent lors de sa mise en place :

- Si son principe est facile à comprendre, sa mise en œuvre pédagogique l'est moins. Ce carnet m'a posé quelques difficultés matérielles. Je n'arrivais pas à décider du format puis de l'organisation de ce carnet ni de la façon de lier les différents éléments entre eux. (Annexe IX, p.224)

Ensuite, lorsqu'elle élabore les carnets de lecteur pour ses élèves de CE2, Mélusine distingue deux parties pour travailler, dit-elle, d'une part, la compréhension et d'autre part, l'interprétation¹²⁹ : par compréhension, elle entend ce qui fait consensus autour du texte, par interprétation, elle entend ce qui sollicite l'avis, les prises de position du lecteur¹³⁰. Elle conçoit ces activités comme relativement séparées dans les modalités de travail, même si elle considère qu'elles sont liées dans la lecture. Ainsi distingue-t-elle les activités qui visent à identifier les lieux, les personnages, l'intrigue et celles qui concernent les états mentaux des personnages, les liens de causalité qui expliquent le déroulement narratif. L'analyse de la tâche effective, et en particulier les questions qu'elle pose aux élèves montrent en fait l'interdépendance entre le travail de compréhension et d'interprétation. Ainsi explique-t-elle la conception du carnet de lecteur lors de la première année :

- Mél : Ensuite dans le carnet de lecture on a deux façades. L'une, où c'est tous les éléments de compréhension de niveau 1¹³¹.
- Mar : D'accord.
- Mél : Les personnages, le lieu et le problème de l'histoire. Là c'est ce qu'on écrit. Et de l'autre côté, je leur pose une question d'interprétation à laquelle ils doivent répondre tout seul.
- Mar : C'est une question que tu choisis comment ?
- Mél : En fonction du texte. Quand je lis le texte, je me demande ce qu'on peut en penser, ce qu'on peut en tirer, ce qu'on peut essayer d'extrapoler du texte. C'est comme ça que je cherche mes questions. (Annexe IX, p.232, l.158)

Plus précisément, les questions qu'elle nomme « questions d'interprétation » sollicitent souvent l'avis du lecteur, dans des formulations telles que « à ton avis », « selon toi », « à la place de X, qu'aurais-tu fait ». Par exemple, concernant le chapitre *Bras dessus Bras dessous* du récit *On a un monstre dans la classe*¹³² (Gudule, Nathan, 2002), elle demande aux élèves s'ils sont convaincus des explications de Cédric face à la maitresse qui lui demande pourquoi il a dix bras ou ce qu'ils feraient en classe, eux, s'ils avaient dix bras.

Ou encore, commentant la lecture d'un autre chapitre et le choix de la « question d'interprétation », elle explique :

¹²⁹ Pour la première année, l'analyse repose sur les données déclaratives et sur le modèle de carnet de lecteurs qu'elle a fourni (Annexe IX, p.292). La deuxième année, Mélusine apporte ces carnets de lecteurs. Ils ont été consultés mais il n'a pas été possible de les photographier.

¹³⁰ Les instructions en vigueur alors sont celles de 2008.

¹³¹ Notion non explicitée parce que connue de nous deux. Les différents niveaux de compréhension-interprétation auxquels il est fait référence ici sont ceux de l'équipe PROG dirigée par Mireille Brigaudiot (2005).

¹³² Ce récit fantastique met en scène une classe qui compte parmi ses élèves, Cédric un petit monstre qui a dix bras, peut se transformer en loup-garou, en escargot baveux , etc. La maitresse n'est pas particulièrement étonnée d'avoir un tel élève dans sa classe, mais elle s'agace quand cela pose problème dans la classe.

- Mél : Cédric a un nez aussi long qu'une trompe d'éléphant et il va regarder sous la jupe d'une de ses camarades. Donc elle n'est pas contente et elle lui met un coup de pied. Donc il se met à saigner du nez. La maitresse s'occupe de son nez, lui donne ce qu'il faut pour éponger. A la fin, les rideaux de la classe sont décrochés pour pouvoir éponger le sang et la petite fille qui a mis un coup de pied vient embrasser Cédric. Et donc j'ai demandé aux élèves, à leur avis pourquoi elle avait embrassé Cédric. Donc il y avait plusieurs possibilités : soit c'est parce qu'elle était xxx parce que à la fin elle dit « chouette, on va pouvoir bronzer parce qu'on n'a plus de rideaux dans la classe. » Donc elle est contente parce qu'elle peut bronzer grâce à lui. Soit elle s'excuse de lui avoir donné un coup de pied qui fait qu'il a saigné du nez. Après, certains m'ont aussi répondu que c'est parce qu'elle était amoureuse. Donc c'est aussi une possibilité.
- Mar : D'accord. Et c'est toi qui leur a soumis les hypothèses ou c'est eux qui...
- Mél : Non, c'est eux qui doivent tout seul réfléchir. (Annexe IX, p.232, l.182)

Cette question permet de questionner les états mentaux des personnages en sollicitant l'avis des élèves. Dans cette sollicitation de l'avis des lecteurs, on peut voir la trace d'une ressource de la formation initiale qu'a suivie Mélusine. Il s'agit d'un article publié dans *Repères* dans lequel Vaubourg (2007), s'appuyant sur les travaux de Tauveron concernant les relations d'interdépendance entre la compréhension et l'interprétation, analyse des modalités d'accompagnement des élèves. Il propose notamment de formuler des questions comprenant une marque de 2^e personne qui « montre que la réponse attendue doit s'appuyer sur des connaissances personnelles et/ou l'élucidation d'un implicite : une telle question commence par « selon toi », « pour toi », « à ton avis », « penses-tu que » (Vaubourg, 2007, p. 291). Il s'agit d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs connaissances tout en s'appuyant sur le texte. Mélusine l'explicite :

- Je dis à chaque fois qu'il y a plusieurs réponses possibles mais en même temps s'il y a plusieurs réponses possibles, toutes les réponses ne sont pas possibles parce que si on répond à côté c'est pas bon, donc c'est encore un peu difficile pour certains (Annexe IX, p.233, l.208)

On voit bien que, dans ce processus de travail que met en place Mélusine, compréhension et interprétation sont liées, comme l'a analysé Tauveron (2002) : l'interprétation permet d'arriver à une compréhension vraisemblable lorsque l'ouverture créée par le texte empêche le consensus autour d'une seule compréhension¹³³.

Mélusine précise la démarche qui est la sienne dans le carnet de lecteur cette année-là lorsqu'elle commente les écarts entre ses choix et ceux de sa collègue de CE1-CE2 qui met également en place un carnet de lecteur :

- Mél : Mais elle met aussi beaucoup de compréhension puisqu'elle met une fiche d'identité du livre avec l'auteur, l'éditeur... chose que je ne mets pas dans le carnet de lecture moi je

¹³³ Pour les définitions de la compréhension et de l'interprétation telles qu'elles sont retenues dans notre travail, on peut se reporter à la section 3.4 du premier chapitre de la première partie de cette thèse.

mets juste l'auteur et le titre du livre. Donc elle je crois qu'elle ne leur pose pas des questions d'interprétation. Ou alors elle pose des questions du type : est-ce que tu as aimé ce passage ? ou des choses comme ça. Mais elle elle me disait que son carnet de lecture il est très libre. Alors que moi il n'est pas si libre que ça puisque je le lis et qu'il y a des éléments de compréhension donc il faut que je vérifie que ce soit cohérent

Mar : Oui et il y a un retour entre l'élève et toi

Mél : Voilà, c'est ça alors qu'elle je ne pense pas que ce soit le cas, c'est vraiment un carnet personnel à l'élève

Mar : C'est-à-dire qu'elle ne le regarde pas, elle ne le corrige pas ?

Mél : Je ne sais pas. Moi par contre je ne corrige pas ... enfin je corrige les réponses mais je ne corrige pas les fautes d'orthographe, c'est pas du tout... je ne vais pas m'amuser à chaque fois à recopier toutes les phrases... voilà... mais euh. (Annexe IX., p.234, l.244)

Comme l'analyse Mélusine, les choix sont différents : cette année-là, elle cherche à faire du carnet de lecteur un appui au travail de compréhension et d'interprétation en vue de favoriser les va et vient dialectiques entre participation et distanciation¹³⁴. Le carnet est plus qu'un support dans lequel le lecteur peut s'exprimer « librement », comme le conçoit sa collègue¹³⁵.

Non encore satisfaite de l'échange personnalisé entre maître et élève puis aux échanges entre élèves, elle souhaite aussi parvenir à faire discuter les élèves entre eux lors de « débats interprétatifs ». C'est l'objectif qu'elle se fixe pour la suite de l'année.

Lors du deuxième entretien, elle fait part des développements des carnets de lecteurs et de la tenue des débats qu'elle a pu animer lors d'une séquence autour du court roman *Le Coupeur de mots* (Schädlich, 2011). Elle déclare avoir proposé un travail sur la langue autour des phrases agrammaticales du livre, « en cohérence avec l'histoire » précise-t-elle, et les états mentaux des personnages. Elle cite alors les travaux Wilde Astington (1999) – sans citer les noms des chercheurs – sur le développement des capacités de compréhension chez l'enfant qu'elle a découvertes lors de sa formation initiale. Mélusine a également mis en place des débats interprétatifs et analyse leur déroulement. Alors qu'en début d'année, comme de façon typique chez les enseignants débutants, son analyse spontanée du débat portait davantage sur la difficulté de la gestion de groupe, elle développe un discours sur les échanges entre élèves et rend compte des lectures singulières de ceux-ci.

Si, alors qu'elle est T1, l'évocation des difficultés pédagogiques de mise en œuvre liées à ces modalités de travail occupe l'essentiel de ses commentaires sur ces séances, lorsque nous nous retrouvons quelques mois plus tard, son analyse est davantage centrée sur l'activité des élèves et outillée par les apports de la formation. Ainsi, Mélusine explique-t-elle

¹³⁴ De même, se reporter à section 3 du premier chapitre de la première partie de cette thèse.

¹³⁵ Sur les enjeux et les usages des carnets de lecteur, on peut se reporter à Ahr et Joole (2013), Joole (2010).

que, lors d'une séquence autour du *Coupeur de mots* (*Ibid.*)¹³⁶, elle a demandé aux élèves de dire, dans leur carnet de lecteur puis lors d'un débat, ce qu'ils auraient fait à la place du petit Paul, ce qu'ils pensent de l'attitude des autres personnages quand il ne parvient plus à parler correctement. Elle explique qu'un vif débat s'est alors engagé entre les élèves. Mélusine analyse cet échange en faisant référence à la théorie de l'esprit (Wilde Astington, 1999) dont elle a entendu parler en formation. Elle se souvient que certains élèves ont considéré que les camarades de Paul rient parce qu'ils se moquent de lui. D'autres ont plutôt pensé que ces personnages rient parce qu'il fait le pitre et ont argumenté en disant que ceux-ci ne peuvent pas savoir qu'il ne fait pas exprès. Elle se dit satisfaite de ce moment, et ce, notamment, parce qu'elle a senti la ferveur de ses élèves et perçu leur rigueur à revenir au texte.

Elle est alors dans une posture d'accompagnement et de prise en compte des lecteurs dans leur singularité. Mais alors qu'elle-même est davantage satisfaite de ce carnet par rapport à l'année précédente, elle a l'impression que ses élèves sont moins intéressés ou osent moins s'exprimer. Les questions d'interprétation posent particulièrement problème, selon elle. Mélusine a l'impression que certains élèves répondent le minimum ou répondent ce qu'ils croient qu'elle attend qu'ils répondent. Elle déclare qu'elle va consacrer du temps pendant ses vacances de fin d'année à essayer d'analyser la question et de trouver une solution, mais elle n'a pas encore de piste au moment de l'entretien. Les carnets de lecteur qui ont pu être observés témoignent pourtant d'une réelle implication des lecteurs dans un travail de compréhension et d'interprétation : aux fiches d'identité qui permettent de caractériser les personnages succèdent les réponses des élèves qui témoignent d'une identification aux personnages et/ou d'une prise de position à leur égard qui montrent des va-et-vient entre texte et lecteur. Les débats interprétatifs auxquels fait référence Mélusine, sans que nous n'ayons de trace effective, semblent quant à eux favoriser la compréhension et l'interprétation par les échanges entre lecteurs. Pour autant, Mélusine porte un regard mitigé sur son activité : elle oscille entre satisfaction à lire les carnets, à accompagner les élèves dans les débats et doutes sur les relations dans lesquelles cela engage les élèves : répondent-ils en tant que lecteurs, en tant qu'enfants qui se questionnent ou en tant qu'élèves qui cherchent à répondre ce qu'ils pensent devoir répondre. Pourtant, cette insatisfaction de Mélusine révèle encore une fois une capacité à se centrer sur les élèves et leurs apprentissages, sur leurs postures de lecture, une

¹³⁶ Dans ce classique du cycle 3, Paul se voit proposer un marché par Filolog : il fera ses devoirs en l'échange de mots. Le petit garçon accepte mais regrette bien vite quand il s'aperçoit qu'il ne peut plus parler comme avant. Filolog lui propose alors de faire un exercice de français pour récupérer les mots perdus.

capacité à passer de postures d'enseignement à des postures d'accompagnement et de lâcher prise qui semblent tout à fait notables en début de carrière.

Mais, lors de ce deuxième entretien, la relative insatisfaction de Mélusine est peut-être liée à des doutes qui ont été suscités par un entretien avec une conseillère pédagogique. Cette visite de formation met en lumière des conflits autour de la tâche redéfinie : la redéfinition de la tâche par la formatrice, qui a valeur de prescription secondaire, n'est pas compatible avec la redéfinition de la tâche par Mélusine.

Cas 2 : Entretien de formation : entre ressources et obstacles

L'analyse de cette rencontre d'après ce qu'en dit Mélusine¹³⁷ met en lumière non seulement la confirmation de la redéfinition de la tâche par Mélusine mais également la dynamique de développement professionnel dans laquelle elle situe son activité pour ce qui concerne l'enseignement de la lecture des textes littéraires par le biais des carnets de lecteur et des débats interprétatifs. L'entretien de décembre 2014 intervient le lendemain d'une visite d'une conseillère pédagogique dans sa classe de CE2¹³⁸. Lors de l'entretien, Mélusine explique qu'elle a présenté une séance de littérature qui devait mobiliser un travail sur la compréhension, l'interprétation et le travail d'écriture. Elle explique ce choix : elle avait l'espoir 1) que l'observatrice découvre ses carnets de lecteurs qui lui ont demandé tant d'efforts 2) que l'échange permette de soulever la question des difficultés qu'elle pense rencontrer dans ce domaine afin que la conseillère puisse lui apporter des pistes de résolution lui permettant de poursuivre sa réflexion sur l'enseignement de ce qu'elle appelle « la littérature ». Ainsi, avant la visite, Mélusine a isolé un besoin dans sa pratique et elle est en attente de conseil sur l'usage des carnets de lecteur et la mise en œuvre de débats interprétatifs. Elle donne à voir l'activité dans ce qu'elle comporte de réussite et de difficulté et elle attend que l'analyse de la formatrice l'éclaire. Mais le déroulement effectif de la séance semble empêcher la formatrice de percevoir ces objectifs. Un malentendu s'instaure et l'analyse fondée sur les données déclaratives permet d'en comprendre les fondements, du point de vue de Mélusine.

Tout d'abord, la séance en classe n'a pas été conforme aux attentes de Mélusine : elle avait prévu de faire un temps d'échange oral et un temps de retour individuel à l'écrit. La

¹³⁷ La transcription de l'entretien de décembre 2014 au cours duquel est évoquée cette visite figure en Annexe IX, p.242.

¹³⁸ En 2014, le CE2 fait encore partie du cycle 3. En 2015, le CE2 est rattaché au cycle 2.

conseillère pédagogique a vu que Mélusine n'avait pas atteint les objectifs qu'elle s'était fixés. Notamment, elle signale que l'objet de la leçon n'a pas été conforme à ce qu'elle avait annoncé : Mélusine annonçait vouloir travailler en littérature, en compréhension et interprétation et la séance a plutôt porté sur l'explication d'une difficulté grammaticale de la consigne et du texte. De fait, Mélusine voit la séance prendre une orientation qu'elle n'a pas souhaité parce qu'elle n'a pas anticipé la difficulté de ses élèves en grammaire. De son côté, la conseillère pédagogique observe que Mélusine fait de la grammaire au lieu de faire de la compréhension. Dès lors, traitant la difficulté de Mélusine sous l'angle qu'elle perçoit et non pas d'après le besoin ressenti par Mélusine en amont de la séance, la conseillère apporte une réponse au besoin qu'elle-même identifie. Puisque Mélusine n'a pas réussi à « faire de la compréhension », l'entretien de conseil qui suit vise à doter Mélusine de ressources dans ce domaine. La conseillère pédagogique lui recommande ainsi l'utilisation de *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux, 2013). Or, comme cela a été montré précédemment, on sait par ailleurs (entretien octobre 2013), que Mélusine tient à distinguer le travail systématique sur la compréhension – qu'elle effectue à l'aide de l'outil *Je Lis je comprends*, fondé notamment sur les travaux de ces mêmes chercheurs, et le travail d'articulation entre compréhension et interprétation qu'elle mène en « littérature », qui lui pose particulièrement problème et au sujet duquel elle souhaitait bénéficier des conseils de la formatrice.

Ici, face à une même séance, deux visions s'opposent et ne se rejoignent pas dans l'acte de formation. D'un côté, Mélusine isole une difficulté et exprime un besoin de conseil. De l'autre, la conseillère isole une autre difficulté et apporte une réponse au besoin qu'elle-même identifie. On pourrait considérer que l'objet de savoir observé est le même, puisqu'il s'agit d'une seule et même séance de lecture. Mais l'analyse permet de réaliser que les points de vue diffèrent. Ils diffèrent non seulement parce que l'une est dans l'activité et que l'autre l'observe, mais aussi parce que la façon d'explicitier ce qui s'est passé n'est pas la même. Chacune construit un point de vue différent et chacune identifie donc un objet à enseigner différent. La formatrice identifie la nécessité pour Mélusine d'utiliser un support didactique lui permettant d'aider ses élèves à développer des compétences en compréhension ; de son côté, Mélusine, faisant la distinction entre le travail qu'elle mène en lecture d'une part et en littérature d'autre, part, ne voit pas dans l'entretien avec la formatrice la réponse à une partie du besoin qu'elle identifie. La formatrice est centrée sur les compétences à développer chez les élèves, quand Mélusine est ici centrée sur les difficultés qu'elle perçoit dans l'ajustement des gestes professionnels qu'elle déploie dans ses séances de littérature et qui visent en particulier l'expression des lectures singulières des élèves et les échanges entre lecteurs. Or,

au-delà de l'ajustement des gestes professionnels, les difficultés que Mélusine rencontre sont liées au fait que, précisément, compréhension et interprétation sont liées et indissociables dans la lecture des textes littéraires¹³⁹. Les tensions auxquelles Mélusine doit faire face quand elle sollicite les échanges entre lecteurs, et qu'elle perçoit comme des obstacles, sont en fait la trace d'un développement professionnel qui lui permet de saisir cette interdépendance. La formatrice se faisant le relais de la prescription primaire dissocie le travail de compréhension et celui de littérature et fournit à Mélusine des ressources pour travailler la compréhension de textes narratifs. La façon dont le travail de compréhension est abordé dans les outils qu'elle lui propose permet d'articuler le travail de compréhension et d'interprétation, ce qui constitue une ressource répondant au besoin de Mélusine. Mais comme l'entretien ne porte pas sur ce point, lors de l'entretien, Mélusine perçoit l'écart entre ce qu'elle attendait et ce qui lui est proposé plutôt que le potentiel qu'offrent ces ressources pour son activité.

Les analyses extrinsèques et intrinsèques ne permettent pas de savoir comment évolue l'activité de Mélusine en cycle 3 car lorsque nous la retrouvons les années suivantes, elle exerce en maternelle. Mais l'analyse de son activité témoigne d'un souci de recherche d'équilibre entre recherche d'implication par un ancrage affectif et culturel des œuvres dans la vie des élèves et développement de compétences spécifiques qui peut laisser penser que Mélusine est sur le chemin qui conduit à percevoir le développement des différentes postures de lecture.

Cas 3 : développement des postures d'accompagnement et appropriation des formations initiale et continue

Les séances analysées sont enregistrées en 2015 dans une classe de TPS-PS et en 2017 dans une classe de TPS. L'analyse est à la fois extrinsèque et intrinsèque. Elle repose sur des transcriptions de séances, des documents préparatoires et le discours de Mélusine sur cette activité. Elle permet de montrer que, fidèle à son projet de centration sur le lecteur, Mélusine change peu à peu ses manières de procéder lorsqu'elle est affectée en maternelle. L'écart temporel entre la première vidéo tournée en maternelle (année scolaire 2014-2015) et la série de vidéos tournées en 2017 permet de saisir le développement professionnel à l'œuvre. L'analyse de la séance consacrée à *Roule Galette* met en évidence une série d'obstacles que Mélusine rencontre dans son activité : la découverte d'un nouveau niveau très spécifique, le

¹³⁹ On peut se reporter au chapitre 3 de la première partie.

statut de remplaçante, la transposition des gestes professionnels des cycles 2 et 3. L'analyse des séances consacrées à *Petit Ours Brun* et *Trotro*¹⁴⁰ met en lumière les ressources que Mélusine est parvenue à mobiliser grâce à une formation dédiée, une expérience renouvelée dans le même niveau de classe, son expérience personnelle de jeune maman et ses questionnements professionnels.

L'analyse extrinsèque de la séance consacrée à la lecture de *Roule Galette*¹⁴¹ est fondée sur la transcription de la séance filmée, le synopsis de la séance et la grille du multi-agenda. Elle met en évidence les difficultés rencontrées par Mélusine pour mener de front des « préoccupations enchâssées ».

Pour piloter la séance, Mélusine fait le choix de regrouper l'ensemble des élèves au coin regroupement. Ils sont assis sur des bancs.

Capture d'écran 3 : Lire au groupe classe entier en TPS



À la fin de la lecture, certains sont debout. Deux autres sont hors champ et autorisés à mener une autre activité¹⁴². Les élèves ont pour consigne de ne pas leur prêter attention. La lecture magistrale dure sept minutes, suivies de trois minutes et trente secondes d'échanges guidés par les questions de l'enseignante. Pendant la lecture, l'enseignante lit puis montre la double page aux élèves. L'analyse de la consigne de départ révèle une centration sur la tâche d'écoute plutôt que sur la tâche de compréhension. L'objet de savoir qui semble visé est donc la capacité à écouter une histoire. On ne note pas d'élément indiquant une clarté cognitive à destination des élèves, il n'est pas non plus observé de tissage explicite. Cela étant, cette

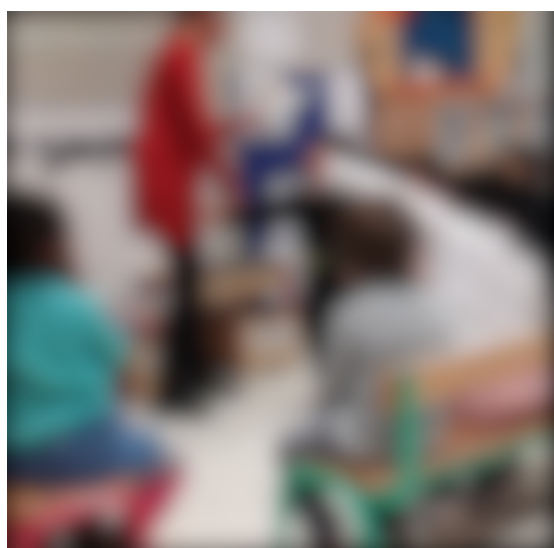
¹⁴⁰ Annexe IX, pp.291-293-294-295.

¹⁴¹ Annexe IX, p.284.

¹⁴² Mélusine considère en effet que ces deux élèves ne sont pas en mesure de rester assises pour écouter l'histoire et qu'il est préférable pour elles et pour le groupe qu'elles jouent de leur côté.

séance s'inscrit dans une séquence qu'elle clôture : Mélusine a déjà mené plusieurs séances de racontage autour de *Roule Galette*. Durant la lecture, deux activités paraissent enchâssées : la lecture magistrale et la gestion du groupe des élèves. La lecture est plusieurs fois interrompue par des rappels à l'ordre, Mélusine lit tout en se levant pour rassoir un élève, etc. Au cours des deux premières minutes et demie, l'enseignante intervient neuf fois verbalement ou par un geste – elle tend sa main ou se lève pour replacer un élève tout en continuant à lire – sans compter les regards de rappel à l'ordre, incessants.

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



Pour autant, Mélusine reste calme et les élèves manifestent une certaine attention pour la lecture, reprenant la chanson « Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé... », qui intervient comme une formulette tout au long de l'album. L'atmosphère semble relativement détendue jusqu'au moment des questions posées par l'enseignante à l'issue de la lecture. Ces questions portent sur la succession d'apparition des personnages, l'explicitation de leur intention de manger la galette et leur échec, la réussite du renard et les causes de sa réussite. Il n'est pas fait mention de la ruse. Au fil de l'échange, Mélusine alterne entre le rappel des règles - « attention qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure ? J'ai dit on écoute les autres », « on écoute », « attention » - et la poursuite des questionnements. Elle ne semble pas perdre patience et poursuit l'activité en essayant de solliciter les élèves. L'enseignante clôture la séance par une marque de satisfaction.

Il est frappant de constater à quel point apparaissent des similitudes entre cette séance et la première séance de lecture menée par Angélique autour du *Lion qui ne savait pas écrire* :

lecture en grand groupe ; gestion explicite du groupe classe qui interfère avec l'activité de lecture ; échange guidé par les questions de l'enseignante et organisé autour de la succession des personnages. Ici encore la posture de contrôle domine. Il s'agit d'une posture de contrôle du groupe classe en alternance avec une posture d'enseignement autour des essais et échecs des différents personnages qui se succèdent jusqu'au succès du renard.

Lors de l'entretien consacré à l'analyse de la séance¹⁴³, le discours de Mélusine est centré sur la gestion du groupe classe, la recherche d'ajustement des gestes de régulation : intervenir pour calmer, ne pas intervenir pour ne pas écarter les élèves de l'activité cognitive visée. Ce dilemme fréquemment rencontré par les débutants, comme l'ont notamment montré les travaux de Ria (2012) sur les dispositions à agir des enseignants du secondaire, s'illustre ici pour cette professeure des écoles. Découvrant ce niveau de maternelle, elle se retrouve de nouveau à être en priorité centrée sur les gestes professionnels de gestion du groupe classe, alors que son expérience de deux ans en élémentaire lui avait permis, la deuxième année, de se décentrer de ces gestes qu'elle avait, semble-t-il, réussi à automatiser pour ces niveaux proches de CE1 et CE2. Au fil de ces premières années d'expérience, Mélusine doit donc successivement impulser plusieurs fois une dynamique professionnelle d'ajustement, en fonction d'élèves n'ayant nécessairement pas du tout le même rapport à l'école et à la lecture.

Pour autant, Mélusine explicite ses choix pédagogiques, au-delà de ce qui concerne la gestion du groupe classe. Son discours témoigne de la recherche d'adaptation avec ce qu'elle pense que ses élèves sont capables de faire et de comprendre. Elle explique pourquoi elle pense que cet album peut intéresser ses élèves, tandis que ceux qui ont été choisis précédemment par la collègue, titulaire de la classe et directrice, lui semblaient trop compliqués :

- j'ai trouvé que c'était vraiment un livre adapté pour eux, parce que la fait qu'il y a la chanson, là ça les a beaucoup mobilisés. Le fait que ce soit répétitif, et... oui le fait qu'ils puissent participer en fait. Parce que je pense que c'est long pour eux, surtout dans des albums. Parce que... en plus dans cette classe-là on n'a pas fait du tout de livres comme "*Tchoupi*", "*Le petit loup*"... Ou ce genre de choses où ils se sont pas vraiment identifiés à un personnage qui se retrouvait dans plusieurs histoires, donc j'ai trouvé que c'était beaucoup trop compliqué. Par exemple le premier album c'était "*La petite poule rousse*", à la rentrée. Je me suis dit : "Mon Dieu mais... enfin je peux comprendre qu'ils soient complètement perdus", parce que y a plein de personnages, parce que c'est pas forcément... Le monde de la ferme bon... même si on avait visité une ferme, je suis pas sûre que ce soit... enfin moi, c'était mon ressenti, après... je sais pas comment ça se passe avec l'autre maitresse... enfin si. Elle m'a dit qu'effectivement ils n'écoutaient rien pendant la lecture. Donc je pense que c'était pas le bon moment pour le faire en fait. (Annexe IX, p.266, l.412)

¹⁴³ Annexe IX, p.267.

Recherche de participation, de possibilité d'identification, d'interactions sont autant d'éléments que nous retrouvons dans les choix pédagogiques que Mélusine effectue dans ses séances deux ans après avoir achevé sa formation initiale. Elle n'est pas encore en mesure d'élaborer une tâche effective en fonction de cette redéfinition de la tâche qui se construit dans le cours de l'expérience, mais on trouve bien ici les prémices de ce qui guidera son activité quelques années plus tard.

Par ailleurs, fidèle à sa centration sur les élèves, elle explique pourquoi elle fait le choix de peu intervenir auprès des élèves au début de la lecture : elle pense que ce passage ne les intéresse pas, elle ne cherche pas à le leur expliquer, elle préfère aller au plus vite à la suite qui les mobilise davantage :

- Mél : Mais après bon là aussi, pourquoi j'ai pas trop... coupé la séance, c'est que c'est... la première partie de l'histoire, ils n'ont pas du tout accroché sur l'histoire du vieux et de la vieille donc bon... je me suis dit : "je continue à lire" puisque bon... de toutes les façons je sais que ce sera pas... ce qu'ils vont retenir tout de suite.
- Mar : Oui, parce qu'en fait c'est l'introduction...
- Oui. D'où vient la galette, en fait
- Oui, c'est dur...
- Oui, c'est compliqué... alors j'ai certains qui ont compris que le vieux avait faim et qu'il voulait manger une galette, mais après tout le côté préparation de la galette, qu'elle est chaude, etc. Non, ils ont pas du tout... retenu.
- Et du coup, qu'est-ce qui fait que tu choisis quand même de leur lire tout ce début ? Pour toi quand on lit, on lit du début à la fin... ?
- Bah là pour moi, oui, parce que comme c'était une des dernières séances sur le livre... bah il fallait absolument qu'ils aient l'histoire du début à la fin. Parce que comme je l'avais déjà racontée beaucoup de fois, et qu'eux l'avait racontée, euh... bon ben en fait il faut lire... enfin pour moi, faut présenter toute l'œuvre à la fin. Donc... voilà. (Annexe IX, p.263, l.327)

En somme, Mélusine a commencé la séquence en racontant l'histoire, puis elle a demandé aux élèves de la raconter. Elle la finit en la lisant, en axant la lecture sur des passages qui lui semblent plus importants, plus compréhensibles pour les élèves. La rencontre avec l'œuvre se fait donc de façon progressive : la séquence de compréhension permet d'aboutir à son écoute intégrale. On peut trouver ici la trace de la prescription secondaire de la formation initiale, prenant appui sur les travaux de Mireille Brigaudiot (2000), qui invite l'enseignant de maternelle à raconter l'histoire avant de la lire, pour aider les enfants à tenir l'intégralité de l'histoire dans leur tête, pour avoir un fil conducteur qui les guide dans leur représentation mentale de l'histoire quand la forme particulière de la langue écrite peut les en détourner, voire faire obstacle s'il n'y a pas eu de médiation auparavant.

Par ailleurs, la redéfinition de la tâche témoigne également d'une centration sur le texte et tend à laisser de côté les apports culturels qui constituent des pré-requis à la

compréhension de l'histoire : pourquoi la vieille monte-t-elle au grenier – et qu'est-ce donc que le grenier pour ces petits citadins du XXI^e siècle ? Comment fait-on une galette ? Mélusine n'évoque pas l'intérêt qu'aurait pu constituer le fait de cuisiner une galette avec les élèves, de leur expliquer ce qu'est un grenier, comment on fait la farine, etc. et nous ne lui posons pas la question pour ne pas influencer ses choix ni la contraindre à se justifier auprès de nous.

Si elle accorde une grande attention aux gestes professionnels de régulation et qu'elle explicite ses choix, Mélusine est également attentive aux enfants dans leur diversité. Elle ne pointe pas que leurs difficultés mais identifie également les ressources que l'un peut mobiliser pour comprendre et apprécier les histoires lues en classe. Elle identifie alors le rôle des dispositions développées dans la famille :

- Mél : J'ai par exemple un enfant qui est beaucoup dans la lecture... enfin je sais pas si c'est vraiment la lecture, c'est plus l'imaginaire, qui va reconnaître des personnages... qui va s'inventer un monde avec ces personnages
Mar : Il reconnaît les personnages ?
- Euh... bah alors je sais pas s'il doit les entendre à la maison euh... puisque... bon il a des grands-frères, mais par exemple il me dit "oui... c'est les trois petits cochons... avec le loup..." donc... bon. Mais euh... il va raconter l'histoire, il va se faire un film en fait de l'histoire tout seul. (Annexe IX, p.265, l.404)

Elle note que certains reconnaissent les personnages, tandis que d'autres ne semblent pas du tout s'intéresser aux histoires.

L'analyse de la tâche effective lors de sa première année en maternelle montre donc une attention aux élèves mais également une transposition des modalités de lecture importées de l'élémentaire : lecture en grand groupe, questions suite à la lecture. Pourtant, Mélusine commence à infléchir ses gestes professionnels en prenant en compte les ressources pour la maternelle de la prescription secondaire : racontage, utilisation de marottes, lecture, rappels de récit... Gestes qu'elle prend peu à peu l'habitude de déployer, comme en témoigne l'analyse de la tâche effective conduite dans une autre classe de TPS de REP +.

Deux ans plus tard, l'analyse d'un entretien téléphonique (Annexe IX, p.277) et des enregistrements vidéo de séances autour de scripts (Annexe IX, pp.291-295) montrent que son activité a considérablement évolué, tout en restant cohérente avec les éléments qui sont apparus fondateurs de son activité.

L'analyse extrinsèque permet de comprendre en quoi, à la rentrée 2016, lorsqu'elle prend en charge une classe de toute petite section et que nous la joignons par téléphone, son discours sur son activité témoigne de la mise en place d'outils divers. Un bac de livres est disponible dans la classe et Mélusine explique que les élèves peuvent lui apporter un livre

pour un moment d'attention conjointe qui peut déboucher sur une lecture ou simplement l'observation des images. Elle y a placé des albums qui se trouvaient déjà dans la classe et qu'elle a sélectionnés non pas tant pour leur contenu que par leur format : en carton épais, ils se doivent de résister aux assauts des tout petits. Elle y a également placé des exemplaires de la série *Petit Ours Brun*, en sachant qu'elle les travaillerait de façon plus développée avec ses élèves plus tard dans l'année. Elle organise des jeux de « caché le voilà » typiques de la maternelle pour évoquer de façon symbolique les angoisses de séparation des petits et contribuer à la construction de la permanence de l'objet¹⁴⁴. En parallèle, elle a commencé à travailler autour de l'album *Coucou* de Jeanne Ashbé. Elle a laissé à disposition des élèves un petit théâtre qui se trouvait dans la classe quand elle est arrivée et l'utilise pour jouer à ces jeux de disparition-réapparition.

Elle explique qu'elle fonde toujours son activité sur les ressources de la formation qu'elle s'approprie. Ainsi, elle a constitué une séquence avec des collègues suite à une formation continue sur les spécificités de la Toute Petite Section. Encore une fois, elle est partie de ses besoins professionnels pour trouver des réponses dans la formation. Ainsi elle explique comment elle en est venue à construire une séquence autour de *Petit Ours Brun*.

- Mél : Euh... bah je vais travailler oui... à partir de la deuxième période, je vais introduire la mascotte de Petit ours brun dans la classe... Et après, je pense que chaque période, on travaillera plus particulièrement sur un album et... avec mise en scène du Petit ours brun, pour d'abord raconter l'histoire, avant d'aborder vraiment la lecture du livre... en classe.
Mar : D'accord. Et ça, c'est toi qui a construit un peu cette séquence ? Ou tu t'es inspirée de...
- Euh... Je me suis inspirée. On a eu une petite formation pour les T.P.S avant les grandes vacances, et c'est vrai qu'ils nous disaient que la mascotte, c'était quelque chose de très important chez les tout petits euh... Parce que moi, j'hésitais à la mettre en place, je savais pas trop comment faire, et puis ils nous ont expliqué un peu... enfin les enseignants nous ont expliqué un peu comment l'utiliser, et j'ai trouvé que c'était une très très bonne idée de mettre en scène le petit ours... enfin la mascotte dans la classe, on a fait un petit bout de séance... voilà... sur un des albums, et c'est vrai que j'ai trouvé ça très intéressant. Du coup, j'ai essayé de le mettre en place. (Annexe IX, p.278, l.50)

Mélusine s'adapte au rythme de ces petits et attend encore un peu avant de leur proposer cette séquence. Pour le moment, les enfants peuvent la solliciter ou bien elle s'installe au coin bibliothèque et laisse ceux qui le souhaitent venir s'installer pour regarder ou écouter l'histoire tandis que d'autres font autre chose. La posture de lâcher prise est ici évidente et elle constitue le pilier de son activité d'enseignement centrée sur l'intervention individuelle ou auprès de petits groupes dans le domaine de la lecture. Elle essaye peu à peu

¹⁴⁴ Pour une synthèse des travaux analysant les bénéfices de ces jeux, on peut se reporter à l'article de Brigaudiot (2009).

de lâcher prise au moment des lectures magistrales : elle accepte progressivement l'idée que des élèves se lèvent et n'écoutent pas ; elle organise les lectures en ateliers ; elle rend les lectures interactives en les accompagnant de gestes d'imitation (habiller une peluche d'ourson pendant qu'on lit le passage où Petit ours brun s'habille)¹⁴⁵.

Capture d'écran 5 :

Un atelier pour favoriser les postures transactionnelles (Mélusine – Habillage POB)



Elle ne lâche rien de ses exigences puisqu'elle travaille en équipe avec d'autres enseignants de TPS avec lesquels elle a conçu une séquence sur les scripts suite à une formation continue.

La centration sur l'enfant, qui avait été identifiée comme fondement de l'activité de Mélusine, perdure au fil du développement professionnel. Au bout de quatre ans dans différents niveaux de classe maternelle et élémentaire, Mélusine demande ce poste en Toute Petite Section parce qu'il lui semble qu'on peut davantage y prendre le temps d'être au rythme des enfants :

- C'est le fait que l'on prenne plus le temps avec les enfants. C'est déjà le cas en maternelle, de façon globale, par rapport à l'élémentaire, mais c'est vrai que chez les tout p'tits, c'est vraiment la première approche de l'École, c'est vraiment leur donner envie de venir à l'école. Donc c'est vraiment tout ça... et puis prendre le temps surtout. (Annexe IX, p.278, l.35)

L'analyse de la tâche effective montre que Mélusine organise désormais l'enseignement de la lecture des textes littéraires au plus près du quotidien des enfants. Semble prioritaire le développement des transactions personnelles (Terwagne et Vanesse,

¹⁴⁵ Annexe IX, p.291.

Ibid., pp.74-81)¹⁴⁶. Ces connexions que le lecteur établit entre le texte et sa propre vie, son propre vécu concernent notamment les tout petits et les lecteurs de maternelle. Les transactions expressives et créatives (*Ibid.*) occupent également une large place par le biais de la dramatisation. L'analyse des vidéos montre en effet que, loin d'être enfermés dans le livre, *Petit Ours Brun* et l'âne *Trotro*, personnages éponymes, prennent place dans la classe : peluches et marottes sont habillées et déshabillées, elles prennent leur petit déjeuner et subissent toutes sortes de manipulation par l'enseignante et les élèves qui parlent et commentent leurs faits et gestes. L'étayage langagier de Mélusine est alors très fort et elle joue à « faire semblant » avec ses élèves. On retrouve encore ici des références aux jeux symboliques de la petite enfance que Mélusine a découverts en formation initiale. La participation bat son plein, tant et si bien que les élèves eux-mêmes deviennent les acteurs du récit, engagés dans une « fiction d'expérience personnelle » (Brigaudiot, 2015, p.126). La frontière s'efface pour un temps entre l'univers de l'album et celui des enfants et, si l'on peut discuter sur le fait que ces scripts qui servent ici de base au travail sont des récits (Terwagne et Vanesse, 2008, p. 8), leur pouvoir fictionnel ne peut être discuté quand on lit ce verbatim autour du Petit Déjeuner de *Petit Ours Brun* en classe de TPS en REP+ :

- Mél : Vous allez préparer le petit-déjeuner pour petit ours brun... Alors il vous faut quoi pour le petit déjeuner ? Alors je vais vous donner le lait... Tiens Adam... tiens. Je te donne le chocolat... pour préparer le petit-déjeuner pour petit ours brun. xxx, tu peux prendre le verre ? Alors attendez, je sors les bols... hop. La casserole... Le pain... Yacine, tu as pris la place de petit ours brun ! C'est pour ça que Jeanne n'est pas d'accord. Alors, Yacine, regarde : tu as fait mal à Jeanne. Tu lui as fait mal. Tu te lèves, parce que c'était la place de petit ours brun. C'est pour ça qu'elle n'était pas d'accord que tu t'asseyes ici. (*un autre enfant prend la place*) Tu t'assois ici ? Tu t'assois avec petit ours brun ? Allez hop ! Voilà... Alors Adam ? Ca y est... Tiens, je te donne une cuillère, Adam, pour mettre le chocolat. Pour verser le chocolat dans le bol. Tiens. Alors toi, tu verses le lait, Alia ? Tiens, Thiago. Tu ne veux pas mettre le chocolat, Adam ? Alors tu le donnes à Thiago, parce que Thiago va vouloir verser le chocolat, regarde : Alia verse le lait... elle a versé le du lait, tu mets un petit peu de chocolat ? Hop ! Voilà... Attends. Attends, Thiago. Tu mélanges, Thiago ? (Annexe IX, p.293, l.1)

Avant que d'être une « lecture évasion » (Mauger et Poliak, 1998), la lecture est ici ancrée au plus près du quotidien de l'enfant : ce n'est pas le lecteur qui s'immerge dans la lecture, c'est la fiction qui plonge dans la vie de l'enfant.

Cet extrait permet également d'analyser la spécificité des gestes professionnels déployés par Mélusine. L'activité se fait avec un tout petit nombre d'enfants, les autres jouent par ailleurs. Les enfants ne sont pas nécessairement assis et statiques, ils bougent et agissent. L'activité est courte, elle dure quelques minutes seulement. Elle établit un tissage entre les

¹⁴⁶ Voir chapitre 3 de la première partie sur les travaux de Rosenblatt, Terwagne et Vanesse, Brigaudiot.

séances consacrées à la découverte progressive de l'histoire.

L'étayage est essentiellement langagier. L'activité est centrée autour de l'enseignante. C'est essentiellement l'enseignante qui parle. Elle ne pose quasiment pas de questions aux enfants et ne semble pas chercher particulièrement à obtenir des énoncés ou des mots en particulier. Elle occupe l'essentiel de l'espace sonore de cette activité qui regroupe quelques enfants. Elle emploie un langage précis, nomme les actions des enfants – et par là-même celle des personnages –, explique tout ce qui arrive, établit une continuité entre expérience personnelle des enfants et le scénario qui est joué. Il semble qu'elle cherche à détailler au plus près la situation telle qu'elle peut être vécue par les enfants et à étayer leur langage intérieur.

L'ensemble des gestes professionnels déployés par Mélusine se situe au plus près de la prescription secondaire universitaire qui a relayé, au fil de la formation initiale, ce que les recherches en didactique suggèrent pour aider les plus petits (Terwagne et Vanesse, 2008 ; Brigaudiot, 2005, 2015), et également au plus près des outils proposés lors des actions de formation continue sur les TPS (comme en atteste le document de présentation de la séquence autour du script « se faire mal », Annexe IX, p.296) dont elle s'est saisie avec le collectif d'enseignants de TPS dont elle fait partie.

Conclusion de la monographie de Mélusine : vers la congruence entre dispositions à lire et à faire lire

Le développement professionnel de Mélusine témoigne de déplacements professionnels allant dans le sens d'une congruence entre éthique et pratique étayée par la prescription. C'est sans doute parce que cette jeune enseignante est parvenue à construire ce positionnement professionnel et qu'elle y trouve des échos avec son statut de jeune maman qu'elle a décidé de rester, pour quelques années au moins, titulaire de son poste en TPS. Mélusine a développé son « éthos professionnel » (Jorro, 2009) en parvenant à passer en quelques années du « vouloir agir » au « pouvoir d'agir » (Jorro, *Ibid.*, p.15) : l'intériorisation et l'appropriation de l'éthique professionnelle, la légitimation par le terrain professionnel, l'inscription dans un collectif de travail, la congruence entre les modalités de travail qu'elle peut développer dans cette classe et les valeurs de l'enseignante sont autant de leviers qui permettent, pour reprendre l'expression de Clot (2008), au « *métier d'entrer dans* » Mélusine et à celle-ci d'entrer dans le métier. Le développement de cette activité professionnelle est donc lié à des facteurs externes, parmi lesquels la formation initiale et la formation continue tiennent une place importante.

La prescription primaire est quant à elle absente du discours spontané de Mélusine. Elle précise que celle-ci n'intervient pas ou que peu dans la régulation de la tâche :

- Mar : Les instructions de 2015 ont-elles changé votre manière d'envisager l'enseignement de la lecture des textes littéraires ? Si oui, en quoi ?

Mél : Les instructions de 2015 n'ont pas changé ma manière d'envisager l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Ma vision de l'enseignement de la lecture des textes littéraires a vraiment été remise en cause lors de ma pratique en première année d'enseignement en TPS-PS notamment face aux échecs de mes premières séances. (Annexe IX, p.282, l.19)

Lorsqu'elle mentionne ces instructions de 2015 entrées en vigueur pendant son premier congé maternité c'est pour en faire un commentaire critique :

- Mar : En quoi vous ont-elles semblé en continuité/en rupture avec les instructions précédentes ?

Mél : Il me semble que les instructions de 2015 accordent une place un peu moins importante à l'enseignement de la littérature de jeunesse qu'aux instructions de 2008.

De ce que j'en comprends, la littérature de jeunesse est un peu réduite qu'au texte contenu dans un livre. Les illustrations et le lien qu'il peut y avoir entre celles-ci et le texte ne sont pas cités alors qu'elles peuvent être un élément de complexité dans la progression qu'on envisage. De même, dans les instructions de 2015, la progressivité des textes n'est envisagée que sur leur longueur. Or il existe des textes courts plus complexes à comprendre que des textes longs en fonction des inférences qu'il peut y avoir à faire par exemple. (Annexe IX, p.282, l.23)

Ces propos de Mélusine illustrent la multiplicité des facteurs externes entrant en jeu dans la régulation de l'activité enseignante et parmi lesquels la prescription primaire occupe finalement une place mineure, derrière la prescription secondaire et la prescription tertiaire construite et reconstruite au fil de l'eau, seule et en interaction avec le collectif des pairs. La régulation de l'activité de Mélusine est, sans nul doute, également liée à des facteurs internes liés à ses expériences personnelles, au rapport personnel à la lecture et la lecture scolaire et plus généralement au rapport à la culture scolaire : Mélusine semble faire avec ses élèves ce qu'elle aurait souhaité que l'école fasse pour elle.

Ainsi, centrée sur les activités diverses du lecteur et sur la diversité des enfants qu'elle accompagne, Mélusine déploie une activité professionnelle en cohérence avec le modèle actuel de la lecture des textes littéraires à l'école. La multiplicité des dispositions à lire développées par Mélusine, son rapport aux autres, aux enfants, au monde l'engagent vers des dispositions à faire lire aussi diverses que les postures qu'elle déploie auprès de ses jeunes élèves.

L'analyse croisée de l'activité de Julia et Nicolas met également en lumière une diversité de dispositions à lire et à faire lire.

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

Introduction des monographies croisées de Julia et Nicolas

Cette monographie est celle de deux enseignants débutants collaborant au sein de la même équipe. Ils ont été rencontrés à diverses reprises : d'abord, Julia seule puis Nicolas et Julia ensemble¹⁴⁷. En guise de synthèse introductive, on pourrait dire que Julia et Nicolas sont des semblables que tout oppose : ils sont tous deux débutants, jeunes, travaillent en REP+ au sein d'une équipe soudée, dont les enseignants se voient en dehors de l'école, ils partagent la même classe ; mais l'analyse montre que Julia et Nicolas ont des activités extrêmement différentes et que celles-ci sont liées à un rapport à la lecture et à la culture, à des conceptions sur l'enseignement très distinctes. Pour autant, ils parviennent à collaborer et à participer à un collectif de travail qui contribue à leur développement professionnel au fil des premières années d'expérience. Ils ont noué une relation d'amitié qui les conduit à se voir en dehors de l'école, avec d'autres collègues avec lesquels ils constituent un collectif de travail. D'année en année, chacun redemande l'école pour continuer ce travail collaboratif. Seule Julia est conduite à prendre une disponibilité à la fin du suivi pour des raisons personnelles qui la conduisent dans un autre pays. Elle regrette de quitter ses collègues et les collègues la regrettent déjà, comme l'indique l'une d'elle lors d'un entretien informel. Très rapidement et tout au long du suivi, il apparaît néanmoins que le rapport au métier et celui à la lecture semblent très différents pour Julia et Nicolas. Cela se traduit à la fois dans leur rapport à l'institution, au collectif de travail, à la formation, aux élèves et renvoie à leurs conceptions respectives sur l'enseignement. Ces différents facteurs sont analysés afin de faire émerger les fondements de l'activité de ces enseignants. Les données recueillies proviennent d'entretiens (semi-directifs et d'auto-confrontation) et d'enregistrements vidéo de séances de classe¹⁴⁸. Comme dans les cas précédents, ceux-ci sont dégagés (2.2.3.1) et l'élaboration de l'activité est analysée au regard de la redéfinition de la tâche (2.2.3.3) et de l'analyse de la tâche effective (2.2.3.4). Celle-ci est analysée en mobilisant le cadre du Modèle de l'agir enseignant (Bucheton, Soulé, 2009) et celui de la matrice de l'agir professionnel élaboré par Anne Jorro (2006, 2008, 2016, 2018) afin de faire émerger l'ensemble des gestes déployés par les enseignants, les styles de ces enseignants, leurs ajustements en situation face aux préoccupations conjointes qui surviennent en contexte. Comme cette analyse est centrée sur

¹⁴⁷ La méthodologie retenue a été présentée dans le premier chapitre de la deuxième partie de cette thèse.

¹⁴⁸ Pour une présentation de la méthodologie, on peut se reporter au premier chapitre de cette deuxième partie.

leur activité autour de l'usage de l'outil *Lectorino & Lectorinette*, une brève présentation est effectuée en vue de mieux saisir la façon dont Julia et Nicolas se l'approprient (2.2.3.2)¹⁴⁹.

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

L'analyse des fondements de l'activité de Julia et Nicolas doit permettre de saisir leur trajectoire socio-culturelle, le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution, le métier, les élèves et la lecture lorsqu'ils s'engagent dans le métier. L'ensemble de ces facteurs implique un rapport à l'enseignement de la lecture des textes littéraires tout à fait antagoniste, quelle que soit leur volonté commune d'aider les élèves et de bien faire leur travail : Julia a toutes les raisons de vouloir/pouvoir enseigner la lecture quand Nicolas a toutes les raisons de ne pas vouloir/pouvoir l'enseigner.

Julia et Nicolas ont respectivement 23 et 29 ans lorsqu'ils passent le concours du CRPE lorsqu'ils s'engagent dans l'enseignement. Le père de Julia était employé dans une usine de pneus, a subi un licenciement économique et ne retrouve pas d'emploi. Sa mère est assistante de vie scolaire¹⁵⁰, encore en activité. Julia a obtenu un baccalauréat dans la série Economique et Sociale puis a obtenu une licence de psychologie. Le père de Nicolas est en retraite après avoir été artisan à son compte. Sa mère est également en retraite après une activité de comptable, gérante de société. Nicolas a obtenu un bac technique (STI) avant de faire une licence pluridisciplinaire, l'orientant dès le début de ses études supérieures, vers l'enseignement.

Ils disent tous les deux être de grands lecteurs et leurs pratiques sont à l'image de celles qui ont été analysées dans les recherches en sociologie de la lecture s'intéressant notamment aux pratiques de lecture des femmes et des hommes (Mauger, Poliak, Pudal, 1999 ; Mauger, 2006) : Julia lit pour éprouver des émotions et réfléchir aux relations humaines ; les lectures de Nicolas sont guidées par l'intrigue, le suspense, l'action. Par-delà ces différences, leur rapport à la lecture présente plusieurs caractéristiques communes : la recherche d'évasion, l'importance d'une personne relais pour le choix des livres, l'attachement à des lieux de lecture personnels, un rapport complexe avec les lectures scolaires et un détachement de la pratique de lecture à l'âge adulte.

¹⁴⁹ Les données concernant ces enseignants sont placées en Annexe X.

¹⁵⁰ C'est un emploi précaire en accompagnement auprès d'enfants en situation de handicap, en appui de l'enseignant titulaire de la classe.

Chez Nicolas, les expériences de lecture sont ponctuelles mais intenses. Ainsi évoque-t-il un été au cours duquel il a passé les vacances à enchaîner les ouvrages de la série S.A.S. de Gérard de Villiers. L'immersion dans la lecture est alors si forte qu'il la compare à une pratique addictive intense. Il transpose le terme de « *binge drinking* » employé pour qualifier une consommation très rapide et excessive d'alcool en parlant de « *binge reading* » :

- Nic : Après plus vieux, euh... Ouais, vers la fin du lycée, je lisais énormément.
- Mar : D'accord.
- Nic : Puis après à la fac, un petit peu.
- Mat : Tu lisais pour ton plaisir ? Du coup ?
- Nic : Oui. Mais c'était du... comment on appelle ça ? Du binge... reading ?
- Mar : Ouais.
- Nic : Et... alors c'étaient pas des super livres, c'étaient des S.A.S. Tu connais ?
- Mar : Ouais, ouais.
- Nic : Pas de la grande lecture mais bon...
- Mar : Mais pourquoi ?
- Nic : J'ai mon oncle qui a la collection entière. Et un jour, il m'en a prêté un...
- Jul : C'est quoi ça ? Je connais pas.
- Nic : C'est un truc d'espionnage, bon... Un peu trash, quand même. Faut reconnaître.
- Mar : Ouais... C'est des petits bouquins qui se... Une fois que t'es rentré dedans, tu...
- Nic : Tu lis. T'as quand même du suspense, t'as... machin et tout...
- Jul : D'accord.
- Nic : C'est assez trash mais... Et en fait j'en ai lu... soixante en un été. C'était un par jour en fait. C'était vraiment... C'était quasiment soixante. Y en a je sais pas combien... Y en a deux-cents des livres, peut-être... et du coup, dès que j'en finissais un...(Annexe X, p.418, l.296)

Le fort attrait pour cette série littéraire lui a été transmis par son oncle, qui fait figure de passeur, car il a su proposer à Nicolas des livres qui le séduisent. Ce souvenir de lecture est donc lié à une personne mais également à un lieu – une maison de vacances – et plus précisément encore à un lieu retiré dans cet espace – le grenier. Cette possibilité de retrait, d'évasion offerte par la lecture est vécue à plusieurs reprises par Nicolas. Il évoque ainsi une autre pratique compulsive de lecture :

- Nic : et après, non... A la fac, j'avais lu... et là j'étais devenu accro aussi aux livres, c'était euh de Pierre Bordage, c'était *Wang* je crois le titre. Enfin c'était en trois tomes, mais étant réunis. Et c'est un truc de science-fiction. Et pareil, là je...
- Jul : T'avais dévoré ?
- Nic : J'attendais qu'une chose, c'était finir les cours, pour rentrer et... (Annexe X, p.419, l.317)

Roman d'espionnage et de science-fiction sont donc des lieux d'évasion. Ce pouvoir de la fiction n'est pas propre aux œuvres écrites puisque Nicolas indique que les séries télévisuelles remplissent la même fonction, et se substituent d'ailleurs en partie à la lecture :

- Nic : Et après du coup, y a eu les séries-télé, donc du coup...
- Mar : Ouais. Ca a pris le pas.... Ca a rempli la même fonction, mais avec un autre support.
- Gui : Voilà. Mais depuis... Pourtant j'ai racheté des livres hein... J'ai essayé... j'avais racheté un Pierre Bordage justement mais... (Annexe X, p.419, l.322)

Ici, Nicolas établit un rapprochement entre divers supports de fiction, ce qui pourrait laisser penser à un effacement des frontières de légitimité entre les objets culturels et à une inscription assumée de pratiques éclectiques. Mais deux éléments langagiers font penser que perdure tout de même chez lui, et probablement d'autant plus dans ce cadre professionnel, une hiérarchie entre les œuvres. D'une part, comme le montre la citation précédente, aussitôt après avoir mentionné les séries, il précise qu'il n'a pas tout à fait abandonné la lecture puisqu'il s'est acheté un livre de l'auteur de la série qui lui a tant plu et qu'il projette de le lire pendant l'été. D'autre part, il précise à deux reprises que ses lectures ne sont pas des « grandes lectures ». À propos de la série SAS qu'il a presque « bue » – à en croire cette évocation du *binge reading* –, il emploie encore une métaphore qui témoigne de l'immersion physique tout en portant un jugement critique qui tend à établir une connivence avec une « lecture esthète » (Mauger et al., *Ibid.*) qui considérerait que ce qui se lit rapidement, aisément n'est pas de qualité :

- Nic : Voilà. Et ça s'avale quand même assez vite. C'est pas de la grande lecture, c'est pas compliqué à lire quoi. (Annexe X, p.422, l.429)

Il prend d'ailleurs un contre-exemple qui renforce cette opposition entre un corpus patrimonial, légitime, et une littérature de genre qui appelle une « lecture divertissement » (Mauger et Poliak, 1999) trop aisée pour que Nicolas considère qu'elle puisse être reconnue, valorisée dans le cadre professionnel. Il précise encore ce qu'il entend par « grande lecture », aidé en cela par Julia :

- Mar : Mais qu'est-ce que... Quand tu dis "grande lecture", ça veut dire que c'est compliqué à lire ?
- Nic : Non, enfin "grande lecture"... C'est pas... C'est un truc qui s'avale vite fait quoi. C'est pas... un gros pavé déjà... ou... enfin t'as des livres... j'avais essayé de lire *Peau de chagrin* non... *Peau d'âne*. Non... *Peau de chagrin* ? Celui où ça se rétrécit... Ah bah j'ai abandonné au bout de dix pages. Le mec, il passait trois pages pour décrire une table. Donc déjà, là je fais : "non", j'en pouvais plus... enfin c'est... Et puis c'est trop... Y en a voilà... Où y a les...
- Jul : Dans le style littéraire...
- Nic : Ouais voilà... Le style... la façon dont c'est écrit...
- Jul : Un peu soutenu... (Annexe X, p.422, l.430)

Nicolas associe la grande lecture à la « lecture esthète » (*Ibid.*) qui parvient à surmonter les obstacles qu'un lecteur du XXI^e siècle peut rencontrer au cours de la lecture d'une œuvre écrite plus de deux cents ans auparavant, *Peau de chagrin* de Balzac.

L'intériorisation de la culture légitime est telle qu'il dévalorise sa recherche de « lecture divertissement » (*Ibid.*), comme si le lecteur se devait de faire un effort. Le rapport avec cette culture légitime est complexe pour Nicolas. Il précise que ses parents sont de « grands lecteurs » (Annexe X, p.421, l.398) et indique non sans fierté :

- Mon père il a lu quand il était jeune, tous les *Molière*, les *Shakespeare*... Ils les a tous lus. (Annexe X, p.421, l.398)

Il voit dans cette pratique paternelle une caractéristique personnelle remarquable. Une analyse qui témoigne encore de l'intériorisation d'une domination culturelle, mais également d'une conscience sociologique, qui tend à associer capital culturel et capital social, et qui souligne la trajectoire particulière de son père qui a su se doter d'une culture générale malgré son milieu professionnel. La révérence que Nicolas éprouve face à cette accumulation de connaissances ne semble avoir d'égale que celle qu'il porte à son père :

- Nic : Après tu parlais de tes parents, moi aussi... enfin c'est des grands lecteurs... Mon père il a lu quand il était jeune, tous les Molière, les Shakespeare... Ils les a tous lus.
Mar : D'accord.
Nic : Pourtant, c'est pas forcément son milieu.
Mar : C'est-à-dire ?
Nic : Bah il... voilà...
Mar : Il est pas comédien, il est pas...
Nic : Non, mais il est artisan, fils d'artisan, c'est pas un milieu où voilà...
Mar : ...Intello quoi ?
Nic : Intello, voilà. Et... Il les a tous lus, il les connaît par cœur.
Mar : Ah oui ? D'accord.
Nic : C'est une bête au Monopoly. Euh... pas au Monopoly, au Pictionary là...
Mar : (rires) Non... Pas le Pictionary ! Le Trivial Pursuit.
Nic : Non, le Trivial Pursuit ! Ca y est. Je vais y arriver. C'est une bête, alors que voilà... C'est pas... C'est pas un intello, il a pas fait d'études en fait. il a rien fait. il a... le diplôme je sais pas quoi... qu'on est obligés de passer à l'époque là...
Mar : Le C.A.P...
Jul : Le certificat d'études...
Nic : Le B.E.P.C là...
Mar : Ah oui, non ! Ah oui... Le certificat d'études oui...
Nic : Et ma mère, elle lisait beaucoup. Elle lit toujours beaucoup, et elle râle d'ailleurs : "tu devrais lire beaucoup plus, tu lis pas assez"... Ma soeur, elle lit beaucoup aussi. Mais...
Mar : Et ton père, il lit plus, par contre ?
Nic : Euh... Non. Honnêtement il lit... plus. Bon... il a pas remplacé par autre chose non plus, mais... il fait ses mots croisés... il fait...
Jul : C'est marrant ça... Y a des phases hein...
Nic : En mots croisés, c'est une bête aussi. Je sais pas comment il fait, mais... (Annexe X, p.421, l. 398)

Issu d'une famille valorisant fortement les œuvres littéraires et la pratique de la lecture, Nicolas relaye ce discours en survalorisant les œuvres patrimoniales mais rompt avec la pratique familiale de la lecture à l'exception de périodes particulières.

Ce rapport aux œuvres et à la lecture trouve également sa source dans le passé scolaire de Nicolas. On retrouve, lorsqu'il l'évoque cette révérence à des œuvres patrimoniales, à la fois « super » (Annexe X, p.418, l.291) et « illisibles » du fait, selon Nicolas, de l'injonction à lire et du travail scolaire à effectuer. Cette distanciation avec la lecture qu'évoque Nicolas est partagée par Julia :

- Nic : Mais au collège tu sais, t'as souvent les livres à lire tu sais... au collège là, en français...
- Jul : Oui, oui...
- Nic : À partir du moment où t'es obligé de le lire, t'as des questions à répondre...
- Jul : Moi, ça, ça m'a barbée. Même des fois, je les ai pas lus. J'allais sur Internet regarder les résumés... alors que je lisais d'autres livres à côté...
- Nic : Voilà ! Alors que c'est des livres super quoi. *Le bonheur des dames*, c'est quand même un livre qui... peut-être pas mal[...] Faut les avaler quoi. [...]
- Et puis j'ai pas souvenir que... ce soit comme nous on le fait... Y a pas de compréhension en fait. Tu lis. Point. (Annexe X, p.420, l.371)

Le discours de Nicolas témoigne des effets d'une lecture scolaire injonctive et analytique qui éloigne de la lecture (Demougin et Massol, 1999), en ralentissant le rythme de lecture quand le lecteur qu'il est voudrait avancer au plus vite, pris dans l'intrigue :

- Mar : Qu'est-ce que tu recherches quand tu lis quoi ?
- Nic : Bah en fait je me suis pas vraiment posé la question en fait... Je lisais, et si l'histoire m'emballait vraiment, j'avais envie de connaître la suite. Comme quand on voit une série justement, à la fin de l'épisode, t'as envie de voir l'épisode suivant.
- Mar : Ouais bah ça rejoint ce que tu disais tout à l'heure sur le rôle d'un écrit, c'est l'implicite en fait, c'est de donner des pistes et tout... C'est cohérent avec le style de livres que tu aimes quoi.
- Nic : Bah oui, parce que du coup, que ce soit à la fin d'un épisode de série, ou d'un livre quand tu t'arrêtes, généralement il se passe toujours à peu près quelque chose, et du coup tu te poses plein de questions sur qu'est-ce qu'il va se passer après. (Annexe X, p.366, l.454)

L'analyse de ce rapport personnel à la lecture privée et à la lecture scolaire permet de mieux comprendre la posture paradoxale d'implication et de retrait dans l'enseignement de la lecture analysée dans la tâche effective (2.2.3.4). L'analyse intrinsèque incite à une meilleure compréhension de la cohérence interne de l'activité. Du fait de ses propres expériences, cet enseignant est plutôt conduit à développer des dispositions à ne pas faire lire. Comment quelqu'un qui entretient avec la lecture privée un rapport paradoxal entre, d'une part, addiction, immersion et détournement vers d'autres pratiques culturelles et, d'autre part, avec la culture scolaire un rapport de refus, pourrait-il en effet souhaiter s'investir dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires ? Pourquoi enseigner à ses élèves des stratégies de lecture qui les conduisent à développer des compétences nécessitant une distanciation quand, lui, précisément, trouve dans la lecture le plaisir de lire un livre « pas

compliqué », qui se lit rapidement, qui captive par le pouvoir de l'intrigue ? Pourquoi les faire lire quand l'école l'a éloigné de la lecture ? Du point de vue de Nicolas, on pourrait dire que le meilleur moyen d'amener ses élèves à lire est sans doute de ne pas leur enseigner la lecture.

La formation initiale, qu'il juge intéressante mais proposant des séquences « en béton armé » (Annexe X, p.423, l.481) si denses que les enfants n'ont « pas le temps de parler » (*Ibid.*, l.482), n'a pas fait évoluer ce rapport à la lecture et à son enseignement.

Le rapport que Julia entretient avec la lecture est à la fois semblable et dissemblable : elle aime beaucoup lire, elle aussi, mais elle lit encore et ses souvenirs de lecture scolaire sont moins douloureux. De même que chez Nicolas, apparaît chez Julia une personne-relais, sa grand-mère, qui lui transmet sa passion, au-delà des achats d'ouvrages faits par ses parents :

- Jul : Très... Beaucoup, beaucoup de livres. Petite, énormément. Euh... Mes parents, pas des grands lecteurs, mais par contre, ils m'ont acheté beaucoup de livres... gamine. Mais j'ai une grand-mère, notamment maternelle, avec qui je passe beaucoup de temps, qui elle, est une passionnée de livres donc...(Annexe X, p.420, l.348)

Comme Nicolas, elle évoque un lieu en particulier, associé à ses lectures, lié à un rituel de lecture qui perdure dans le temps :

- Jul : Et le soir, j'avais un moment... de toute façon, j'adorais ça, il fallait que j'aile dans mon lit avec un livre tous les soirs. De huit heures et demie à neuf heures, c'était comme ça... (Annexe X, p.420, l.350)

Chez Julia, la lecture est donc inscrite dans un rituel durable tandis que chez Nicolas la lecture se vit comme des événements ponctuels de lecture, mais tous deux font part du souvenir d'eux lisant (Louichon, 2009) en mobilisant les composantes perceptives et contextuelles de ces « événements de lecture » (*Ibid.*) plus ou moins récurrents.

Julia cite plusieurs souvenirs de lecture : *Les royaumes du Nord* de Pullman ; elle cherche le titre d'un livre qu'elle a adoré « Blondine et... » dont elle se souvient des illustrations, « très dessins anciens » (Annexe X, p.423, l.461) et il s'agit sans doute de *l'Histoire de Blondine* de la Comtesse de Ségur ; les ouvrages de la collection de la Bibliothèque rose.

Elle évoque une certaine frénésie de lecture, faisant référence à celle mentionnée par Nicolas :

- Jul : Et après, tout ce qui est *Mary Higgins-Clark* et tout... Alors ça, pareil. Tout ça, j'ai tout bouff... Enfin ouais. Quand je devais avoir entre peut-être... dix, douze ans... Ouais entre dix et quatorze ans, je crois que j'ai tout lu. (Annexe X, p.423, l.469)

Julia regrette de ne pas avoir assez de temps pour lire, pas assez de temps à consacrer à ce loisir qui lui plait tant. Elle laisse de côté les tentatives de Nicolas qui essaye d'entrer en connivence pour dire que d'autres loisirs sont privilégiés :

- Jul : Euh... Bah j'ai des livres que j'ai achetés l'année dernière que j'ai pas encore lus...
Nic : C'est pour avoir bonne conscience ! (*rires*)
Jul : Mais l'été non, je lis... Mais voilà, faut être... Je trouve qu'il faut être... disponible. Et y a certains moments, où moi j'ai l'impression que je le suis pas. Et puis alors cette année... Où j'avais trop de choses enfin... Pas assez de moments chez moi, où j'étais cool, et où je pouvais lire quoi.
Nic : Et on trouve toujours mieux à faire.
Jul : Bah, pas mieux à faire, parce que franchement, c'est un truc que moi, j'aime vraiment faire si tu veux. Mais c'est que cette année, j'ai remplacé par tu vois, d'autres choses quoi.
Mar : Des séries...
Jul : Non. Par le sport. Par pas mal de sorties. Le soir, je rentrais à (*rires*)... Le soir déjà, je rentrais tard de l'école aussi, je suis à l'aide aux devoirs donc... dix-neuf heures... le temps après de... machine... machin... Je suis pas trop là le week-end... Bon, bref. C'est vrai que... des fois je lisais dix pages, et puis je m'endormais ou... j'étais pas... je me sentais pas... voilà, disponible.
Mar : Ouais. Ouais.
Jul : J'appréciais pas. Comme... (Annexe X, p.422, l.440)

Ces habitudes de lecture sont ancrées dans l'enfance : elle lisait des histoires le soir, allait à la bibliothèque avec ses parents, voyait sa grand-mère lire, se souvient d'un bibliobus. Elle mêle les souvenirs de lecture personnelle aux souvenirs de lecture scolaire, n'établissant pas particulièrement de frontières entre ces pratiques :

- Jul : De toute façon, j'adorais ça, il fallait que j'aie dans mon lit avec un livre tous les soirs. De huit heures et demie à neuf heures, c'était comme ça... Et en primaire, pareil. Enfin les livres... De toute façon en classe, c'étaient les moments limite que je préférais enfin... tout ce qui était français, quand on lisait un livre et tout, j'aimais beaucoup. Et j'adorais lire. Je lis beaucoup moins maintenant. Vraiment. Des fois même mes parents en vacances, ça les saoulait un peu, parce que... bah *Les royaumes du Nord*, de Philippe Pullman, je me souviens de ça, y a trois tomes, et un été mon père, je l'avais même forcé... j'avais fini le tome tu sais je lisais dans la rue comme ça, mon bouquin... Et je voulais absolument la suite, et...
Mar : Et ça les saoulait parce que quoi... T'étais trop dans ton monde ?
Jul : Ouais, bah un jour on était allés se faire une balade dans une ville, je lisais en marchant, et mon père, il a dit : "c'est bon, tu vas un petit peu...", et ouais non, j'adorais ça. J'aimais beaucoup les livres quoi.
Mar : Et tu te souviens des sensations que ça te faisait ?
Jul : Bah... Ouais enfin... l'envie de connaître la suite et... J'en rêvais même la nuit... Enfin franchement... non, non, vraiment... (Annexe X, p.420, l.350)

Julia a donc de bons souvenirs de lecture scolaire jusqu'à l'école primaire. Dans le secondaire, elle évoque, comme Nicolas une rupture liée à la contrainte des lectures analytiques et des œuvres qui ne correspondaient pas à ses attentes :

Jul : Je me souviens aussi de la période *Harry Potter*, j'étais en sixième, à l'époque où il est sorti, il était en sixième aussi, donc... Le truc...

Nic : T'étais en sixième ?

Jul : Ouais, bah ouais. (*rires*) Et... Ouais non, des livres comme ça, un peu à fond, et puis même gamine... j'aimais beaucoup... lire... Par contre après au lycée, tout ce qui était bah...les livres...vraiment les oeuvres très littéraires, ça, ça m'attirait pas plus que ça...

Gui : Moi, c'est parce que c'était forcé. Toi, je sais pas si c'est pareil...

Jul : Bah moi, c'était pareil. (Annexe X, p.420, l.361)

Mais la lecture est déjà tellement inscrite dans ses pratiques personnelles qu'elle a continué à lire et continue encore dès qu'elle le peut. Ce rapport aux lectures personnelles et scolaires, dont les souvenirs sont entrelacés, génèrent chez Julia des dispositions à faire lire des textes littéraires aux élèves, comme le montre l'analyse de la tâche effective (2.2.3.4).

S'ils sont tous deux lecteurs, l'analyse des rapports que Julia et Nicolas entretiennent avec la lecture montre qu'ils ont développé des dispositions à lire très différentes qui expliquent en partie leur style professionnel en matière de lecture des textes littéraires. Ceci ne constitue pas le seul facteur influençant l'élaboration de leur activité.

Leur rapport à l'institution et au collectif de travail entre également en jeu et son analyse révèle là encore des contrastes que l'analyse intrinsèque fait apparaître. Le rapport différent que ces enseignants entretiennent avec l'institution peut s'expliquer notamment par le fait de la reconnaissance dont ils jouissent au sein de ce contexte local d'exercice. Dans la circonscription, où elle est déjà bien connue parce qu'elle passe d'école en école du fait de ses fonctions de maître supplémentaire, à en croire la conseillère pédagogique chargée de son suivi, Julia fait partie des enseignants débutants identifiés comme ayant déjà une bonne maîtrise des compétences professionnelles. Cela se sait dans les différentes équipes auxquelles elle est intégrée. De son côté, Nicolas est également très intégré à l'équipe de son école mais la reconnaissance de sa professionnalité par l'institution – et en l'occurrence l'équipe de circonscription – est différente : en début de carrière, Nicolas a rencontré des difficultés qui ont été compensées par la suite, du fait de sa capacité à analyser sa pratique et de son investissement dans l'équipe. Cet écart de reconnaissance institutionnelle se ressent dès le premier entretien et intervient comme un marqueur professionnel qui détermine les relations qui s'établissent entre Julia et Nicolas, du moins au sein de la relation d'enquête. Ainsi, l'analyse de l'enregistrement d'un échange informel entre collègues¹⁵¹ avec une enseignante expérimentée et le directeur de l'école révèle que Julia est impliquée dans l'échange, voire au centre de celui-ci : elle impulse, précise, relance. Physiquement, elle est placée au centre du groupe de collègues et les regards se dirigent souvent vers elle. Nicolas se

¹⁵¹ Annexe X, p.355, l.6.

tient en retrait, à côté de Julia. Elle montre à la fois une connaissance des projets municipaux et scolaires mis en place dans la commune et une attention aux élèves, à leurs apprentissages, à leurs progrès. Nicolas n'intervient que très ponctuellement, sur un élément technique. Son intervention à la fin de cet échange, où il se soucie du fait que la discussion dévie par rapport à l'entretien prévu avec nous, qui devait ne concerner que Julia et lui et leur activité dans le domaine de la lecture, peut laisser penser que son retrait est en partie dû à cette gêne. Cela étant, cette posture d'écoute, de retrait est relativement typique de l'attitude qu'il adopte en début de suivi et cohérente avec ce qui ressort de l'analyse concernant son rapport au collectif de travail et au métier.

Le rapport éthique que Julia et Nicolas entretiennent avec le métier et les élèves est également tout à fait différent. Quand Julia cherche à voir ce que les élèves savent faire, en quoi ils ont progressé, quand elle propose à l'équipe de revoir les modalités d'intervention pour aider au mieux les élèves, Nicolas a tendance à rester en retrait sur l'analyse de sa pratique et à externaliser les difficultés professionnelles qu'il peut rencontrer du côté des difficultés des élèves, comme il en témoigne à plusieurs reprises lors des entretiens. Ceci s'accompagne d'une insatisfaction sur leurs postures : selon lui, à part quelques-uns, ses élèves ne sont pas « moteurs », ils sont « très passifs » (Annexe X, p.330, l.147). Ces attitudes que Nicolas juge inappropriées, sur lesquelles il ne semble pas pouvoir agir, expliquent selon lui pourquoi il ne peut pas mener le même travail que celui qu'a mené Julia avec une autre classe dont le niveau est « plutôt correct » (Annexe X, p.330, l.148) selon elle. Ce constat initial des difficultés rencontrées par Nicolas dans la mise en œuvre de ces séances de compréhension de lecture ne peut suffire. L'analyse de la tâche redéfinie permet de comprendre l'impact d'autres facteurs (2.2.3.3).

Le rapport que Julia et Nicolas entretiennent avec la formation initiale et continue révèle également des écarts. Julia déclare que sa formation initiale en français a été utile pour apprendre à constituer des séquences, elle pense aussi que le travail sur la compréhension n'y a pas été assez développé, que cela a conduit à une pratique qui ne la satisfait pas, d'où son investissement dans la formation de circonscription¹⁵² qui propose notamment l'emploi de l'outil *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, 2013) que l'équipe ne connaissait pas précédemment :

¹⁵² Une analyse de cette action de formation est conduite dans un article : Fradet-Hannoyer, Delomélie, Le Gavrian (2016).

- J – Voilà, c'est ça, en fait dans l'école personne ne le connaissait dans les deux écoles où je travaille et justement, enfin nous on a soulevé un petit peu le problème avec C.¹⁵³ parce qu'on faisait de la découverte de textes en CP et en fait on se rendait compte que oui on travaillait la lecture, le code mais finalement ...la compréhension...c'était vraiment de la compréhension de surface... et donc du coup elle nous a fait une formation sur comment on apprend à comprendre, elle nous a parlé de cet outil et d'autres choses aussi et du coup en fait bah, on l'a feuilleté, ça nous a intéressé et du coup on est parti là-dessus, on en a parlé aux enseignants de l'école, on leur a prêté aussi et on s'est dit que cette année on partirait là-dessus en CE1. Donc voilà mon autre collègue elle le fait aussi avec des CE2. (Annexe X, p.309, l.15)

Coexistent deux prescriptions secondaires qui jouent un rôle complémentaire dans l'élaboration de l'activité : celle du centre de formation et celle de la circonscription. La formation initiale avait donné des bases de l'élaboration de séquences d'apprentissage progressives. La formation de circonscription est quant à elle conçue à partir des besoins ressentis des équipes enseignantes et Julia s'empare à la fois des apports de la formation et de ce projet professionnel commun. Comme en témoigne le verbatim suivant, on peut noter un glissement énonciatif récurrent entre un discours en première personne et un discours en troisième personne, marqueur de cette intégration au collectif lorsque Julia commente son activité, explique ses objectifs et les effets du travail sur les élèves :

- Maintenant [...] je rends plus enfin les apprentissages. Ca a changé ma façon de penser. Pas seulement en compréhension pour tout le reste. [...]Qu'ils aient accès à des textes littéraires, un peu plus, voilà un plus résistants [...]. On les met en position de recherche, de réflexion en plus il y a des moments, là sur les premiers modules où on faisait des ... enfin on théâtralisait les scènes avec le Chat botté euh donc ça même des enfants super timides ils levaient la main pour venir participer, pour se mettre devant tout le monde. (Annexe X, p.310, l.47)

Ainsi, Julia construit et reconstruit progressivement son activité pour atteindre un objectif partagé par le groupe des pairs : accompagner l'émergence de la parole des élèves sur leurs différentes lectures des textes.

Nicolas dit quant à lui avoir apprécié la formation initiale en français et en littérature de jeunesse mais déplore que les ressources qui y ont été proposées ne soient pas transposables en classe, selon lui. Il a en effet essayé une fois de mettre en place une séquence proposée par une formatrice mais comme cela n'a pas fonctionné, il n'a pas réitéré l'essai :

- Nic : Oui. Elle était très bien, elle. Euh... Mais elle était pas... Très bien, mais c'était trop...
xxx
Mar : C'est-à-dire ?

¹⁵³ La conseillère pédagogique de circonscription en charge de cette formation. Les effets de cette formation sur le développement professionnel des enseignants en bénéficiant sont analysés dans la section 3.2. de cette deuxième partie.

Nic : Trop... Ah c'est un truc béton armé, c'est-à-dire les séquences... elle nous faisait des séquences... On faisait des séquences avec elle en grammaire, en littérature jeunesse y avait, c'était en béton armé, mais j'ai testé une fois sa séquence de littérature de jeunesse, mot pour mot enfin... En gros les enfants, ils ont pas le temps de parler. (Annexe X, p.423, l.479)

Le premier essai d'appropriation de la tâche prescrite se soldant par un échec, Nicolas se tourne vers d'autres outils qui sont présentés lors de formations de circonscription et dont l'usage est relayé par les maîtres supplémentaires qui proposent de venir en appui lors des séances consacrées au travail de la compréhension par ce biais. La prescription secondaire de circonscription est évaluée par Nicolas comme plus facile d'usage que la prescription secondaire de la formation initiale. Employer cet outil présente plusieurs avantages au sein de son activité multifinalisée (Goigoux, 2007) : non seulement son emploi lui semble possible dans le contexte de sa classe, mais cela lui permet également de s'inscrire dans la dynamique du collectif de travail, de travailler avec Julia et de montrer à sa hiérarchie qu'il s'empare des ressources de la prescription secondaire de formation continue.

Les rapports qu'entretiennent Julia et Nicolas avec la lecture, l'institution, le métier et les élèves, la formation sont donc tout à fait divergents. Dans le cas de Julia, ces facteurs apparaissent comme des ressources à la base de l'élaboration de l'activité qui lui permet de développer des dispositions à lire et à faire lire. Nicolas semble devoir faire face à un ensemble de facteurs faisant obstacle au développement des dispositions à lire et à faire lire. Pourtant, ils travaillent ensemble et partagent un même outil.

Une présentation de cet outil didactique est donc nécessaire à la compréhension de la redéfinition qui s'effectue et de la tâche effective.

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

L'ouvrage dont il est question a été publié par Cèbe et Goigoux en 2013. Il s'intitule *Lectorino & Lectorinette CE1 CE2, apprendre à comprendre des textes narratifs* (Retz) Les auteurs insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un manuel mais d'un outil didactique destiné à être transformé par l'appropriation que les enseignants en feront dans leur activité. Une analyse des visées poursuivies par les auteurs est nécessaire : ils proposent une tâche dont on doit identifier les fondements et les organisateurs pour être en mesure de saisir la façon dont Julia et Nicolas se l'approprient.

L'ouvrage est composé de deux parties : une présentation de la démarche de recherche et de conception de l'ouvrage ; une présentation du travail proposé pour la classe en modules. Il est accompagné d'un CD sur lequel sont disponibles les supports nécessaires aux séances. À l'achat de ce matériel peut être ajoutée l'acquisition de posters. Présentation de la démarche et modules sont indépendants. Il n'est pas absolument nécessaire d'avoir lu la présentation pour commencer l'enseignement par modules.

La présentation de la démarche, intitulée « de la théorie à la pratique » prend place en ouverture et s'étend sur vingt-deux pages. Elle est décomposée en quatre parties : « Ceci n'est pas un manuel, mais un dispositif de formation continue », « Rien de plus pratique qu'une bonne théorie », « Un exemple de démarche de conception : l'enseignement du vocabulaire », « Principes et planification ».

Le sommaire fait ensuite apparaître les six modules décomposés en séances. En dehors du premier module qui s'appuie sur plusieurs extraits de textes, chaque module s'organise autour de la lecture d'un texte intégral. De façon classique dans les préparations de classe, chaque séance vise un objectif. Les compétences sont travaillées de façon spiralaire au fil des séances et des modules. Citons quelques-uns des objectifs assignés aux séances et séquences : « comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes », « fabriquer une représentation mentale », « s'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale », « reformuler pour mieux comprendre et mieux raconter », « raisonner sur les causes des actions des personnages »...

On le voit les enjeux d'apprentissage se situent du côté de l'acquisition de stratégies de lecture visant la compréhension du texte. D'après les auteurs, les compétences à développer sont des « compétences de décodage », « des compétences lexicales », « des compétences narratives » et « des compétences inférentielles ». L'ouvrage se situe dans la lignée des recherches en didactique de la compréhension¹⁵⁴ : il s'agit de permettre aux élèves d'apprendre à comprendre grâce à un enseignement explicite des stratégies de lecture. Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de la compréhension développée par ces chercheurs¹⁵⁵. La visée praxéologique de la recherche dont il est issu est directe. Les auteurs insistent sur le fait qu'il s'agit d'un outil de formation continue et que les enseignants doivent se l'approprier et l'adapter aux besoins de leurs élèves.

¹⁵⁴ On peut se reporter à la première partie de cette thèse, chapitre 3.

¹⁵⁵ Voir chapitre 3 de la première partie de cette thèse.

Voyons comment Julia et Nicolas redéfinissent la tâche dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires en général, et les activités proposées par cet outil en particulier.

2.2.3.3. Tentative d'accord sur la redéfinition de la tâche

L'analyse des fondements de l'activité a permis de dégager de premières conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Une analyse plus précise doit conduire à saisir ce que Julia et Nicolas poursuivent comme objectifs lorsqu'ils emploient *Lectorino & Lectorinette*. Il ne s'agit pas ici de caractériser une tâche redéfinie en amont de l'activité puisque le suivi longitudinal s'engage à un moment où ils ont déjà commencé à collaborer en utilisant cet outil. Il s'agit plutôt ici de dégager des grandes lignes de la première redéfinition de la tâche née des premières expériences. Ensuite, l'analyse de la tâche effective s'appuyant sur des données intrinsèques et extrinsèques permet de revenir plus finement sur cette redéfinition.

Lors de cette première redéfinition de la tâche, Julia et Nicolas recherchent le consensus, partent du principe qu'ils partagent objectifs et modalités de travail, comme le montre le verbatim ci-dessous. Ils évacuent les zones de désaccord, les laissent invisibles pour se concentrer sur un présumé accord, fondement de leur collaboration. Lorsque nous demandons à Julia et Nicolas d'explicitier les objectifs assignés au travail avec *Lectorino & Lectorinette*, s'ils semblent d'accord, complètent les propos de l'autre. Les réponses font pourtant apparaître des divergences, qu'ils ne semblent pas entendre :

- Jul : Euh... Bah ce qu'on voulait travailler, c'était les mettre en position... euh... bah... enfin voilà de recherche. On va dire c'est ça qu'on essaie de travailler.
- Nic : Avec *Lectorino* ouais c'est... Bah vraiment d'être vraiment un vrai lecteur quoi.
- Jul : Voilà.
- Nic : C'est... pas que lire juste ce qu'il y a écrit. C'est un peu le but de *Lectorino* c'est... C'est quoi la phrase du début là... ?
- Jul : Réfléchir...
- Nic : ... Les informations... Non, comment c'est la phrase du début ?
- Jul : Comment ça ? Sur *implicite* ?
- Nic : ...Qu'on a présenté tout au début... Ouais sur *implicite*, on a présenté ça comment ?
- Jul : Bah se mettre euh... dans la tête des personnages...
- Nic : Ouais : "Lire entre les lignes"! Voilà.
- Jul : "Lire entre les lignes", être capable de se mettre dans la tête des personnages... Voilà.
- Nic : C'est vrai que souvent ils lisent, mais sans forcément... réfléchir quoi. Pourquoi il a fait telle action ? Pourquoi il a dit ça ?
- Jul : Ils restent beaucoup dans les informations enfin... dans l'explicite...
- Nic : Ouais.

Jul : Vraiment dans l'explicite. Donc on essaie... (Annexe X, p.327, l.33)

Nicolas fait mention d'un objectif général de lecture inférentielle « lire entre les lignes », quand Julia évoque une stratégie pour comprendre les implicites liés aux états mentaux des personnages, à savoir « se mettre dans la tête des personnages ». Nicolas précise qu'il s'agit de faire des élèves « de vrais lecteurs » (*Ibid.*, l.34). Si Nicolas considère que les élèves ne réfléchissent pas forcément lorsqu'ils lisent, ce qu'il déplore, Julia précise que les élèves mènent parfois des lectures de surface, ne prenant en compte que des informations « explicites » (Annexe X, p.328, l.45).

Le rapport de Nicolas aux objectifs d'apprentissage explique sans doute en partie l'attitude des élèves dont il se dit insatisfait : Nicolas ne cherche pas tant à entraîner les élèves à des procédures qu'à faire émerger la « bonne réponse », comme en témoigne cet extrait de séance où Nicolas effectue des validations et des relances sans demander aux élèves d'argumenter ce qu'ils disent des états mentaux du joueur de flûte :

- N : Ah oui... peut-être s'ils sont hypnotisés, ils vont pas xxx le sac. Et... et quand on le met dehors, de la ville, qu'on l'emmène jusqu'à la porte de la ville en se moquant de lui, à votre avis, c'est quoi le sentiment du... LES sentiments du...
xxx : Il est triste.
N : Tu penses qu'il est triste, le joueur de flûte ? Shaïma ?
S : En colère.
N : En colère. Alors il peut être triste, et en colère. Madi ? Il est pas content... Et à quoi il pense, à votre avis ? Quand on le met dehors.
xxx : Il pense qu'ils sont méchants.
N : Il se dit qu'ils sont méchants, les habitants ? D'accord. Jessie, à ton avis, à quoi il pense, le joueur de flûte quand on le met dehors, à la porte ?
J : Euh...
N : Qu'est-ce qu'il se dit dans sa tête ?
J : xxx ils mentent, tout ça... (Annexe X, p.454, l.402)

Ainsi est-il conduit à sur-étayer l'activité des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Il déplore ce qu'il considère comme une attitude désinvolte des élèves.

- Nic : Mais avant en fait, personne ne lançait donc... moi du coup j'étais obligé des fois d'amener... de les guider un peu plus, alors des fois ça fonctionnait et y avait un ou deux qui... ah... ça y est, "réveil"... (Annexe X, p.330, l.138).

Ce regard critique sur ce qu'il considère comme une attitude inadaptée des élèves n'est pas restreinte à l'activité de compréhension :

- Nic : Mais c'est pareil un peu dans tous les domaines... ils attendent quoi. (Annexe X, p.330, l.149)

Une distinction peut être établie ici entre Nicolas qui poursuit des finalités d'ordre pédagogique (mettre les élèves au travail) et Julia qui vise le développement de stratégies de lecture, qui s'inscrivent en cohérence avec les objectifs visés par l'outil. Ainsi, Julia emploie-t-elle des termes proches de ceux des auteurs : « implicite », « inférences », « se mettre dans la tête des personnages »... Julia s'est davantage approprié la démarche de l'enseignement explicite de la compréhension, notamment du fait des formations dédiées qu'elle a reçues à ce sujet en circonscription¹⁵⁶, qui sont venues en relais des indications données dans la ressource.

L'analyse de la tâche effective doit permettre de vérifier ces hypothèses. Cette place de la médiation de la formation continue pour l'usage d'une ressource constitue des pistes pour la formation.

2.2.3.4. Consensus apparent mais divergences dans la tâche effective

Plutôt que de présenter des cas différents comme cela a été fait pour les monographies de Mélusine et Angélique, il semble plus pertinent, dans le cas de l'analyse de l'activité croisée de Julia et Nicolas, d'organiser le propos autour de l'agir professionnel déployé par les enseignants. Cette analyse vise à identifier la manière dont chacun négocie la situation de coajustement, en contexte avec les élèves, et de repérer les enseignements et les apprentissages à l'œuvre. Elle est mise en relation avec ce qu'on sait des fondements de l'activité et de la redéfinition de la tâche de Julia et Nicolas. Leur rapport à la lecture, à l'enseignement et aux élèves apparaît particulièrement déterminant. Chez Julia apparaît un ensemble de gestes et de postures d'« accompagnement », d'« enseignement » et de « magicien » (Bucheton et Soulé, 2009) visant à la fois des compétences narratives, lexicales, inférentielles et de décodage. Bien que les enjeux identifiés par Julia soient essentiellement procéduraux et culturels, un « tissage expérientiel » (Chabanne et al., 2008, p.21) s'opère, certes à la marge mais accueilli par l'enseignante. Chez Nicolas priment une posture de contrôle et une lecture de type « texte tâche » (Bucheton, 1999) induite par les activités proposées par le maître lui-même dont le questionnement est centré sur le déroulement narratif et l'enseignement du lexique, même s'il essaye de questionner les élèves sur les états mentaux des personnages. C'est une manière de faire habituelle lorsqu'il utilise *Lectorino & Lectorinette* et il pense agir ainsi en continuité avec la logique des auteurs de cette ressource. Ainsi, formule-t-il cette façon de faire, qui semble partager par Julia :

¹⁵⁶ Julia a bénéficié de l'action de formation de circonscription dont les effets sont analysés la troisième section de cette partie.

- Nic : Bah on a un peu toujours... Y a beaucoup de choses qui reviennent à chaque séance en fait. Depuis le début, on lit épisode par épisode, on apprend à les reformuler et à chaque fois on reformule tout depuis le début. Enfin c'est comme ça du moins... Toi aussi normalement...

Jul : Oui, oui.

Nic : Et à force, logiquement ils sont sensés pouvoir raconter l'histoire... enfin en se détachant un peu de l'écrit. (Annexe X, p.380, l.63)

Julia et Nicolas semblent d'accord pour considérer que l'objectif est que les élèves puissent effectuer un rappel de récit, en reformulant ce qu'ils ont compris de l'histoire sans réciter :

- Nic : Et à force, logiquement ils sont sensés pouvoir raconter l'histoire... enfin en se détachant un peu de l'écrit. Ce qui n'est pas facile. Mais... Parce qu'ils vont ressortir automatiquement des phrases du texte...

Mar : Ouais, et ça, tu... vous cherchez à l'éviter ou...

Nic : Alors surtout le vocabulaire normalement c'est bien.

Jul : Ouais voilà. Normalement ils doivent réemployer le vocabulaire du texte, mais sans non plus répéter entièrement le...

Nic : Sans que ça fasse "lu".

Jul : Voilà.

Mar : Ouais. [...] Donc toi tu dis que, en gros, ça te gêne quand ils reprennent des termes trop précis du texte, et toi tu penses que c'est fait exprès.

Nic : C'est pas que ça me gêne, c'est que ça fait pas... ça fait pas un résumé oral en fait, parce qu'ils vont... Alors qu'ils prennent le vocabulaire, c'est très bien parce que c'est quand même du vocabulaire important... dedans. Mais après ils vont carrément te dire des phrases entières. Tu vois ?

Jul : Ah oui, moi aussi je veux pas qu'ils me disent des phrases entières.

Nic : Voilà. ils te disent des phrases entières du texte qu'ils ont retenues, et ça fait pas... Enfin tu parles pas à l'oral comme c'est écrit en fait. Et eux, c'est comme s'ils étaient en train de lire le texte à ce moment-là.

Mar : C'est-à-dire que vous, dans votre objectif, au moment où vous faites reformuler les élèves, c'est que ça fasse un résumé oral ? Que ça fasse oral ?

Nic : Voilà.

Jul : Le but, à la base c'est d'aller raconter l'histoire. A une personne de sa famille, ou une autre classe...

Mar : Ca, c'est le but que vous donnez, aux élèves ?

Jul : Oui. Enfin c'est le but du livre. Nous, on l'a pas donné cette année, parce qu'on s'est dit que c'était trop compliqué, qu'on l'a vécu l'année dernière... et que ça a pas eu un...

Nic : Eh puis au final les élèves ils disent plus rien...

Jul : ...Que ça a pas eu un effet... génial. (Annexe X, p.381, l.66)

On peut s'interroger sur ce que Julia et Nicolas saisissent de la finalité que les concepteurs de la ressource accordent à cette activité, tant la place accordée à la forme orale semble prendre le pas sur les compétences narratives qui permettent au lecteur de saisir la cohérence du récit en la restituant dans un propos organisé. On peut même se demander si l'objectif social accordé à cette activité, qui vise à donner du sens à l'activité et à mobiliser les élèves – raconter l'histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas – n'est pas comprise comme la

finalité même du travail alors même qu'il s'agit plutôt d'un projet d'apprentissage mobilisateur pour les élèves.

L'analyse montre ainsi à la fois des convergences, qui sont survalorisées par Julia et Nicolas, et des divergences quant aux gestes professionnels et aux objets enseignés qui, de façon subséquente, divergent également. Quand Julia et Nicolas s'approprient l'outil et décident d'initier du changement dans leur activité, la redéfinition de la tâche qui se fait alors manifeste encore des différences, alors même que ces collègues postulent un accord sur les visées et les modalités de travail. L'analyse croisée de l'activité de ces enseignants met en lumière ce qui peut apparaître comme la ligne directrice de la collaboration : dire le consensus, masquer le dissensus.

Des gestes langagiers et des gestes de mise en scène du savoir divergents

L'analyse extrinsèque de la tâche effective, qui s'appuie sur les séances filmées en classe¹⁵⁷, révèle que le rapport au métier et aux élèves et l'investissement dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires, tel que l'analyse les a mis au jour, s'expriment dans la façon dont Julia et Nicolas préparent leur classe et se comportent avec les élèves.

L'analyse du pilotage est un premier point. Il concerne la gestion de l'espace et du temps de ces enseignants lors des séances de lecture.

Julia et Nicolas ne gèrent pas l'espace de la même manière et n'accordent pas la même place au texte. Dans la classe de Julia, l'espace est préparé avant l'arrivée des élèves : sont regroupées des tables qui permettront un travail de groupe et sur lesquelles les enfants doivent poser leurs ardoises en arrivant ; des bancs sont disposés en U devant un tableau sur lequel sont accrochés les affichages nécessaires, à la suite de ce qui est suggéré dans le manuel : rappel des stratégies, questions à se poser. Le texte est également aimanté, face au tableau, donnant à voir aux élèves qui entrent en classe une feuille blanche sur laquelle on devine des écritures au dos, ce qui n'est pas sans générer un certain mystère. Ce texte, placé au centre du tableau, est au croisement de tous les regards. Redoublant cet effet de centralité accordée au texte, l'enseignante se place devant cet affichage dès le début de la séance et y revient après chaque déplacement, comme une joueuse de tennis qui se place stratégiquement de façon à contrôler l'ensemble du court. Lors de la phase collective centrée autour du texte et de l'enseignante, Julia se déplace pour pointer du doigt les stratégies auxquelles il est fait référence dans le tissage initial et qui sont notées sur les affichages dédiés.

¹⁵⁷ Annexe X, p.432 à 456.

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



Lors du premier entretien en autoconfrontation croisée, Nicolas remarque que Julia regroupe les élèves sur des bancs devant le tableau. Il note qu'il ne le fait pas parce que, dit-il, lorsqu'il a essayé, les élèves ont discuté entre eux. Julia explique quant à elle qu'elle les trouve ainsi plus concentrés. S'engage une discussion sur ce choix :

- Jul : Euh... Bah c'est une habitude. Maintenant. Je le fais dans d'autres disciplines aussi. C'est que je les trouve plus... plus concentrés.
- Mar : Alors que toi, t'avais l'impression qu'ils étaient moins concentrés.
- Nic : Ouais. Et c'est vrai que j'ai pas essayé le... enfin voilà y a une différence entre : tu viens en groupe sur un banc... Et moi ils sont regroupés par table et... je pense c'est peut-être mieux par banc...
- Jul : Ouais par banc, c'est peut-être plus...
- Nic : Ouais.
- Mar : Et qu'est-ce qui fait que t'as pas mis de... de bancs ici, alors ?
- Nic : Euh... Je voyais pas trop où les mettre en fait.
- Mar : Ouais, c'est ça.
- Nic : ... Niveau place. Et après c'est vrai que... En fait j'utiliserais pas forcément... à part à la rigueur, peut-être dans un cas comme celui-là, mais sinon je...
- Jul : C'est pas ton truc.
- Nic : Non bah... En maternelle c'était très bien. Après en CE1, j'ai du mal en fait à voir quand utiliser les petits coins regroupement, le...
- Mar : Donc en fait, ils restent à leur place, et toi t'es devant le tableau ?
- Nic : Ouais. (Annexe X, p.333, l.234)

Une nouvelle fois, Nicolas commence par évoquer des contraintes externes – le manque de place, les bavardages des élèves. C'est dans un deuxième temps qu'il évoque sa conception du pilotage : il ne voit pas à quoi cela servira de regrouper les élèves. Le rapport à la supposée « communauté de lecteurs » (Ahr, 2015, p.101) que la lecture des textes littéraires peut impliquer est ici bien différente : quand Julia conçoit le travail comme une alternance de

phases d'échanges en groupes, de réflexion personnelle ou en binôme, Nicolas conçoit un enseignement de la lecture organisé autour du maître et de la lecture qu'il fait du texte. Les échanges entre élèves sont plutôt perçus comme un danger pour le maître qui risque de perdre le contrôle sur le groupe – on se rappelle du « ça parlait, ça discutait » évoqué par Nicolas lors d'un entretien – que comme une ressource potentielle.

Dans une séance tournée plusieurs mois après cette autoconfrontation, Nicolas a fait évoluer le pilotage, passant d'une disposition des élèves semblable à l'habitude à une disposition en U. Une analyse intrinsèque des choix qu'il opère peut laisser penser à un rapprochement des modalités de travail choisies par Julia, qu'il a pu voir lors de l'autoconfrontation croisée. Mais une analyse intrinsèque montre que le choix est en fait tout à fait différent. Ainsi, si les élèves semblent regroupés, comme dans le groupe pris en charge par Julia, les modalités de regroupement et de travail divergent. La séance se caractérise par le caractère statique des postures du maître et des élèves et par l'unicité de la modalité de travail. La capture d'écran pourrait être quasiment la même tout au long de la séance. Ainsi, Nicolas a disposé les tables de façon à former un U. Nicolas ne semble pas avoir de place attribuée. Pendant des deux premiers tiers de la séance, il reste debout entre les deux branches du U, presque statique. Jambes écartées, il a parfois les mains dans les poches, parfois les bras croisés.

Capture d'écran 7 : Le « corps parlant de l'enseignant » : posture statique.

(Nicolas – Le joueur de flûte de Hamelin)



Il semble gêné, sans doute parce qu'il sait qu'il est filmé. Lorsqu'il prend le manuel pour se reporter aux indications qui y figurent, il reste également debout au même endroit.

Lors des dix dernières minutes, il s'assoit sur un coin de table, juste à côté d'un élève, dans une attitude relativement fermée.

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



Les élèves se tiennent assis. Les tables leur permettent de s'accouder ou de mettre la tête dans les bras ponctuellement. Ils n'ont ni matériel de travail, ni support écrit. Au tableau, en lieu et place des affichages dédiés, tels qu'ils sont prévus dans le manuel et tels que Julia les met à disposition des élèves, figurent les traces du travail d'une séance précédente sans lien avec le travail de lecture.

La gestion de l'espace est donc distincte entre ces enseignants.

Par ailleurs, Julia et Nicolas ne gèrent pas le temps et les alternances de modalités de travail de la même manière et s'approprient donc différemment les propositions du manuel. L'objectif du module tel qu'énoncé dans *Lectorino & Lectorinette* est d'« apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long ». L'objectif de la séance 1 est : « fabriquer une représentation mentale ». En clarté cognitive, les auteurs de *Lectorino & Lectorinette* proposent quatre phases pour cette séance (il est convenu que les enseignants sont invités à adapter les séances comme bon leur semble) : 1) présentation de l'objectif du module et de la séance ; 2) découverte du texte ; 3) explication du vocabulaire avec recherche par les élèves ; 4) compréhension des états mentaux des personnages. Il n'est pas prévu de

présentation de l'auteur du texte et aucun des deux enseignants ne cite donc Prosper Mérimée. Aucune représentation iconographique ou présentation d'une édition du livre ne sont prévus.

Julia organise la séance en trois temps : un premier oral collectif destiné à organiser le tissage pour un rappel des stratégies déjà travaillées et une lecture magistrale du texte suivi d'un premier échange destiné à aider les élèves à se « faire un film de l'histoire » ; une phase de travail en binôme et individuelle de recherche sur le lexique ; une phase de mise en commun sur le lexique. Ces phases sont marquées par un changement de disposition : pendant la première phase les élèves sont regroupés sur les bancs ; pendant la deuxième phase, ils vont s'asseoir à des tables regroupées en îlots et l'enseignante passe les aider ; enfin, lors de la mise en commun, les élèves restent à leur place mais l'enseignante retourne se poster à côté du texte pour écrire les réponses des élèves sur une affiche, au fur et à mesure de la mise en commun.

Elle accompagne ces changements, qui ponctuent la séance toutes les dix minutes environ, de gestes d'enrôlement, de pauses et de gestes de reprise très routiniers :

- J : Allez, allez-y. Chut... Euh... Regarde... Attendez, les enfants, mettez-vous sur la table de quatre, là-bas. On va tous se rassembler. Doucement... Voilà. Posez l'ardoise, et comme d'habitude xxx. Tu t'assois correctement s'il te plaît. Alors ! (*une enfant dispose une chaise à côté de Julie*). Je te remercie... Non, mais je l'ai mise là parce que, tu sais, les C.P. sont plus nombreux que vous, donc c'est vrai que souvent, y en a un qui se met xxx. Alors ! (Annexe X, p.432, l.2.)

Le dernier adverbe « alors » est accompagné d'un geste des bras et des mains qui va des élèves, dans une position ouverte, à l'enseignante, mains jointes devant son torse. Son geste traduit en actes ses paroles destinées à faire du collectif éclaté un groupe prêt à se rassembler autour du projet d'apprentissage. Elle enchaîne directement sur un geste de tissage double : il est centré tout à la fois sur le travail déjà effectué et les stratégies évoquées lors des précédentes séances et sur le travail qui sera effectué jusqu'aux vacances prochaines. La séance est ainsi située dans un projet d'apprentissage global dans le temps mais également dans l'espace puisque Julia se réfère alors aux affichages réalisés précédemment :

- J : Qu'est-ce qu'on a travaillé depuis le début de l'année, en lecture ? Pourquoi on a travaillé sur plein de petits textes ? Joshua.
Jo : Euh... pour savoir... par exemple euh... on lisait des textes où y avait des gens, qui étaient rusés, et on devait savoir ce qu'ils pensaient dans leur tête, et celui qui faisait la ruse, qu'est-ce qu'il pensait dans sa tête.
J : Exactement. On a cherché à savoir ce que les personnages pensaient dans leur tête. Très bien. Mais pour quoi faire ? Pourquoi on a essayé de se mettre à la place des personnages ?
Isia.
I : Pour voir l'histoire...
J : Pour "voir". Qu'est-ce qu'on pourrait dire, Azieh ?

A : Pour apprendre.

J : Pour apprendre...

xxx : Pour se mettre dans la tête des personnages...

J : Oui, mais pourquoi on se met dans la tête des personnages ?

xxx : Pour savoir ce qu'ils pensent.

J : Voilà. Pour l'histoire. Elle a dit : "pour la savoir". Pour la...?

xxx : ...comprendre.

(Julie indique du doigt un mot sur un tableau)

- J : Pour la... Comprendre. D'accord ? Donc c'est très bien. Donc là, jusqu'aux vacances de Noël et même après... je pense que ça va continuer encore un petit peu... on va étudier un nouveau texte. Un texte long, d'accord ? Une histoire entière. Et l'objectif de tout ça, ça va être que vous puissiez raconter cette histoire, entièrement, à quelqu'un qui ne la connaît pas. (Annexe X, p.432, l.4)

Loin d'insister simplement sur les stratégies de lecture, Julia aide les élèves à se remémorer les finalités de ce travail de compréhension. Elle va et vient entre posture de contrôle et posture d'enseignement dans cette première phase de mise en projet, ainsi que dans la phase de mise en commun. Lorsqu'elle s'apprête à lire le texte, elle apporte à son répertoire d'actions une posture de « magicien » (Bucheton et Soulé, 2009) pour ménager un effet de mystère autour du texte. Alors que le texte est affiché face au tableau, elle s'apprête à le retourner. Elle chuchote alors modulant sa voix pour attirer l'attention des élèves sur l'œuvre. Elle double ce geste de l'explicitation de ce qu'elle va faire – « je vais vous lire le début de l'histoire » (Annexe X, p.433, l.40) – mais également de ce que les élèves vont avoir à faire pendant l'écoute. Cela lui donne l'occasion d'enrôler un élève, de le réorienter vers l'activité attendue, de façon ferme mais sans le contrer ni lui faire perdre la face¹⁵⁸ devant ses camarades et en lui attribuant au contraire un rôle d'étayage :

Jo : Je peux le lire ?

J : Non, c'est moi qui vais le lire. Parce que vous, votre mission... Quelle est votre mission pendant que je lis l'histoire ?

Plusieurs élèves : ...de fermer les yeux...

Plusieurs élèves : de réfléchir...

J : De faire votre film de l'histoire.

Jo : Maitresse, moi je la connais déjà, donc j'ai pas besoin de le faire ?

J : Fais le quand même. Parce qu'il y a sûrement des petits détails, que tu n'avais pas remarqués quand tu l'avais lu en maternelle.

Jo : Je l'ai pas lu en maternelle...

J : Bah tu l'as lu quand ?

Jo : Chez moi...

J : Ah bon. Eh ben c'est très bien, tu vas pouvoir nous aider. Allez, on se concentre. (commence la lecture) Il y a bien des années ... (Annexe X, p.433, l.41)

¹⁵⁸ On sait l'importance de ne pas faire « perdre la face » aux élèves devant le collectif grâce notamment aux travaux de Dangouloff (2018) s'appuyant sur ceux de Goffman (1974).

Ces gestes d'étayage développés par Julia s'accompagnent d'une atmosphère sereine : les élèves sont calmes, attentifs, assis correctement sur les bancs – Julia les reprend si nécessaire. L'enseignante déploie des postures dynamiques et routinisées, elle est souriante, cadrante et bienveillante. Le coajustement des élèves et de l'enseignante est fluide, les habitudes de travail sont posées.

Lors d'un entretien d'autoconfrontation croisée, Nicolas observe ce début de séance, commente cette façon de faire et s'en étonne. S'ensuit un échange qui témoigne à la fois de la complicité de ces enseignants qui osent commenter leur attitude réciproque mais également des divergences de conception sur les gestes du métier, des facteurs externes qui peuvent influencer leur régulation et des priorités accordées dans la multifinalité de l'activité :

Nic : On voit que tu sais que tu es filmée, Julia ? Ah ah ah !

Jul : Pourquoi ? je parle comment d'habitude ?

Nic : C'est exactement... Moi, c'est pareil, quand t'es visitée, ou inspectée, tu fais vachement bien... Tu...

Mar : Qu'est-ce qu'elle fait vachement bien ? (rires)

Jul : Tu veux dire que d'habitude, je suis nulle ?

Nic : Non, mais c'est vrai... On n'est pas forcément... On surjoue...

Mar : Tu l'as vue en classe, déjà ?

Nic : Ah oui bah Julia, des fois, parce qu'on fait souvent ensemble à deux dans la classe, pour deux activités...

Mar : D'accord.

Nic : La production...

Jul : Oui mais, t'es avec moi. C'est pas pareil que quand je suis toute seule.

Nic : Oui... Non... Mais c'est vrai que je t'ai jamais vue toute seule.

Jul : Non.

Mar : Mais alors tu dis : "elle fait vachement bien", mais qu'est-ce qu'elle fait vachement bien ? Qu'est-ce qui te semble... C'est le "alors" ? T'as fait le geste comme ça...

Nic : Oui, le "alors", le... je suis prête...

Jul : Ah ça je le fais beaucoup.

Nic : Non pas que tu es jamais prête quand tu viens d'habitude hein mais...

(Annexe X, p.333, l.253)

Nicolas pense que Julia adapte son attitude parce qu'elle est filmée, qu'elle veut montrer une attitude exemplaire, comme elle le ferait en présence de la hiérarchie. Le propos de Julia tend à montrer que si Nicolas est surpris c'est en fait parce qu'il accède, par le biais de la vidéo, à ce qu'elle fait quand elle est seule et qu'elle n'ose pas faire quand il est là. Si l'on en croit ce que dit Julia ici, le regard du collègue est plus inhibant que celui de la caméra. Inhibe-t-elle ses gestes professionnels par timidité lorsque Nicolas est là ou bien pour ne pas risquer de creuser un tel écart entre leur activité que la collaboration ne serait plus possible ? Quand on sait leur complicité et l'importance que Julia accorde au travail collectif, on peut penser que la deuxième hypothèse est plus vraisemblable. L'attitude des élèves lors de la

séance filmée, les habitudes de travail qui sont mises en place conduisent également à retenir cette hypothèse.

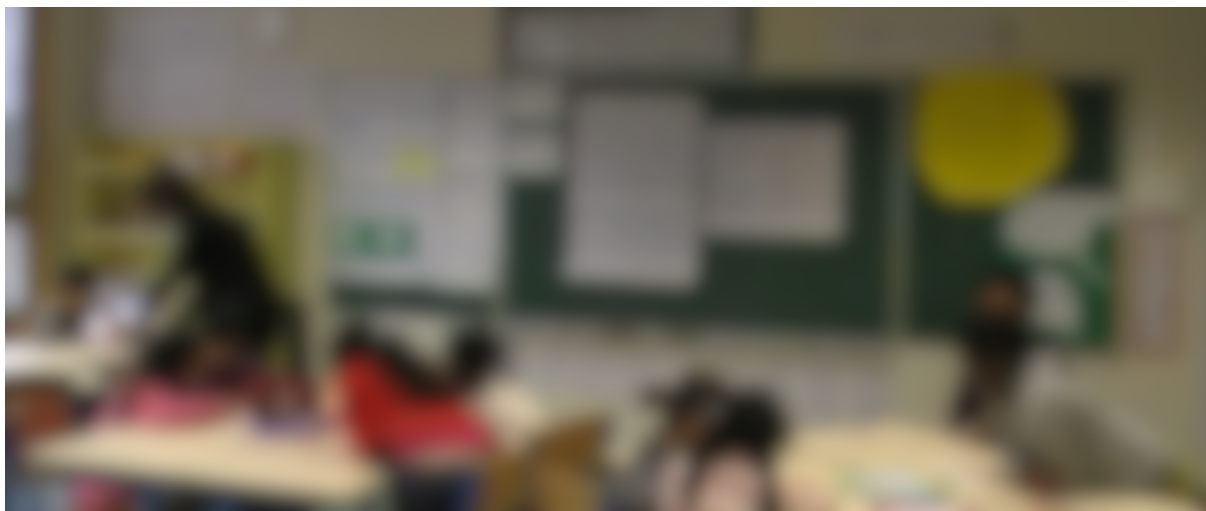
Lors de la séance suivante, l'analyse de la vidéo (Annexe X, p.442) montre que ces gestes se répètent : salle préparée, affichages accrochés dans une disposition semblable, enrôlement de tous les élèves, modulations de la voix, gestes des mains pointant les élèves pour indiquer qu'elle parle de ce qu'ils vont devoir faire ou mains jointes pour symboliser l'objectif final, rappel de l'objectif, du projet, des stratégies étudiées précédemment. Si ce n'est le changement de tenue vestimentaire de l'enseignante, l'extraction d'image peut même faire croire qu'il s'agit de la même séance.

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



Après la phase de regroupement, une deuxième disposition permet de faire bouger les élèves et de symboliser le changement de modalité de travail.

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



Du côté de Nicolas, les postures sont différentes, à la fois dans l'enrôlement des élèves, dans les différentes phases de travail et dans la façon de rebondir sur les propos des enfants. Il commence par les questionner alors qu'il est encore en train d'installer la salle. Il commence directement par leur demander le titre de l'histoire puis de rappeler ce dont ils se souviennent de ce qui a été lu précédemment. Ensuite s'engage la séance, sans que le texte qui a été travaillé lors de la séance précédente ne soit relu en intégralité. Ce « moment-clé de toute séance de littérature » (Chabanne et al., 2008, p.236) est qu'est la lecture de l'œuvre même est escamoté. La séance commence par un rappel, effectué par les élèves avec un fort étayage de l'enseignant, portant sur le déroulement narratif. Cette phase occupe le premier quart de la séance. Suit un bref rappel de l'objectif de la séance puis un échange sur les états mentaux des personnages et une anticipation des actions du joueur de flûte. Les étapes proposées dans le manuel pour cette séance sont globalement respectées. Mais la modalité de travail est adaptée : tout au long de la séance, le travail est un échange collectif oral, centré sur les questionnements et relances du maître. Les élèves n'ont pas de support écrit et le maître n'utilise pas le tableau et ne fait référence à aucun affichage. Cette modalité unique de travail est accompagnée d'une posture statique du maître et de l'opacité des enjeux de savoir.

Nicolas développe une posture de contrôle qui s'illustre dans le pilotage, l'atmosphère, le tissage, la tâche dévolue aux élèves et le rapport à l'objet de savoir (Annexe X, pp.444 et 456). Comme cela a été montré, le pilotage est collectif, la modalité de travail unique et organisée en un réseau d'échanges centrés sur le maître. L'atmosphère est relativement tendue du fait des reprises de Nicolas qui marque une hiérarchie plutôt qu'un accompagnement

valorisant l'investissement de l'élève dans la tâche. L'échange est parfois un jeu de questions-réponses où les élèves essayent de deviner ce que le maître attend.

- N : Bah là, ils étaient pas gênés de lui donner dix écus. Ils avaient le culot. "Menacés". L'étranger réclama son argent, et menaça de faire payer plus cher." Ca veut dire quoi, menacer ? Ferrouz, tiens, qui n'a pas parlé encore beaucoup. ca veut dire quoi "menacer" ? L'étranger les menaça de faire payer plus cher.
- F : il les a tapés
- N : Il les a tapés, tu penses ? Alors est-ce que menacer, c'est taper ?
- xxx : Non, c'est obliger...
- N : Est-ce que c'est "obliger", menacer ? Non. Imaginez. Imaginez la scène. Dans votre tête. L'inconnu, le joueur de flûte, il les menace de faire payer plus cher s'il n'a pas l'argent tout de suite.
- xxx : Il est en train de leur dire... des méchancetés.
- N : Non. J'ai déjà dit des fois, comme dans la cour de récréation, y en a certains à qui j'ai déjà dit : "On ne menace pas les autres".
- xxx : C'est les bagarres...
- N : Non, c'est pas les bagarres. Lise ?
- L : xxx
- N : Non. Emma ?
- E : xxx
- N : Non. Tabata ?
- T : Crier dessus...
- N : Euh... Non... Nina ?
- Nina : Ils se disent des gros mots.
- N : Non. Devon, des fois, je lui ai déjà dit de ne pas menacer les gens. Lalia ?
- L : Ils... menacent les autres...
- N : Oui, mais ça veut dire quoi, menacer ? Comment on dit... ? Quoi ? On peut donner un exemple... Non, c'est pas quand on tape.
- xxx : C'est xxx donner des coups de pied...
- N : Non.
- xxx : C'est quand on dit, par exemple, ta grosse tête.
- N : Non. Ca, c'est se moquer.
- xxx : Quand on les traite.
- N : Non. C'est pas quand on les traite. Alors je vais le dire, puisque vous y arrivez pas. C'est quand on dit à... Vas-y. (Annexe X, p.447, l.147)

Plutôt que de poser une posture d'enseignement, de dire qu'il sait et qu'il va le dire aux élèves, Nicolas attend que les élèves devinent en faisant appel à leur vécu commun. Cette attitude qui sollicite les images mentales des élèves (« imaginez, imaginez » – Annexe X, p.448, l.152) et qui prend appui sur le vécu des élèves pourrait être assimilée aux gestes professionnels du maître dans les séances de lecture des textes littéraires, être associée aux « tissages expérientiels » (Chabanne et al., *Ibid.*, p.21). Mais il n'en est rien puisque, d'une part, les élèves ne peuvent pas visualiser la scène dans la mesure où, d'une part, la phrase est sortie de son contexte et que les élèves ne peuvent s'appuyer sur la lecture du texte, d'autre part, ils ne connaissent manifestement pas la signification du verbe « menacer » et, enfin, l'échange porte sur une question lexicale et non sur un nœud de lecture où les expériences des

élèves pourraient servir la compréhension et l'interprétation. De plus, Nicolas cite en exemple une situation récurrente au cours de laquelle il est amené à recadrer un élève, ce qui conduit à stigmatiser cet élève.

Par ailleurs, le tissage est faible. Nicolas ne situe pas la séance dans un projet d'apprentissage déjà engagé ou qui se poursuivra, il ne revient pas explicitement sur les stratégies de lecture mises au jour précédemment. De ce fait, l'étayage peut être associé à un contre étayage. De plus, le réseau d'échanges centré sur le maître et l'absence de variations dans les modalités de travail ne sont pas favorables à l'implication des élèves dans la lecture et bon nombre d'entre eux ne participent pas (ou peu) verbalement à la séance. Même lorsque, en fin de séance, Nicolas essaye de solliciter leur vécu pour les aider à comprendre les états mentaux des personnages, les élèves peinent à effectuer les transactions personnelles (Terwagne et Vanesse, 2008) sur lesquelles le maître essaye de s'appuyer pour faciliter la compréhension :

- N : D'accord. Oui, il se dit que les habitants, ils ont menti... Ange, tu penses à quoi ? A ton avis, qu'est-ce qu'il pense, le joueur de flûte, quand on le met à la porte ? Tout le monde est en train de se moquer de lui, de le pousser dehors, en dehors de la ville, qu'est-ce qu'il dit dans sa tête ?
xxx : Il dit...
N : Attends, si tu veux, lève le doigt, parce que c'est Ange qui essaie, là.
A : ...
N : Non, tu sais pas ? T'arrives pas à... Nina ? T'as une idée de ce qu'il se dit ? Imagine, toi, là, tu viens de sauver la ville, on t'avait promis de l'argent, on te l'a même pas donné, et en plus on se moque de toi, et on te met dehors. Qu'est-ce que tu penserais ? Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête, du coup ?
Nina : xxx... des rats...
N : Ah, tu te dis : je vais me venger. Je vais trouver des rats, et je vais me venger, c'est ça ? D'accord. Oui ?
xxx : Je pense que... il va chercher des rats, et après... s'il y en a pas beaucoup, il xxx se marier, comme ça après y aura beaucoup d'enfants, et après comme ça, ils pourront manger tout.
N : Euh... (*il dodeline de la tête*) Ouais... Nina ?
Nina : Il dit : c'est des gens... c'est moi que je leur ai sauvés... sur les rats... ensuite ils me jettent dehors...
N : D'accord. Shaïma ?
S : Il dit : ça se fait pas, parce que... il a sauvé la ville des rats, et après, ils le mettent devant la porte...
N : D'accord. Férouz ?
F : ...
N : Tu voulais dire quoi, Férouz ? Tu te souviens plus ? D'accord. Mamata ?
M : Ils vont le racketter... (Annexe X, p.454, l.413)

Les transactions textuelles ou personnelles (Terwagne et Vanesse, *Ibid.*) effectuées par les élèves révèlent des compréhensions contrastées des états mentaux des personnages, du récit, du schéma narratif, et notamment des fins typiques des histoires. Ces connaissances sont

laissées dans l'implicite. De façon plus générale, l'objet de savoir n'est pas nommé explicitement. Le verbatim du début et de la fin de la séance illustrent ce manque de clarté cognitive. La séance commence ainsi:

- N : Y a pas assez de places... Alors y en a un en trop non ? Bon... Chut... Alors, qui se souvient du nom de l'histoire ?
xxx : Le joueur de flûte d'Hamelin.
N : De Hamelin. D'accord. On en était arrivés à quel épisode ?
xxx : Le quatre !
N : On avait lu le quatre. Et vous vous souvenez de tout ce qu'on avait vu depuis le début ? De tout ce qui se passe dans l'histoire ? Il se passait quoi, au début ? Nina ?
(Annexe X, p.444, l.2)

Et elle finit ainsi:

N : Ah bah il les a pas forcés là, on sait pas encore. On sait pas s'il va les forcer. Peut-être après. C'est bon ? Ou y a autre chose à dire sur l'épisode ? (*il se lève*) Personne veut rien dire ? O.K. Je vais voir chez Julia s'ils ont terminé...(Annexe X, p.455, l.446)

L'objet de savoir est implicite et se vit, en actes, dans la situation. Si bien que l'on peut se demander si tous les élèves ont compris l'objectif du travail. Face à ces obstacles, Nicolas évoque les difficultés des élèves et la question des groupes trop peu hétérogènes : les groupes ont été reconstitués suite au constat d'un déséquilibre de niveau entre le demi-groupe attribué à Nicolas et celui confié à Julia. Il précise que depuis qu'il a des élèves moteurs (Annexe X., l.115) la situation s'améliore. Externaliser la cause des difficultés qu'il rencontre dans son activité du côté de l'attitude des élèves est une façon de se protéger pour Nicolas, mais c'est également un rapport éthique aux enfants et au métier qui s'exprime ici. La façon dont il évoque les élèves en employant le pronom démonstratif « ça » caractérise une dépersonnalisation liée à une perception des élèves comme un ensemble plutôt que comme des personnes. Ainsi évoque-t-il la raison pour laquelle il n'a essayé qu'une seule fois de regrouper ses élèves dans un coin de la classe pour travailler autour de *Lectorino & Lectorinette*, comme le fait Julia :

- ça parlait beaucoup, ça n'écoutait pas forcément... (Annexe X, p.333, l.229)

Les écarts sont tels entre ce qui se passe dans la classe de Julia et celle de Nicolas que l'on peut se demander si les objets enseignés sont semblables.

Des objets enseignés différents

Les gestes professionnels de Julia et de Nicolas et leur façon de gérer les coajustements maître/élèves divergent et donnent lieu à des séances où l'objet enseigné est différent. Cela a été montré précédemment : dans la séance de Julia, les tissages visent à mettre en évidence la continuité du travail effectué pour expliciter les stratégies de lecture. Ils sont centrés sur les apprentissages des élèves. Dans la séance menée par Nicolas, le tissage est centré sur le souvenir que les élèves ont du déroulement narratif, sans appui sur une relecture personnelle. Ici, il n'y a pas de place pour ce qui serait des « relectures de rumination » ou « des relectures de travail » (Chabanne et al., *Ibid.*, p.236). L'attention est portée en priorité sur la restitution de l'histoire qui pourtant n'a été lue qu'une fois et dont le texte n'est pas convoqué explicitement pour argumenter les réponses et les réflexions.

L'analyse extrinsèque de la première séance filmée dans la classe de Julia (Annexe X, p.432) montre que Julia commence la séance en demandant aux élèves d'explicitier les objectifs du travail effectué jusqu'à maintenant :

- Jul : ... Depuis le début de la lecture, pourquoi on a travaillé sur plein de petits textes ? (Annexe X, p.371, l.615)

La réponse d'un élève montre qu'il a compris les objectifs. La clarté cognitive des séances précédentes a été opérationnelle, du moins pour lui :

- Jo : Euh, pour savoir... euh... on lisait des textes où y avait des gens qui étaient rusés, on devait savoir ce qu'ils pensaient dans leur tête, et celui qui... qui faisait la ruse, qu'est-ce qu'il pensait dans sa tête. (Annexe X, p.334, l.281)

Le lexique métalinguistique que l'élève emploie est un réinvestissement du lexique employé lors des séances précédentes. C'est le lexique de travail proposé dans *Lectorino & Lectorinette*. Pourtant Nicolas semble faire reposer cette réponse juste sur les supposées compétences particulières déjà acquises par ces élèves, grâce non pas au travail effectué lors de ces séances mais plutôt à des prérequis, des dispositions générales dont ses propres élèves ne seraient pas dotés. Ainsi, voyant Nicolas manifester sa surprise lorsqu'il visionne ce moment de la séance par une expression faciale sans équivoque, nous l'interrogeons sur les raisons de cette réaction :

- Mar : (à Nicolas) C'est quoi ton décrochage de mâchoire là ? (rires)
Nic : Moi, si c'est la même question, c'est des merlans frits quoi.
Nic : [...] C'est pareil pour tout, c'est... je vois la leçon qu'on travaille cette semaine... c'est... ils attendent que quelqu'un lise quoi. Non mais là c'est... ouais. (Annexe X, p.334, l.283 et 296)

Pourtant cet écart ne peut simplement s'expliquer par le fait que les élèves de cette école voisine de celle de Nicolas, et également située en REP+, seraient plus habiles, ce que laisse aussi penser Julia. L'analyse intrinsèque fait émerger des points communs qui pourraient laisser supposer que l'activité est semblable et que l'écart de compétences n'est pas lié aux enseignements du maître mais à des différences venant des enfants. Julia et Nicolas s'accordent sur le fait que cette pratique de tissage est nécessaire, qu'ils veillent à faire un rappel systématique de ce qui a été appris lors des séances précédentes et de ce qui sera particulièrement travaillé lors de la séance à venir. L'analyse extrinsèque de la tâche effective de Nicolas montre en fait que, pour la séance filmée et analysée, le rappel que Nicolas effectue en début de séance porte sur le contenu narratif de l'histoire plus que sur les stratégies travaillées précédemment. Du côté des élèves, le travail consiste d'abord pour les élèves à se remémorer le texte lu. Ils peuvent prendre cette tâche pour l'activité attendue, sans mettre en lien cette activité avec les autres compétences qui sont supposées être travaillées dans ce module. On sait, en effet, à la lecture des travaux de Bautier (2004) et Bautier et Goigoux (2006) que l'apprentissage suppose le passage d'une activité productive – faire pour faire – à une activité constructive – faire pour apprendre. C'est à la moitié de la séance que Nicolas annonce le travail qui va être fait et mentionne une des stratégies qui a déjà été évoquée précédemment, « se mettre à la place des personnages » :

- Alors. Chut. Sohel ! Maintenant, on va essayer de comprendre tout ce qu'il se passe. Il se passe plein de choses dans l'épisode, là... Et on va le faire phrase par phrase. D'accord ? Donc on va juste faire avec la première que je vais vous relire. "Mais quand l'étranger se présenta à la mairie pour toucher sa récompense, le maire et les habitants, réfléchissant qu'ils n'avaient plus rien à craindre des rats, n'eurent pas honte de lui offrir dix écus, au lieu des mille promis." Alors ce qu'on va faire, et comme on a déjà fait dans les autres épisodes, on va se mettre à la place des personnages. D'accord ? On va imaginer, et réfléchir à quoi ils pensent. D'accord ? Alors, là vous allez imaginer que vous êtes le joueur de flûte. (Annexe X, p.449, l.219)

Au fil de la séance, Nicolas ne fait plus explicitement référence à cette stratégie. Il invite les élèves à réfléchir aux états mentaux du joueur de flûte et des habitants mais ne revient pas explicitement sur la finalité de ce travail. En fin de séance, Nicolas n'effectue pas non plus de tissage sur ce qui a été fait, appris au fil de la séance, il ne revient pas sur le rapport entre les apprentissages effectués au fil de cette séance et ceux qui ont été faits précédemment ou qui seront conduits ensuite.

Si la deuxième partie de la séance menée par Nicolas (Annexe X, p.449, l.217) montre, comme la deuxième séance menée par Julia (Annexe X, p.442), une attention particulière portée aux états mentaux des personnages et convoque, à la marge, le vécu des élèves, les

objets enseignés sont tout à fait dissemblables. Dans la classe de Nicolas, il s'agit d'essayer de deviner ce que le maître attend comme réponse et les échanges avec les élèves peuvent faire douter de la possibilité qu'ils ont, à ce moment-là, de comprendre les états mentaux des personnages. Ils ont entendu l'histoire une seule fois lors de la séance précédente et les questions de Nicolas portent sur les inférences sans que ne soit proposé un étayage permettant l'émergence des compétences nécessaires à la réalisation de ces inférences. De son côté, Julia questionne les élèves en leur demandant de prendre appui sur le « film » qu'ils ont créé au cours de la lecture et se positionne en réceptrice de ces propos tout en incitant les élèves à se référer au texte :

- J : Maintenant que vous avez trouvé la signification de tous ces petits mots, est-ce que vous pouvez un petit peu me raconter ce que vous voyez dans votre film ? Qu'est-ce que vous avez vu dans votre film ?
- xxx : Moi, j'ai rien vu...
- J : T'as rien vu... Alors là, je te crois pas. Alors, Issa ?
- I : J'ai vu des gens... et y avait plein de souris avec des pièges à souris.
- J : Ouah... T'as vu des gens avec des souris et des pièges. Qu'est-ce que tu as vu d'autre, Mariam ?
- M : Euh... J'ai vu plein de gens qui criaient "au secours !" Et après, les rats, ils avaient des yeux tout rouges, et ils couraient, ils couraient, et... et après... je les ai vus manger des tonnes...
- J : Oh ! Eh... Il est terrible, ton film à toi ! Alla ?
- A : Moi en fait, y avait des gros bateaux... y avait des souris, et les chats, ils étaient en train de manger les souris.
- J : Et ça marche ? Tu crois que les chats arrivent à manger les souris ?
- xxx : Non mais ça marche pas ! C'est Alla qui a imaginé ça.
- J : ...Imaginé, d'accord. Oui ?
- xxx : Moi, j'ai vu un bateau chargé de... de chats... Et y en a, ils essaient d'attraper, et y en a un qui s'est coincé une patte dans un piège à souris.
- J : Eh ben dis-donc... Vous en imaginez, des choses. Oui ?
- xxx : xxx ...et après, dès que les souris, elles partaient eh ben après... xxx il était plein xxx
- J : Ah bon ? Mais alors bon... On n'en est pas là encore hein ? C'est pas si chaotique que ça. Joshua ?
- Jo : Moi j'ai imaginé là-bas, et j'ai vu plein de rats...
- J : T'as vu plein de rats, autour des gens. Alors vous m'avez dit : vous avez vu des gens, des rats autour des gens avec des yeux rouges, d'accord. Et qu'est-ce qu'ils font, ces rats ? Qu'est-ce qu'ils faisaient, ces rats ?
- xxx : Ils voulaient prendre leur... le monde.
- J : Le monde entier, ils voulaient dominer le monde ? Oh là, là ! Et c'est ça qu'on nous dit ? *(elle montre le texte au tableau)* Qu'est-ce qu'ils font, les rats ? (Annexe X – transcription hors annexe, cf synopsis p.442, min 14'20)

Ici, les élèves sont placés en situation de donner libre cours à leurs interprétations, tout en se référant au texte. Julia ne valide ni n'invalide leurs propos, elle réagit, accueille leurs propositions tout en les ramenant au texte. Lorsqu'elle conclut cette partie de la séance avant d'enchaîner sur l'entraînement au décodage, elle questionne encore les élèves pour expliciter les procédures mises en place :

- J : Effrayés. D'accord. O.K. Bah c'est bien tout ça ! Très bien. Donc pour répondre à ces questions, qu'est-ce qui vous a aidés ? Oui, Issan ?
- I : Les mots...
- J : Les mots.
- xxx : Moi je me suis aidée un peu... xxx... un peu de ma mémoire.
- J : De ta mémoire. De ton... ?
- xxx : Cerveau.
- J : Oui. Est-ce que ça vous a aidés de faire le petit film de l'histoire aussi, au début ?
- xxx : Oui... Oui...
- J : Pour se mettre dans la tête des personnages. Oui ?
- xxx : Moi je me suis aidée de la fiche "je suis effrayée" là-bas.
- J : D'accord. Des mots. O.K. Très bien
- (Annexe X, transcription hors annexe, cf entretien dédié p.322, l.514)

Les analyses intrinsèque et extrinsèque révèlent ainsi des dissensus dans la tâche effective de ces enseignants lors de séances fondées d'après une même ressource. Des postures corporelles aux objets enseignés, c'est à l'émergence des styles professionnels qu'on assiste et, plus généralement, à celle d'éthos professionnels différents. La redéfinition de la tâche dans le cours de l'appropriation de la ressource et de la formation révèle encore des divergences.

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

Il s'agit ici de dégager la redéfinition de la tâche telle qu'elle s'établit après plusieurs mois et plusieurs années d'usage de *Lectorino & Lectorinette*. Les étayages prévus par l'adaptation de la ressource en contexte révèlent ici encore des orientations différentes.

Julia et Nicolas conçoivent cet outil comme un « manuel » (Annexe X, p.328, l.51) : ils disent essayer de suivre la démarche au plus près en suivant le déroulement des séances, en effectuant les gestes de tissage d'une séance à l'autre... Selon eux, il n'y a pratiquement pas de concertation avant les séances puisqu'il s'agit de suivre le déroulement du livre mais plutôt une concertation en aval pour faire un bilan des comportements et apprentissages des élèves. La concertation porte en fait sur ce qui va être fait ou pas au fil de la séance. Si Julia et Nicolas cherchent à s'inscrire en cohérence avec les pistes proposées, au fil de l'usage de *Lectorino & Lectorinette*, ils ajustent leur manière de faire en découpant les séances prévues dans l'outil en fonction du contexte de leur classe :

- Jul : Alors euh... oui parce que là tu sais, dans le module d'Hamelin, on faisait pas mal de fluence par groupe de lecteurs... On le fait pas systématiquement.
- Mar : D'accord.
- Jul : Des fois quand la séance est trop... est trop...

Mar : Trop dense.

Nic : Elles sont denses souvent donc...

Jul : Ouais trop dense. On le fait pas. On reste vraiment sur comprendre et.... C'est comme la prod* d'écrit, maintenant on fait aussi en décroché... parfois. On fait en séance de prod* d'écrit euh... la réponse aux questions.

(Annexe X, p.331, l.177)

Ils dissocient alors les différentes compétences identifiées par les concepteurs du manuel. Dans leur discours, le travail de compréhension se situe, on le comprend en creux, du côté des compétences inférentielles et narratives. Les compétences de décodage et le travail proposé en production d'écrit sont considérés comme annexes et comme pouvant être vues par ailleurs.

L'analyse de cet échange révèle par ailleurs un dissensus sur les critères de sélection.

- Mar : Mais comment ça, vous le décidez alors, la priorité de la séance ? C'est juste avant vous vous dites : "on bosse là-dessus en priorité et le reste on verra après ?"

Jul : Oui.

NIC : Oui.

Jul : Et après on verra le reste après oui.

Mar : D'accord.

NIC : C'est vrai qu'à force de faire depuis le début de l'année, on voit assez vite ce qui va, ce qu'on n'aura pas le temps de faire...

Jul : Ouais on se rend compte ouais...

NIC : ... De ce qui est beaucoup trop compliqué, qui prendra beaucoup trop de temps... Et après c'est vrai que... on travaille beaucoup la compréhension, après tout ce qui est l'écriture, ça prend du temps donc...

Jul : C'est pour ça qu'on s'est dit : "on va le faire en décroché"...

Mar : Et alors donc vous le faites en décroché systématiquement ou... y a des phases que vous zappez complètement, parce que vous avez pas le temps de toute façon ?

Jul : Y a des phases qu'on fait pas. Bah justement tout ce qui est fluence, on le fait pas forcément.

Mar : Oui. Parce que vous le faites par ailleurs en fait... D'accord.

Jul : Ben toi tu le travailles aussi... en classe ?

NIC : Ouais.

Jul : ... La lecture.

NIC : Ouais. Après la vraie fluence, pour ceux qui ont vraiment du mal, là c'est en... en APC mais euh... ouais.

Jul : Par contre, ce qu'on essaie de faire, c'est transférer. Par exemple euh... à la résolution de problèmes. Euh...

NIC : Voilà.

Jul : On fait des problèmes pour chercher, beaucoup, on s'est lancés là-dessus, et en fait, quand on lit le problème, on leur dit de se faire une image du problème... comme dans l'histoire... Voilà.

Mar : D'accord.

Jul : On essaie plus... ouais un peu de transférer...

Mar : Et ça, comment vous avez eu l'idée de faire le lien alors ?

Jul : De faire le lien ? Bah ça euh... c'est... en formation.

Mar : D'accord.

Jul : On nous l'a... C'est C.. (Rires)

Mar : D'accord.

Jul : Elle nous a dit : "ce qui est bien...", voilà en fait elle nous a dit : "pour que ce soit

vraiment utile, apprendre à comprendre, faut que ce soit transférer aussi dans les autres disciplines". (Annexe X, p.331, l.184)

L'absence d'intervention de Nicolas sur ce sujet peut laisser penser que les liens sont davantage effectués par Julia et que lorsqu'elle emploie le pronom personnel « on » c'est plus par souci de valoriser le travail d'équipe que pour rendre compte d'une pratique effective de concertation. Si, pour Julia, l'étayage se fait dans un tissage permanent, pour Nicolas, l'étayage semble plutôt du côté de la répétition des questions. Ainsi quand nous lui demandons ce qu'il fait pour aider les élèves quand il trouve qu'ils sont « passifs », il explique, d'une façon vive qui traduit l'agacement qu'il peut ressentir en classe :

- Nic : Ben... déjà (claquement de doigts), on essaie un peu de les réveiller... " Allez, on y va", on réfléchit, on va relancer, "pourquoi il a fait ça ?, à votre avis, vous êtes sûrs que s'il avait fait ça..." Enfin voilà on essaie voilà... Enfin moi j'essaie voilà... de les guider, de les relancer... (Annexe X, p.330, l.151)

Les ressources de Julia sont davantage étayées didactiquement. Ainsi fait-elle référence à travail spécifique fait autour de la théâtralisation dans un des modules de *Lectorino & Lectorinette* comme un moyen transférable pour mobiliser les élèves :

- Jul : Euh.. Oui. Oui, oui, oui... en les guidant. Après y a deux... On avait aussi euh... sur *théâtraliser*, sur le *chat botté*, et moi je trouve que ça avait été pas mal... (Annexe X, p.331, l.154)

Nicolas ne semble plus se souvenir de ce travail, il pense que Julia évoque la théâtralisation que le maître peut effectuer quand il lit une œuvre aux élèves :

- Nic : Des fois ça m'arrive, surtout quand je le lis en fait... (Annexe X, p.331, l.156)

Comprenant qu'ils ne parlent pas de la même chose, Julia précise. De nouveau, la réponse de Nicolas témoigne de sa tendance à considérer ce que les élèves ne savent pas faire plutôt qu'à partir de là où ils en sont. S'engage alors une « controverse professionnelle » (Clot et al., 2000, p.5) autour des modalités de travail, trace de l'émergence des styles de ces enseignants, du passage des gestes du métier aux gestes professionnels (Jorro, 2006). L'échange porte sur les apports de la théâtralisation dans le travail de compréhension :

- Jul : Non mais de leur faire faire ?
Nic : Leur faire faire aussi. Alors ça, ils ont eu du mal, y en a... deux qui ont réussi. Alors ils osaient pas non plus trop se lancer, et puis après c'est vrai que... Bah déjà certains ont du mal à lire. Voilà. Donc déjà si c'est pas super fluide la lecture, théâtraliser, c'est pas évident non plus.
Mar : Ouais.
Jul : Mais remarque, tu leur demandes pas de lire... Quand tu les mets... Moi quand ils font... théâtraliser, tu sais ils se lèvent et puis ils disent à peu près... enfin pas ce qu'ils

veulent, mais...

Nic : Bah ouais mais moi, j'ai du mal... à décrocher en fait de l'extrait qu'ils ont.

Jul : ... De l'extrait ouais.

Mar : Ah ouais, c'est-à-dire que toi tu les laisses avec le support écrit, comme ça ils peuvent s'y reporter...

Nic : Ils l'ont quand même ouais.

Mar : ... Et toi tu les incites à enlever complètement...

Jul : Voilà.

Nic : Mais c'est peut-être mieux, parce que du coup, ils sont peut-être moins bloqués par le support.

Jul : Peut-être.

Mar : Et toi pourquoi tu leur laisses l'écrit ? Pour... pour les rassurer en fait ?

Nic : Certains oui. Parce que du coup, on leur demande, et là certains ils font... "faut faire quoi, faut que je dise quoi ?", mais c'est vrai que peut-être bon...

(Annexe X, p.331, l.159)

Plus qu'une divergence sur les modalités de travail, c'est bien une redéfinition différente de l'activité qui apparaît : Nicolas associe la théâtralisation à une lecture à voix haute expressive ; Julia conçoit la théâtralisation comme une manière de travailler les compétences narratives des élèves, mais également de mobiliser leur vécu au service de l'expérience lectorale. Ne percevant sans doute pas cette finalité, Nicolas n'entraîne pas ses élèves à parler du texte sans support, à faire un rappel de récit qui leur permette de « tenir toute l'histoire dans leur tête ». Il s'agit plutôt de parvenir, tous ensemble, à se remémorer le fil de l'histoire.

L'expérience de l'usage de l'outil conduit Julia et Nicolas à envisager non seulement des adaptations du travail proposé mais également des complémentarités avec d'autres outils. Dans ce pan de régulation de l'activité, des facteurs distincts apparaissent à nouveau : Julia souhaite compléter la pratique dans l'intérêt des élèves et inscrit sa redéfinition en cohérence avec la prescription secondaire; Nicolas souhaite faire évoluer les outils utilisés parce qu'il se lasse de l'usage de *Lectorino* & *Lectorinette*. En témoigne cet échange :

- Nic : Ouais... et puis au bout d'un moment, c'est barbant tu vois... à force de le faire, tout le temps... Tu sais ce qu'il va se passer... tu découvres plus...

Jul : Et on se disait même xxx, la travailler différemment tu vois, faire une fois par semaine un travail vraiment d'analyse... même là tu vois, sur Je lis, je comprends, ils proposent plein de choses, et même tous les matins, c'est ce qu'on... on parlait de ça avec B., l'autre maître supplémentaire, parce que là ça a été assez échoué, la compréhension.

Mar : D'accord.

Jul : ...Là, sur les évals qu'on a passées en fin d'année, par rapport à la prod d'écrit et la résolution de problèmes, ça a été échoué. Et on se disait aussi, c'était de le travailler tu sais le matin, au moment de l'accueil, des rituels, tu vois mettre un texte au tableau aux gamins, et puis... discuter sur ce texte ensemble. Tu vois un truc super court, en rituel, le matin, faire ça... Ca prend cinq minutes et puis... Pour que ce soit vraiment... (Annexe X, p.413, l.81)

Entre centration sur les gestes professionnels pour Nicolas et centration sur les apprentissages des élèves pour Julia, cette analyse de la redéfinition de la tâche au fil de l'expérience montre, d'une part, que ces deux enseignants n'en sont pas au même point de leur développement professionnel, et, d'autre part, que les divergences dans les fondements de l'activité entraînent des divergences dans la redéfinition effectuée dans le cours de l'expérience. Ceci conduit à l'émergence d'une prescription tertiaire distincte qui trouve sa source dans une corrélation de facteurs.

Conclusion des monographies de Julia et Nicolas : des lecteurs et des enseignants différents qui collaborent

Julia développe des postures diverses, entre enseignement, contrôle, magie, lâcher-prise parmi lesquelles elle navigue selon les moments de la séance et suscite des postures de lecture également variées. Nicolas veille à assurer le contrôle du groupe et alterne entre sur-étayage – pour guider fortement les réponses des élèves – et sous-étayage – du fait de l'absence de clarté cognitive, notamment. Dans ces styles émergents, on peut voir la trace d'un rapport à l'enseignement. On peut faire l'hypothèse que Julia inscrit son activité dans le cadre d'un modèle d'enseignement centré sur l'activité du lecteur et particulièrement sur ses stratégies de compréhension. Nicolas semble empreint des modèles sédimentés ayant dominé jusque dans les années 1980 : les élèves doivent être guidés par le maître pour conduire une lecture efficace, conduisant à une compréhension globale du texte par des questions. C'est une conception différente du sujet qui s'exprime ici : entre un lecteur qui se rapproche davantage d'un « sujet épistémique », concerné par le seul rapport au savoir, chez Nicolas et un « sujet didactique » intégrant « les dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives » (Daunay, 2007) chez Julia.

On peut observer un parallèle entre les dispositions à lire et les dispositions à faire lire : d'une part, dans les finalités de l'enseignement, d'autre part dans la dynamique de développement de l'activité.

Nicolas est un lecteur aussi compulsif qu'occasionnel. La lecture est une pratique intime, mue par la recherche d'évasion, d'action, d'intrigue, une immersion aussi complète que facile. Il a été détourné de la lecture scolaire dans laquelle il a trouvé l'injonction à une distanciation et une validation ou une invalidation des postures de lecture. En tant qu'enseignant, il centre son enseignement sur le déroulement narratif, et les apprentissages lexicaux. Le travail sur la compréhension des états mentaux des personnages semble au

service exclusif de la résolution de l'intrigue. On peut supposer que ses réticences liées à l'apprentissage explicite de stratégies ne sont pas simplement la conséquence 1) d'un défaut de formation mais également 2) d'un rapport personnel et scolaire à la lecture, qui craint la distanciation 3) de modèles d'enseignement sédimentés non encore centrés sur l'activité des lecteurs 4) de la centration sur les gestes professionnels de l'enseignant et la nécessité de gérer le groupe plutôt que de gérer la diversité des lectures des élèves.

Julia est une lectrice régulière, qui cherche dans la lecture tant l'évasion que les transactions personnelles et critiques (Terwagne et Vanesse, 2008). Elle lit dès qu'elle le peut. Elle a de bons souvenirs des lectures scolaires à l'école primaire. En tant qu'enseignante, elle centre son enseignement sur les stratégies de compréhension, tout en accueillant les transactions personnelles des élèves. Elle cherche des modalités d'enseignement plus adaptées aux objectifs multiples qu'elle se fixe. La dynamique dans laquelle elle est engagée dans ses lectures personnelles est à l'image de la dynamique professionnelle dans laquelle elle s'inscrit : une posture de maître supplémentaire lui demandant des adaptations, l'engagement dans des formations et dans un collectif de travail dont elle fait partie et qui impulse la prise en compte des besoins des élèves.

Certes, Nicolas n'est pas réfractaire lorsque Julia propose des changements, des ajustements. Mais l'on perçoit que ce sera à elle d'initier le changement d'organisation. Le rôle de la formation continue et du collectif de travail est ici mis en lumière : il semble important pour Julia, qui fait sans cesse référence au travail en équipe et offre à Nicolas des possibilités de développement au fil de l'eau. Ceci est à même d'offrir des perspectives pour la formation.

Conclusion de la section 2

L'analyse de l'enquête quantitative a permis de dégager de grandes tendances sur les conceptions des étudiants et stagiaires. L'enquête qualitative met en lumière non seulement des conceptions divergentes des étudiants et stagiaires mais également des rapports à la lecture très différents d'un enseignant à l'autre. L'analyse des résultats de cette enquête permet d'établir un parallèle entre dispositions à lire et à faire lire. L'analyse extrinsèque de l'activité des enseignants montre effectivement les effets de l'activité conjointe du maître et des élèves sur les postures des élèves mais également sur celles des enseignants. Les postures de lecture des élèves sont, en partie, le fruit des enseignements conçus par le maître mais les postures des élèves peuvent également impliquer des changements dans le rapport que le