



Des ingénieries didactiques de l'œuvre (deux exemples en maternelle et en REGAD cycle 3)

Didactic engineerings of the work

Henri-Louis Go



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/454>

DOI : 10.4000/educationdidactique.454

ISBN : 978-2-7535-1621-2

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 7-45

ISBN : 978-2-7535-0873-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Henri-Louis Go, « Des ingénieries didactiques de l'œuvre », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-2 | Juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 16 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/454> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.454>

DES INGÉNIERIES DIDACTIQUES DE L'ŒUVRE (deux exemples en maternelle et en REGAD cycle 3)

Henri-Louis Go, Université Nancy 2, LISEC¹

Résumé: Cette étude vise à apporter une contribution à la « théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)² », en travaillant la question de l'enseignement des œuvres. L'article fait fond sur une réflexion anthropologique et philosophique : si les hommes édifient des œuvres, des institutions, des civilisations (Meyerson, 1973), les professeurs ont à se porter responsables d'un monde (Arendt, 1972), et c'est bien ce qui est en jeu dans toute transaction didactique digne de ce nom. Comment construire, pour les élèves, des jeux didactiques autour des œuvres ? Comment rendre les élèves attentifs à ces objets de la culture ? Cette recherche est un mixte d'enquête clinique et d'ingénierie expérimentale : il s'agit de réfléchir aux moyens de concevoir des ingénieries coopératives (Sensevy & Mercier, 2007) d'œuvres que nous qualifierons de littéraires, et d'expérimenter de nouveaux dispositifs didactiques greffés sur les pratiques ordinaires de professeurs experts. L'ambition d'une telle approche éducative est de favoriser le développement d'une disposition aux émotions cognitives chez les élèves (Pouivet, 2008). Cette ambition s'inscrit dans un projet de reconstruction de la forme scolaire, où l'on met en jeu le sens du savoir (Go, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007). Mais cela soumet à la recherche deux problèmes qui se révèlent difficiles : celui de la position originale de l'observateur dans les cas de collaboration entre chercheur et professeur, et celui du rapport à l'épistémologie pratique du professeur (et à ses habitudes d'action) lorsqu'il est question, en fait, de développer des ingénieries coopératives.

Mots clés : Œuvre, institution didactique, ingénierie didactique, ingénierie coopérative, émotions cognitives, TACD (théorie de l'action conjointe en didactique), reconstruction de la forme scolaire

Henri-Louis Go

Introduction

Nous partons d'une question *large* : s'agissant de favoriser l'entrée de jeunes élèves dans la connaissance de la langue écrite, comment en penser l'enseignement en rapport avec *du savoir* ? Nous avons choisi de centrer notre questionnement sur les pratiques d'entrée dans l'œuvre littéraire³. En tant que régime du discours, l'œuvre littéraire déploie un agencement culturel⁴ : elle est à ce titre un certain objet de savoir. Entrer dans une œuvre littéraire impose donc une discipline d'étude : quelle(s) forme(s) didactique(s) choisir pour faire entrer efficacement des élèves dans l'œuvre littéraire à l'école primaire ? Mais surtout, comment faire entrer les élèves dans l'œuvre lorsque ces élèves ne lisent pas encore, ou lorsqu'ils lisent avec encore des difficultés : par quels environnements d'apprentissage et quelle(s) mise(s) en situation ?

Pour aborder cette enquête, nous nous appuyons sur le concept de *travail d'institution*, défini de la façon suivante : « l'institution peut être considérée comme un modèle qui permet de rendre intelligibles les pratiques humaines, et une conséquence à en tirer sera que si nous voulons modifier le comportement cognitif des êtres humains, et pour ce qui nous intéresse, des

élèves, il faudra, tout d'abord, étudier comment telle ou telle institution (ou tel ensemble d'institutions) produit, à travers l'expérience vécue de ses sujets, des comportements et des pensées. Il faudra ensuite voir comment l'institution peut être changée » (Sensevy, 1998, pp. 18-19), car « toute institution est le fruit d'un *travail d'institution* qu'elle organise en retour » (*Ibid.*, p. 19). Précisons que la fonction de tout travail d'institution est de contribuer à organiser la classe, sachant que ce travail « s'établit dans la sociodicée d'une fiction, entretenue la plupart du temps par le maître lui-même, d'une classe solidaire qui avance unie » (*Ibid.*, p. 21). Et si, pour Sensevy, le travail d'institution *est* l'apprentissage lui-même, la classe, ou le groupe restreint, sont à penser en termes de collectivité didactique. Nous entendrons un peu plus, dans ce concept, que dans celui, très voisin, de communauté discursive (Maingueneau, 1984, 1987). Certes, pour Maingueneau, les modes d'organisation des hommes et de leurs discours sont indissociables des institutions qui les font émerger et les maintiennent. Cette idée recoupe donc en partie la théorie des *formes de vie* et des *usages* (Wittgenstein, 2004). Mais une collectivité didactique est un groupe social qui institue en lui un style de pensée (Fleck, 2005), notamment en tant qu'il assume un certain rapport à

l'étude (Sensevy & Mercier, 2007). Et à ce titre, l'idée de collectivité didactique ne devra pas non plus être confondue, tout au long de ce texte, avec celle de « communauté de pratique »⁵.

Ces indications et précautions liminaires nous conduisent, en outre, à annoncer le rôle important que jouera, dans notre analyse, la notion didactique d'agencement du « milieu » (Amade-Escot, 2003). L'organisation d'un « milieu » peut consister, en droit, à produire une situation dans laquelle fonctionne un système *antagoniste* de l'activité de l'élève (Brousseau, 1990) : c'est ce que signifie originellement, en didactique des mathématiques, la notion de *situation adidactique* contenant en elle-même une stratégie gagnante. Mais nous entendrons plus généralement ici, par agencement du « milieu », la conception des rétroactions que ce « milieu » pourra offrir (Amade-Escot & Venturini, 2009), en tant qu'il comporte un certain nombre de contraintes pour les élèves. Dans la mesure où notre enquête comporte une dimension comparatiste, nous avons regardé comment les élèves ont adapté leur stratégie d'action à un ensemble de contraintes, émanant d'une situation qui comportait un certain taux d'adidacticité, car c'est précisément cette activité d'adaptation qui est susceptible de produire de l'apprentissage (Sensevy, 2008).

Nous allons présenter la problématique de l'expérience avant d'en décrire rapidement le contexte. Nous énoncerons alors une remarque épistémologique, qui nous semble importante en vue de la bonne compréhension de nos intentions de recherche. Nous indiquerons ensuite les éléments principaux de notre cadre théorique, et de notre cadre méthodologique. Cela étant posé, nous tenterons de construire, successivement, les enjeux de deux ingénieries didactiques, tels que nous les avons identifiés, en nous appuyant sur l'analyse de quelques observables sélectionnés dans le corpus de nos recueils de données⁶. Nous essaierons notamment d'aboutir, concernant la façon didactique d'organiser un *faire entrer dans les œuvres*, à quelques assertions que nous espérons acceptables : i) sur la notion d'étude des œuvres, ii) sur le concept d'ingénierie coopérative.

Problématique d'enquête, construction d'un problème

Pour rendre compte des deux expériences qui ont eu lieu, nous nous référons à la théorie de l'action

collective de Dewey : il était question, en partant d'une situation assez indéterminée (que nous avons abordée de façon clinique), de mettre en place un processus d'expérimentation permettant de construire une situation de collaboration unifiée.

L'idée d'enquête admet qu'il y a toujours une irréductibilité de la singularité de toute situation, et « l'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation en un tout unifié » (Dewey, 1967, p. 169). Autrement dit, une situation indéterminée est susceptible de provoquer une enquête dont la fonction est de problématiser cette situation. Ajoutons qu'un problème « représente la transformation partielle par l'enquête d'une situation problématique en une situation déterminée » (*Ibid.* p. 173).

Cette théorie de l'enquête nous paraît particulièrement fructueuse pour la recherche en ingénieries coopératives. Dans la mesure où cette théorie relève du pragmatisme, elle s'attache à considérer rigoureusement quels sont les *effets pratiques* que l'on pense pouvoir être produits sur l'objet de notre conception. Et c'est à ce titre qu'il s'agit d'une théorie à laquelle il paraît particulièrement pertinent de recourir lorsque l'on mène des recherches en théorie de l'action conjointe en didactique, étant donné que la TACD vise à analyser *l'effectivité* des pratiques didactiques. Cette exigence d'analyse empirique comporte notamment un effort d'articulation entre le niveau *générique* et le niveau *spécifique* de l'étude : le niveau générique de description identifie les fonctions générales que les faits décrits permettent de remplir, et les finalités qu'on peut leur attribuer ; mais sans descriptions spécifiques, les descriptions génériques ne permettraient pas de rendre compte de certaines relations de type causal, qui « déterminent » en partie l'action conjointe (Sensevy, 2008).

Dans cette enquête donc, nous présentons un cas de production d'ingénieries coopératives. Pour le chercheur, la situation indéterminée dont parle Dewey concerne la pratique ordinaire de professeurs à propos, ici, de la façon de favoriser l'entrée de jeunes élèves dans la connaissance de la langue écrite. L'enquête vise explicitement une *transformation* de la réalité didactique, *i.e.* de l'action

conjointe, avec l'intention d'expérimenter des ingénieries susceptibles de provoquer chez les élèves, en suscitant des émotions cognitives (Pouivet, 2008), une *entrée dans les œuvres littéraires*. Cette réalité, dont nous allons présenter le contexte, fut problématisée à partir de deux options méthodologiques : i) une option ethnographique, visant à établir une description de l'existant dans la pratique effective du professeur, ii) une option d'expérimentation visant à engager un processus de transformation de ladite pratique. Notre hypothèse est que la recherche sur la production d'ingénieries didactiques coopératives a tout intérêt à s'appuyer sur une approche ethnographique des pratiques ordinaires. C'est ici une différence notable de méthode de travail (que nous précisons plus bas) par rapport à la clinique des systèmes (Leutenegger, 2009), qui exerce son activité clinique sur des traces issues des classes. Si l'observation d'un système didactique suppose un regard porté sur l'objet, et une action de l'observateur par rapport à cet objet, « et donc une interrelation entre un *système didactique* et un *système de recherche* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002b, p. 233), nous avons choisi d'accorder la priorité, dans notre approche, à l'acculturation du chercheur *in situ*, *i.e.* à la compréhension qu'il essaie d'avoir des usages et des institutions didactiques de la classe dans laquelle il conduit une enquête qui doit devenir coopérative.

Contexte, et dispositif de recherche

Comme nous avons commencé à l'annoncer en propos introductif, cet article s'appuie sur les éléments d'une recherche qui comporte deux axes solidaires, correspondant chacun à un certain degré de généralité/spécificité (Sensevy, 2008).

Le premier axe consiste à réfléchir, dans une optique coopérative, sur le problème de l'élaboration d'ingénieries d'enseignement d'œuvres littéraires à l'école primaire. Le second consiste à expérimenter sur le terrain ces ingénieries spécifiques, auprès d'élèves qui ne sont pas encore des *lecteurs* : d'une part auprès des élèves d'une classe ordinaire de maternelle non encore *lecteurs*, d'autre part auprès de 6 élèves de CM2 (réunis en « regroupement d'adaptation »⁷) ayant des difficultés en lecture.

La question sous-jacente à notre enquête est celle du possible rapport entretenu par l'école avec les textes littéraires. Les textes enseignés aux élèves ont longtemps été présentés sous le format « morceaux choisis », ou « courts extraits », ou petits textes scolaires rédigés *ad hoc* dans un manuel. Aujourd'hui, ces formats sont toujours employés, mais en complémentarité avec un autre format de textes que nous pouvons considérer (ne serait-ce, pour certains d'entre eux, que de façon analogique au domaine de la littérature), comme des œuvres à part entière⁸. Nous avons voulu prendre la question des textes *en tant qu'œuvres*, *i.e.* permettant au lecteur d'entrer dans une temporalité significative portée par le récit, quelle qu'en soit la forme esthétique. L'hypothèse de fond était que, pour favoriser l'appropriation progressive de l'univers scriptural par de tels élèves, il est pertinent d'organiser des ingénieries autour d'*œuvres littéraires* (en s'appuyant notamment sur l'idée que le professeur est responsable de créer les conditions de possibilité d'émotions cognitives chez ses élèves).

Le travail fut mené au cours de l'année 2007-2008 avec deux professeures des écoles, l'une formatrice à l'IUFM⁹ Célestin Freinet de l'académie de Nice en *service partagé* (Brigitte Briatore, enseignante en maternelle dans une école d'application), l'autre *maître E* en « regroupement d'adaptation » (Béatrice Lebreton, enseignante dans une « zone d'éducation prioritaire » à Toulon). Pendant cette année, la responsabilité de recherche a été partiellement partagée entre chercheur et praticiennes, sous la forme d'une ingénierie coopérative où « la production d'ingénierie didactique d'un nouveau genre se fasse sous la responsabilité conjointe des professeurs et des chercheurs, construisant ensemble des fins communes à un processus pensé comme collectif » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 209). L'enquête consistait à tenter de faire évoluer dans une direction d'expérimentation, certaines pratiques existantes chez les praticiennes.

À ce titre, il est souhaitable, contrairement à un grand nombre de situations de recherche, que le contrat d'expérimentation proposé par le chercheur explicite ses intentions auprès des personnes concernées par l'enquête. Cette explicitation eut lieu dans des contextes différents pour les deux cas qui intéressent notre enquête :

- concernant la classe maternelle, l'enquête avait commencé en 2005 (observation participante de la classe de la pratique didactique¹⁰ de cette maîtresse en langage, littérature dite « de jeunesse » et « arts visuels ») ; à la suite de cette expérience de deux années, nous avons décidé de coopérer en 2007-2008 pour expérimenter une ingénierie concernant des œuvres accessibles aux élèves, dites « albums de la littérature de jeunesse » ;

- concernant le « regroupement d'adaptation », il s'agit d'une coopération qui s'est construite à partir d'enseignements donnés par le chercheur en formation au CAPA-SH¹¹ et de la direction de mémoire dans ce même cadre ; ces enseignements et cette direction ont d'ailleurs conduit la professeure à utiliser elle-même, pour décrire ou concevoir sa propre pratique, un certain nombre de termes qui relèvent habituellement du vocabulaire de recherche.

Des collaborations de ce type existent déjà dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres où se trouvent des chercheurs qui interviennent en formation, et travaillent en relation avec des praticiens de l'enseignement. Mais il faut distinguer ce qui pourrait relever d'ingénieries didactiques nouvelles et ce qui relève des pratiques classiques de professeurs expérimentés. Car selon Sensevy, les chercheurs sont plutôt dans un rapport théorique et réflexif au langage, tandis que les professeurs sont plutôt dans un rapport pratique et actionnel, ce qui peut être considéré comme l'une des difficultés préalables à la coopération entre chercheurs et professeurs. Le chercheur s'efforce d'initier de la réflexivité chez le professeur, en espérant que cette réflexivité va réorganiser la pratique (Sensevy, 2009). Nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que ces types de coopération, s'ils se développaient, permettraient de mieux définir des fins communes à l'action professorale.

Pour aller dans le sens de ces questions, nous présenterons (sous forme de transcriptions) quelques extraits des échanges qui ont eu lieu lors de séances en classe. Un « dispositif didactique » sera entendu dans l'étude comme une catégorie de situations identifiée par l'enseignant, introduite de façon régulière dans la vie de la classe et qui comporte des règles d'usage repérables. Les « gestes d'enseignement » (Sensevy, 2005), en orientant la focale sur le « minus-

cule » de la situation d'enseignement, représentent dans l'étude les actions développées par le professeur au cours de ces dispositifs, en vue de faire avancer le temps didactique (Sensevy & Mercier, 2007). Nous présenterons, dans le cadre de cet article, quelques résultats qui souligneront, en particulier, l'intérêt de réfléchir sur la façon dont un professeur *pense* son enseignement, dans un rapport de première main à des objets de savoir ou à des œuvres.

Remarque épistémologique

La première hypothèse générale que nous prenons porte sur le fait qu'entrer dans une œuvre constitue une entrée dans quelque chose comme une *discipline*. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de la *littérature*. Pour soutenir cette hypothèse, nous allons commencer par citer un peu longuement certains propos, décisifs pour notre raisonnement sur le dispositif de recherche :

« L'entrée d'une personne en une œuvre, qui participe par définition de la socialisation de la personne, contribue du même coup à sa *formation*, dans la mesure où cette personne se soumet à la *discipline* de l'œuvre – discipline sportive, juridique, artistique, mathématique, politique, grammaticale, philosophique, amoureuse, poétique, etc. Toute institution est ainsi, *de fait*, un *opérateur d'entrée* dans certaines œuvres, et donc un opérateur de *socialisation et de formation*. (...) L'École devient ainsi le principal opérateur d'entrée dans la société : les jeunes générations viennent y apprendre la société, en apprenant *certaines* des œuvres qui la composent. (...) Le rapport scolaire aux œuvres est, traditionnellement, un rapport *d'étude*, un rapport *didactique*, et non un rapport *de simple pratique*. Telle est bien, en effet, la distance fondatrice, consubstantielle à l'idée même d'École. (...) C'est aux savoirs existants et aux œuvres disponibles qu'il faut aller demander *des éléments de réponse* aux questions étudiées (ce qui amène alors à se soumettre pleinement à la *discipline* de ces œuvres) » (Chevallard, 1997).

Nous prenons cette première citation comme point d'appui pour orienter notre réflexion sur l'agencement d'un « milieu » pour l'apprentissage de la langue écrite. L'école étant l'institution *princeps* de socialisation, dans une civilisation qui a adopté la

forme scolaire comme mode dominant de socialisation (Ariès, 1973 ; Vincent, 1994), cette école donc se pose comme opérateur de socialisation *en tant qu'elle* fait entrer les élèves dans des œuvres de la culture humaine. Mais la condition de possibilité de cette entrée, pour Chevallard, c'est que les œuvres soient présentées dans leur milieu disciplinaire de savoir, et qu'un rapport systématique d'étude de ces œuvres soit construit avec les élèves.

Or, par la lecture d'extraits de textes, c'est seulement en situation de pratique de lecture que les élèves sont placés. Nous irons plus loin dans notre proposition, en suggérant que la présentation aux élèves d'une œuvre isolée de tout contexte, risque de n'offrir elle-même qu'un rapport de simple pratique. Il est intéressant de noter, par exemple, que l'étude d'un extrait de texte à l'épreuve d'agrégation de philosophie nécessite une approche en trois moments : i) étudier l'économie de l'extrait lui-même, ii) replacer la signification de cet extrait dans le mouvement de l'ouvrage (et en ce sens, mieux vaut parler généralement d'un ouvrage que d'une œuvre), iii) analyser la signification de cet extrait d'un ouvrage, dans l'œuvre entière du philosophe (en la contextualisant dans son époque, et dans l'histoire des idées)¹². Ce qui doit être retenu, c'est qu'un extrait vaut pour autant qu'il est inscrit dans la signification d'une œuvre, elle-même travaillée par les enjeux épistémiques d'une discipline donnée¹³. On peut ainsi espérer que, avec l'expérience¹⁴ de l'œuvre, les élèves entrent dans un véritable rapport d'étude avec le texte, notamment parce que l'œuvre constitue, par soi, un milieu dense de significations, et parce qu'elle exige ce que nous appellerons une discipline de la temporalité, sur laquelle nous reviendrons en présentant les deux ingénieries. Et comme nous le verrons, l'ambition didactique soulève ici une difficile question de transposition (Chevallard, 1991), difficulté dont nous présenterons les attendus concernant chacune des ingénieries.

Le problème crucial est sans doute que les élèves n'identifient pas facilement l'avenir d'un enseignement qu'on leur donne. Il s'agit de les faire entrer dans une institution dont ils puissent comprendre que d'autres qu'eux, plus âgés, font la même chose (par exemple, étudier la littérature). Ce souci s'inscrit dans la vaste question de l'organisation du temps didactique, et dans celle de l'organisation (vue au plan

générique) de la dévolution aux élèves. Nous avons une forme scolaire qui induit des types d'organisation disciplinaires¹⁵, dont il s'agit de savoir s'ils permettent de former des dispositions spécifiques d'étude chez les élèves, dans le cadre de ce qui se constitue en discipline pour l'avenir de leur *curriculum*, en déterminant à quelles conditions cette discipline pourrait accroître sa capacité modélisatrice¹⁶. Toutefois, la question de savoir si la matière scolaire consistant en la production et la réception des discours oraux et écrits constituent une discipline du savoir, est une question qui reste ouverte. Le danger que nous voyons à refuser de penser ce domaine dit du *français* en tant que discipline, est que l'on dilue l'organisation systématique des objets de savoir qui le caractérise, en une diversité de compétences instrumentales dont la plupart seraient considérées comme "transversales" dans le jargon idéologique dominant actuellement (Bernié, 2004). Il est vrai que le *français* ne saurait être entièrement dissocié des pratiques langagières des différentes disciplines. Mais si nous prenons ce domaine scolaire du *français* comme un ensemble canonique de matières d'étude du fonctionnement linguistique (la grammaire, l'orthographe, etc...), cela ne nous interdit pas de penser la littérature (qui est l'une de ces matières) en tant que *discipline*, du fait des questions cruciales posées par elle. À ce titre, la matière littéraire ne saurait être réduite aux instrumentalisation scolaires qui peuvent en être faites, et les questions posées par la littérature dans son rapport au langage, ne sont pas du tout les mêmes que les questions posées par l'histoire, par la biologie, ou n'importe quel autre domaine du savoir.

Nous identifions maintenant une deuxième contrainte. S'il ne s'agit pas seulement de faire lire "des textes" à des élèves (au sens d'une simple pratique *quasi* instrumentale de l'acte de lire), mais de les intéresser à l'univers intellectuel d'une œuvre et à son contexte culturel, cela pose un problème particulièrement vif de « construction de la référence ». À la fois d'ailleurs comme référence *pour les élèves*, et comme référence distinctivement *pour le professeur* et *pour le chercheur* : l'enjeu consiste à articuler la construction d'une référence interne à une référence externe, lors d'un processus qui provoque nécessairement des *crises de référence* (Sensevy & Mercier, 2007, pp. 195-198). Ces crises sont immanentes à la construction même de la référence. Or, nous propo-

sons d'entendre la notion d'*œuvre* dans un sens très ouvert, à la suite de Chevallard :

« Ce qu'on appelle ordinairement l'œuvre d'un auteur [...] n'est qu'un type très particulier d'œuvre, une œuvre qu'on peut dire close [...]. Mais la plupart des œuvres sont des œuvres anonymes, et des œuvres ouvertes, fruit de l'action d'un collectif innombrable, recrutant dans la suite des générations. Sur ce dernier point, les historiens de ces domaines, qu'ils soient scientifiques ou non, fournissent un travail, sans doute à jamais inachevé, de mise en lumière des questions et des hommes qui les ont travaillées, et dont un grand nombre sont souvent oubliés dans une époque postérieure du développement de l'œuvre. La fonction de l'école devient alors celle d'assurer l'étude de certaines des œuvres en lesquelles la société a jugé bon d'instruire une partie de la population » (Chevallard, 1996).

Nous ne pouvons reprendre à notre compte, dans le cadre de cet article, l'ensemble des difficultés soulevées ici. Mais nous avons tenu compte du fait que la dimension épistémologique des objets présentés à l'école est souvent insuffisamment interrogée, et que ces objets sont parfois muets sur leurs raisons d'être (Chevallard, 1997). Nous essaierons de porter notre attention sur l'articulation des œuvres littéraires à l'idée générale de culture, prise dans le sens des formes de vie et des jeux de langage caractéristiques d'une société donnée (Wittgenstein, 2004). Toute œuvre organise un rapport pensé à la culture, et le chercheur ne peut s'exempter d'un questionnement sur la façon dont l'institution désigne les objets scolaires, en assignant les professeurs (et leurs élèves) à l'étude de tels objets. Et l'on peut légitimement se demander si le choix des œuvres enseignées à l'école ne mériterait pas d'être soumis à une discussion plus outillée qu'elle ne l'a été jusqu'à présent : toute œuvre peut-elle s'enseigner ? que choisir dans l'œuvre et comment l'organiser en vue de l'enseigner ? quelle forme didactique choisir pour l'enseignement de l'œuvre ? (Chevallard, 1996). Si toute œuvre se constitue en réponse à une question¹⁷, la présentation scolaire de l'œuvre ne suffit pas à établir la question dont cette œuvre prétend être la réponse. Dans la mesure où l'œuvre enseignée est une œuvre au Programme, on pourrait supposer que la question que pose cette œuvre est donnée avec la demande institutionnelle d'enseignement. Mais dans le cadre des exigences que présente la recherche scientifique, nous ne pouvons nous contenter d'une telle

éventualité, en arguant simplement du fait que les objets scolaires à enseigner, tels qu'ils sont désignés par la société (Chevallard, 1991), sont automatiquement légitimes et rationnellement construits de façon satisfaisante. Certes, une œuvre forme un monde parce que le langage lui confère des propriétés capables d'en projeter un, et parce que le contexte culturel dans lequel elle est conçue ou dans lequel elle est lue, se trouve en mesure de valider le contenu qui en découle (Morizot, 1999)¹⁸. Mais deux questions ne peuvent être ignorées : i) tout ouvrage, et tout ensemble d'ouvrages, pour autant qu'ils sont publiés, constituent-ils de ce fait une œuvre ? ii) toute œuvre mérite-t-elle d'être enseignée à l'école (et pourquoi) ?¹⁹

L'enquête dont nous présentons ici quelques éléments contient cette préoccupation dans la construction de la situation didactique, impliquant une réflexion sur l'agencement du « milieu », et conduisant *de facto* à s'interroger fortement sur le choix des œuvres, *i.e.* sur la façon de contraindre les élèves à devenir lecteurs en entrant dans ces œuvres²⁰. Ce choix lui-même devrait s'appuyer sur un parti pris théorique : entrer dans une œuvre constitue, pour l'élève en tant qu'individu singulier, une *expérience* de développement vue comme un processus (Dewey, 1967), à l'occasion d'un *événement* (didactique) culturel et social, visant à apporter un enseignement, et si les deux sens de l'*œuvre* sont sollicités, c'est dans la perspective de la démocratisation effective de la forme scolaire.

L'école est l'un des lieux où le Sujet s'institue, l'éducation étant l'ensemble des pratiques de conduite du processus de subjectivation. Ce processus est lui-même une *expérience* de temporalité qui consiste, pour le jeune humain, à passer du donné biologique de l'espèce à l'un des aspects de ce qui constitue ontologiquement l'humanité : l'accession à la parole comme émancipation du milieu physique initial (Agamben, 1989). La subjectivation peut s'effectuer, pour autant qu'il y a une articulation narrative de cette temporalité, dans l'acquisition d'une disposition à faire le récit de ce qui arrive, en faisant figurer l'expérience dans un discours intelligible (Ricoeur, 1983). Précisons que l'intelligibilité du discours n'est pas caractérisée par la relation d'une simple succession de faits, mais par la construction d'une logique narrative.

Éléments de cadrage théorique

Dans l'optique de la théorie de l'action conjointe en didactique, il importe de bien distinguer *a priori* la position du chercheur et la position du professeur. Lorsque le chercheur étudie, par une approche clinique *in situ*, l'épistémologie pratique du professeur (et regarde comment cette épistémologie se déploie dans l'action du professeur), cela ne signifie pas que le chercheur se porte co-responsable de ce que dit et de ce que fait le professeur.

La perspective de recherche vise donc à dégager certaines formes génériques de l'action du professeur : les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont des pratiques de transmission (au sens anthropologique : Descola, 2005) de savoir. Les pratiques trouvent leur sens dans les savoirs transmis, et la didactique étudie ces savoirs transmis, *mais aussi* comment les pratiques produisent concrètement cette transmission (Sensevy, 2001). En effet, l'action didactique peut se concevoir comme « un système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes » en tant que forme de la pensée collective (Brousseau, 1998 ; Sensevy & Mercier, 2007) : il s'agit d'élucider la fonction des habitudes d'action, reposant sur les attentes du professeur vers l'élève et de l'élève vers le professeur, mais aussi fournissant un cadre à l'étude de la constitution des normes cognitives et sociales dans la classe, pour développer un style de pensée (Fleck, 2005) chez ces élèves.

Si cet enseignement implique bien sûr la constitution des individualités en collectif didactique, il doit rester attentif aux différences d'engagement dans l'étude de la part des individus de ce collectif (Sensevy & Mercier, 2007, p. 194). Pour notre recherche, il s'agit dans un cas des différences d'acculturation à l'univers scriptural entre des élèves très jeunes (école maternelle, cycle 1). Dans l'autre cas (école élémentaire, cycle 3), il s'agit de la différence de volonté d'apprendre entre les élèves en difficulté et des élèves qui s'engagent plus facilement dans l'étude des textes. Les élèves peuvent être *motivés par*, *motivés pour* mais aussi *motivés contre*. De ce fait, la relation didactique (Sensevy & Mercier, 2007) peut être entravée par la peur de l'élève dans sa responsabilité d'accéder au savoir (Boimare, 1999). Dans une approche pragmatique, la priorité est certes de faire qu'il entre avec intérêt dans l'apprentissage. En dialoguant avec les plus réticents, on découvre souvent un « centre d'intérêt » (Freinet, 1994), point d'appui

et centre organisateur pour les impliquer dans les apprentissages²¹. Mais cela suppose d'avoir compris le caractère différentiel de tout contrat didactique²², dont la fonction est de faire éprouver à chaque élève, dans un collectif didactique, sa puissance d'agir personnelle (Sensevy & Mercier, 2007, pp. 193-194). Il ne faudrait donc pas se méprendre sur la signification de ce geste d'enseignement : l'action du professeur ne porte pas, de façon séparée, sur la relation avec l'élève (qui serait censée restaurer l'estime de soi de l'élève), mais sur les rapports que l'élève entretient aux objets de savoir, *i.e.* sur l'attention qu'il porte aux objets de la culture²³, dans le cadre d'une institution didactique qui le *fait penser* (Douglas, 1999). L'enjeu didactique crucial que nous posons dans ce cadrage théorique, porte sur une éducation des élèves *en vue de* les rendre sensibles à la rationalité (Pouivet, 2008, p. 129), sensibles parce que l'émotion est une dimension de la perception et de la compréhension : « une éducation réussie suppose ainsi l'acquisition des dispositions épistémiques consistant en émotions cognitives appropriées » (*Ibid.* p. 131). Nous verrons que le professeur doit s'efforcer d'avoir une analyse suffisamment rigoureuse du savoir à transmettre, et une analyse de ses intentions d'enseigner, pour organiser l'étude, ce qui est particulièrement difficile lorsque l'on s'intéresse au lien co-disciplinaire des pratiques linguistiques ordinaires et de la littérature (Bernié, 2004). C'est la question en tout cas qui motive notre recherche, inscrite dans le réseau des connaissances théoriques sur l'action conjointe en didactique, question que nous avons cherché à construire en problème : celui de l'élaboration d'ingénieries coopératives.

Précisons qu'agencer un « milieu » n'équivaut pas à concevoir un étayage (et encore moins un habillage) pour favoriser l'activité de l'élève. Il s'agit plutôt d'une responsabilité topogénétique pour le professeur (Sensevy & Mercier, 2007), et quel que soit le savoir abordé, si les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant s'insèrent dans des *activités significatives*, on peut faire l'hypothèse raisonnable qu'il est possible d'obtenir *l'adhésion des élèves*. Il faut ajouter que dans cette enquête, nous tentons de construire un certain ensemble de valeurs constituant la normativité de notre propos. Parmi ces valeurs, il y a celle de l'ambition didactique comme volonté de faire entrer tous les élèves dans des œuvres littéraires. Il s'agit là de ce que nous pourrions appeler une *valeur/faît*, mise à

l'étude dans notre enquête sur des ingénieries coopératives, et il s'agit d'un pari sur une certaine vérité de la réalité didactique, en tant que système qui ne peut être indemne de valeurs (Putnam, 2004).

Ce projet théorique n'aurait aucune signification s'il n'était mis en intrigue dans une enquête empirique. L'intention de cette recherche est de considérer si tel système didactique (d'ingénierie d'œuvres littéraires), a produit chez les élèves tel type de comportement didactique, en problématisant ce processus et en l'analysant. C'est une question épistémologique majeure : tant que nous croyons (ou affirmons) savoir quelque chose, et quelles que soient les bonnes raisons que nous aurions de croire, il ne s'agit là que de constructions hasardeuses. La connaissance ne peut pas être une question de chance, et nous devons nécessairement nous interroger sur la valeur épistémique de nos croyances. Partant, il nous a semblé fécond de nous inspirer d'une épistémologie des vertus, considérées comme des *dispositions* qui font agir une personne, pour renforcer le cadre de cette enquête. Nous verrons notamment dans la première présentation d'ingénierie comment la théorie de l'action conjointe en didactique peut gagner à s'associer à une telle épistémologie : s'agissant de regarder comment un professeur prépare sa classe, nous pourrions interroger cette activité, et si possible la garantir, en termes de « réflexion sur les qualités humaines » (Pouivet, 2008, p. 125). C'est ce dont nous nous efforcerons de donner un aperçu dans la suite de cet article.

Cadre méthodologique

La méthodologie de cette enquête est longitudinale²⁴, et à ce titre elle est d'abord une *macro-méthodologie* (Fluckiger, 2006), qui comprend principalement deux volets articulés.

D'abord, une conception d'ingénieries :

a) concernant l'ingénierie en maternelle que nous avons étudiée en 2007-2008, il s'agit plus particulièrement de nous référer à un exemple : la présentation aux élèves des différents albums de l'œuvre d'Anne Herbauts²⁵. Cette lecture de l'œuvre comprend la transaction texte/image comme une augmentation iconographique du sens, et s'articule aux activités en arts visuels, pour tisser les liens sémiotiques et anthropologiques du

verbal et de la rhétorique visuelle. Cette rencontre entre le récit et l'image existe dans l'histoire de la littérature, et dans l'histoire de la peinture (et de la photographie). Elle existe également de façon classique dans les documents scolaires (qu'il s'agisse des manuels, de bandes dessinées, des ouvrages illustrés pour les enfants en général, et pour les élèves en particulier). Elle est devenue systématique dans les « albums de littérature de jeunesse ». Nous préciserons ce point plus loin, lors de la présentation de la première ingénierie.

b) pour le « regroupement d'adaptation » des 6 élèves de CM2, il s'agit aussi d'un projet établi sur l'ensemble de l'année 2007-2008, consistant à faire entrer ces élèves dans la lecture de l'œuvre poétique de René-Guy Cadou²⁶. Pour cette ingénierie, nous avons travaillé sur le « milieu » en introduisant une variation dans le dispositif didactique : il s'agissait de nouer des liens avec un musicien qui a mis en musique certains de ces poèmes²⁷, et avec un professeur de cycle 3 ayant enregistré, en 2007, un disque de ses élèves chantant cette mise en musique²⁸. La question était notamment de voir si l'introduction de la musique et du chant dans le « milieu » de l'œuvre pouvait être favorable à la construction d'un rapport d'étude avec les textes. La mise en musique de la poésie est un genre canonique, et l'on connaît les grandes œuvres du répertoire musical où ces deux formes sont associées. La poésie en chanson est également devenue un genre, plus populaire. La question n'est pas tranchée de savoir si, dans ces deux cas, la musique sert la poésie²⁹. Mais dans notre perspective, l'idée didactique était d'orienter l'*attention au texte* pour des élèves en difficulté de lecture. Il ne s'agit pas de la réalisation particulière d'une pratique courante, mais d'un dispositif spécifique³⁰ en complément des dispositifs d'études plus classiques d'aide à la lecture, mis en place dans les séances de « regroupement d'adaptation ». En outre, la professeure a proposé d'intégrer à l'ingénierie des moments d'étude d'œuvres picturales, que nous n'avons pas la possibilité d'analyser dans le cadre restreint de cet article.

Cette enquête qualitative porte sur un temps long (correspondant à l'année scolaire), et cela concorde avec l'idée d'un *continuum d'expérience* (Dewey, 1967), dont nous avons indiqué l'intérêt pour notre problématique d'enquête. Nous verrons, lors de la présentation des deux ingénieries, qu'il y est question pour le professeur de produire une intrigue (Veyne,

1978), et pour les élèves d'entrer dans un récit et dans le monde de la culture (Ricœur, 1983). Cette remarque correspond, d'un point de vue méthodologique, à une remarque épistémologique faite plus haut : l'enquête s'intéresse aux manières dont le professeur s'efforce de construire la référence *interne*, en lien avec la construction progressivement coopérative, par le professeur *et* le chercheur, de la référence *externe*. Il faut préciser que lorsque le travail méthodologique est dense, il s'entrelace sur bien des points avec l'analyse épistémologique.

Ensuite, la construction et l'exploitation de transcriptions de vidéos, synopsis, et analyses outillées :

a) comme indiqué dans les deux cas d'ingénierie coopérative, l'enquête s'appuie sur un contrat de recherche explicite : les professeures sont invitées à une collaboration de recherche dont nous avons défini ensemble les limites, dans le cadre d'entretiens non directifs. Au départ, la démarche se voulait ascendante pour ce qui concerne l'enquête en maternelle. Mais au début de l'année 2007, les entretiens ont permis de convenir ensemble (chercheur et professeure) d'un programme de recherche pour l'année à venir. Concernant l'enquête en « regroupement d'adaptation », les entretiens de début d'année ont permis de définir un sujet de mémoire de CAPA-SH, qui correspondrait en même temps au programme de recherche. Il a été convenu dans les deux cas, que des rencontres de travail auraient lieu régulièrement (au moins une fois par mois) pour faire le point sur l'avancée de l'enquête. Il a été convenu également que des interactions auraient lieu par messagerie électronique, portant sur toute question relative à l'ingénierie et à la pratique de classe. Il a ensuite été convenu que tous les documents utilisés par les professeures seraient conservés, et que toutes les séances de classe significatives pour l'enquête seraient enregistrées ou filmées. Enfin, il a été convenu que les entretiens d'autoanalyse entre le chercheur et les professeures seraient enregistrés³¹. Pour ce qui concerne le « regroupement d'adaptation », la rédaction du mémoire a elle-même été utilisée comme document pour le chercheur, et certaines citations dans la présentation de cette deuxième ingénierie seront issues dudit mémoire, ou des notes préparatoires à ce mémoire.

b) L'avancée de l'enquête s'appuie notamment sur des analyses des enregistrements audio et vidéo

recueillis (dans les transcriptions, le chercheur sera toujours désigné par la lettre C., et la professeure sera toujours désignée par la lettre P.). Construction synoptique des séances pour chacune des classes (des synopsis de séquences du « regroupement d'adaptation ont été réalisés par P., mais résumés par C. dans cet article), articulation des niveaux de description de certaines séances (Sensevy & Mercier, 2007), entretiens d'autoanalyse, entretiens *post* avec les praticiennes... Il serait intéressant (et nécessaire) d'analyser tous les épisodes significatifs des transcriptions de vidéos qui ont été réalisées, mais la place manque ici. Concernant l'ingénierie de « regroupement d'adaptation », la professeure a procédé à une première écoute des enregistrements, ce qui a donné lieu à des prises de notes répertoriées dans un cahier. Cette écoute lui a permis de constituer des tableaux synoptiques, retraçant la succession de jeux d'apprentissage, dont des épisodes ont été transcrits (constitués pour leurs caractéristiques didactiques en rapport avec la question que nous examinons, et ces épisodes sont découpés autour des noyaux comme : trouver une motivation, mobiliser des références, utiliser les unités linguistiques, construire du sens...). Enfin une troisième écoute a permis de comptabiliser le nombre d'interventions individuelles des élèves en lecture, ainsi que la typologie de leurs erreurs. Les quelques extraits qui seront présentés dans cet article, ont été constitués en petits épisodes significatifs du rapport des élèves à l'œuvre, considéré sous l'aspect des émotions cognitives.

Tout au long du texte, il peut y avoir un effet de confusion sur le rapport entre chercheur et professeure, du fait de l'usage, dans l'écriture, du « nous » dit de majesté. Si l'on excepte les citations de propos oraux que constituent les transcripts, et les citations de propos écrits que constituent les extraits de mémoire CAPA-SH, c'est toujours le chercheur qui *parle*, *i.e.* qui écrit. En outre, de façon à éviter pour le lecteur de confondre le « nous » du chercheur, et le « nous » du collectif de coopération chercheur/professeure, nous indiquerons chaque fois que nécessaire s'il s'agit effectivement de ce « nous » coopératif.

Première présentation de l'ingénierie en maternelle

Pour une première approche de l'ingénierie qui fut mise en place en maternelle, nous avons choisi de présenter d'abord l'analyse de quelques extraits

d'un entretien *post* avec la maîtresse de cette classe³², qui fait suite à l'autoanalyse d'une séance visionnée³³. Au cours de l'enquête, d'un point de vue méthodologique, ce type de matériau *empirique* doit toujours être étudié en lien avec l'analyse d'une séance à propos de laquelle nous essayons ensemble d'identifier des épisodes didactiques, qui doivent être ensuite constitués et attestés par le chercheur, au vu de la transcription de la vidéo. Dans l'analyse qui suit, nous appuyons nos remarques sur la compréhension que nous avons acquise du travail de cette collègue, pour avoir d'abord mené dans ses classes, comme nous l'avons indiqué plus haut, une enquête descriptive (Passeron, 1998) durant quatre ans, en observation participante. Il s'agit certes d'une approche d'abord clinique et indiciare, mais qui interroge en même temps ce que nous appellerons le désir d'ingénierie du professeur. Nous avons élaboré les questions en fonction des déclarations de la maîtresse lors d'une autoanalyse (qui vise à décrire la pratique effective de cette collègue en vue de la construction de la référence interne), et en fonction du souci de faire apparaître certains aspects d'une ingénierie des *œuvres* (afin de déterminer la référence externe).

Comme nous l'avons indiqué dans notre cadrage théorique, le travail coopératif entre chercheur et professeur assume une nécessité, propre à toute approche qualitative, de prendre en compte l'épistémologie pratique du professeur. L'analyse de l'extrait d'entretien qui suit, vise d'abord à décrire et caractériser cette épistémologie pratique. Nous dégagerons les aspects les plus significatifs de la façon dont la professeure entend construire de la normativité dans son système didactique, et nous tenterons d'énoncer et analyser les valeurs qui sous-tendent les faits didactiques évoqués et invoqués lors de l'entretien.

Un présupposé de la coopération chercheur/professeur

Le présupposé nous paraît être, au service de la recherche, l'identification de l'épistémologie pratique du professeur d'abord sous la forme d'entretiens semi-directifs. Ici, l'épistémologie pratique de la professeure fait apparaître d'emblée un souci de construction de la référence.

Chercheur :	peux-tu présenter ton intention didactique lorsque tu fais travailler les élèves sur un album ?
Professeure :	En fait, je développe un travail qui sera fait entre les enfants, et qui va être référentiel dans la classe. Il y a en ce moment 2 albums, donc, à partir desquels je les fais travailler : - <i>La très vieille légende sans poussières du Coin du balai</i> , pour travailler en langage et en arts visuels - <i>Petites météorologies</i> , que nous étions en train de regarder sur ce film, et les enfants venaient de le découvrir. Il y a déjà des choses qui ont émergé au niveau de l'éducation du regard. Je m'apprête à commencer un réseau sur cet auteur. Après, je vais leur présenter <i>Silencio</i> .

L'ingénierie expérimentée a été élaborée à partir d'un dispositif pensé par la professeure elle-même, qui a l'habitude de travailler en réseaux d'albums. Nous avons convenu ensemble, dans notre contrat de recherche, d'articuler une approche clinique du travail de cette collègue, et une co-réflexion sur l'élaboration d'ingénieries.

Dans cette première section d'entretien, la professeure insiste sur la constitution de l'œuvre en tant que référence culturelle. Nous pouvons raisonnablement entendre cela au double sens d'*œuvre* chez Chevallard : close, et ouverte. Close parce qu'il s'agit de présenter l'œuvre d'un auteur, et ouverte parce qu'il s'agit de constituer en référence (pour le temps long de l'année) le travail d'étude lui-même des élèves sur cette œuvre.

L'objet sur lequel la professeure fait travailler ses élèves dans le cadre d'un système de séquences, comme elle s'en explique plus loin, est ici un objet à grande visibilité institutionnelle, puisqu'il s'agit de la forme « album », associant un texte, généralement un récit, et un environnement plastique ou graphique³⁴. Concernant l'enquête en maternelle, c'est donc le type de dispositif à observer qui a été choisi pour mener la recherche, mais il s'agit d'une forme scolaire dont le chercheur doit interroger la pertinence didactique, et les raisons d'être.

En effet, nous ne pouvons être dupes du fait que les industries de programme visent aujourd'hui à « faire adopter des objets sans cesse nouveaux, des "nouveauautés" » (Stiegler, 2006, p. 169), et cela pose un problème majeur dans le processus de désigna-

tion des objets scolaires (Chevallard, 1991). Outre que la littérature « de jeunesse » constitue un véritable *marché*, et que cette réalité ne saurait être en elle-même un critère de légitimation de l'entrée de ces ouvrages dans les Programmes de l'institution scolaire, le choix des ouvrages présentés en classe suppose que soit menée une véritable réflexion critique, pour au moins trois raisons : i) que l'on s'interroge sur la signification du mot *œuvre*, au sens littéraire du terme (Morizot, 1999), ii) que l'on questionne la description du monde contenue dans ces livres (et donc leur densité épistémique), iii) et que l'on considère la référence des « albums de littérature de jeunesse » comme des éléments très puissants de « détermination du jeu » didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

L'intention d'enseigner du professeur

C.	On dirait que ton projet est de leur faire connaître l'univers d'un auteur ?
P.	Oui, je suis attachée à cette notion, parce que je m'aperçois par expérience que mon identité d'enseignante de maternelle se construit par mon enrichissement personnel dans la connaissance de la littérature de jeunesse. Ma question, c'est : comment vais-je transmettre la culture que j'ai acquise dans ce domaine ?

En approche de type ethnographique, le chercheur doit s'appuyer d'abord sur les questions du professeur, c'est la dimension clinique de la recherche. Ici, on constate que l'épistémologie pratique de P. se caractérise par un fort investissement personnel dans la lecture et la connaissance desdits albums, en s'appropriant systématiquement l'œuvre d'un auteur. P. se montre très exigeante et minutieuse dans l'acquisition, pour elle-même, de cette culture des objets scolaires, qu'elle institue pourtant, selon son système de croyance et de conviction, en une sorte de culture de référence sociale (culture savante), à laquelle il s'agirait de faire accéder les élèves. Nous sommes ici sur le terrain du jeu épistémique.

L'apologie de l'album comme objet scolaire à enseigner nécessairement est explicite dans les Programmes nationaux. Mais dans cette conception de P., l'éventuelle distance entre le statut scolaire de l'objet album, et son supposé statut d'œuvre, est écrasée. Il nous a fallu interroger P. sur ce point, en faisant apparaître le risque de valoriser tout album

possible, du moment qu'il semble appartenir au genre, ce qui pose un important problème didactique. Car si un enseignant organise son enrichissement personnel, et son choix d'ouvrages pour la classe, sans distance critique, et sur la base seulement des questions socialement reconnaissables portées par ces ouvrages, il s'expose à subir des effets de marché, et des effets d'idéologie. Pour reprendre un exemple que nous avons cité en note 19, pourrions-nous valider sans scepticisme la construction d'une ingénierie sur un album de Walt Disney ?

Voici un extrait d'interaction à ce sujet entre C. et P.

C.	Comment choisis-tu tes albums ? Je veux dire, quels sont, pour toi, des critères disons de validité didactique pour le choix des ouvrages (ou des œuvres) que tu fais pour la classe ?
P.	Eh bien, j'ai besoin de sentir que je suis entraînée dans un univers décalé, que je ne suis pas en train de reconnaître des banalités ordinaires un peu téléphonées, comme cela existe dans certains albums malheureusement. Disons que je m'intéresse d'abord au langage plastique de l'auteur, j'évite les albums dans lesquels ce langage est sans originalité, sans inventivité, qui reproduit des clichés qui pourraient sembler traverser le temps (la petite maison bien conventionnelle avec le ciel bleu et le soleil jaune, etc...), tu vois ce que je veux dire, ou qui reproduit au contraire des clichés hyper à la mode. Ensuite, je m'interroge sur l'intérêt de l'histoire racontée, sur sa problématique. C'est vrai que je suis plus sensible à certains auteurs qu'à d'autres, mais là je pense que c'est très personnel, je me retrouve plus dans l'univers de Christian Voltz ³⁵ que dans celui de Claude Ponti ³⁶ , par exemple. Mais là, c'est personnel. Pour le choix des albums, il est certain qu'il y a une <i>intelligentsia</i> qui opère une validation préalable, que suivent les enseignants et à laquelle ils croient. Ce que je reprocherais à Walt Disney, c'est qu'il fait fonctionner des réponses toutes faites, présentes dans la société, alors que les livres plus élaborés posent des questions, et assument d'être décalés, surprenants, inattendus... On y trouve plus d'exigence au niveau de la construction d'image, on est moins dans les conventions. De toute façon, la vie n'est pas un conte de fée. C'est ce qu'affronte un livre comme <i>Vous voulez rire</i> , de Christian Voltz, qui intéresse les élèves à la question de la mort.

Ce propos de P. nous aidera à saisir le lien qu'elle institue, dans sa façon de penser l'entrée dans les œuvres pour les élèves du cycle 1, entre : i) le langage plastique d'un ouvrage et le récit que cet ouvrage déploie, ii) l'enseignement de cet ouvrage et le type d'activité (de production plastique) qu'il est censé déclencher et pour lequel il va se constituer en référence.

Mais ce qui est d'abord intéressant dans le propos, c'est la distinction établie par P. entre le domaine des productions qu'elle juge conventionnelles, le domaine des productions qu'elle juge artistiques, et le fait que dans ce dernier domaine, elle découpe les œuvres auxquelles elle est elle-même personnellement plus sensible. P. annonce qu'elle choisit donc les objets à enseigner en fonction de ses propres convictions esthétiques et intellectuelles. On constate qu'elle fournit un effort d'explicitation de ses propres préférences. Nous pointons ici un problème crucial : si les émotions que l'on peut éprouver à la consultation d'un album sont par définition passives, ne nous enferment-elles pas dans une subjectivité radicale, ou un conformisme radical, et dans ce cas ne sont-elles pas impropres à « jouer un rôle constitutif dans une vie épistémique réussie » (Pouivet, 2008, p. 132) ? Dans l'étude des phénomènes de connaissance, certaines conceptions morales et didactiques sont hostiles à donner un statut aux émotions, qu'elles considèrent, au sens classique, comme des passions qui déportent l'individu de sa formation à la rationalité. Nous allons prendre en charge cette discussion dans l'analyse qui suit.

Un premier « geste d'enseignement » : penser le « milieu »

Dans cet épisode, nous n'en sommes pas encore à l'agencement du « milieu » de la situation didactique, mais nous assistons à l'activité préalable de P., qui *pense* à propos du « milieu » qu'il s'agira d'organiser pour les élèves.

C.	Mais on dirait que tu t'intéresses particulièrement à faire comprendre aux élèves que derrière l'œuvre il y a une personne ?
P.	Oui, il y a une personne, il y a un auteur, j'essaie de leur faire découvrir cette notion d'auteur. Et un auteur c'est un univers, alors disons que je veux faire entrer les élèves dans un univers. C'est l'univers des livres, et de l'art. Je m'appuie aussi sur des sites que l'on trouve sur internet, qui présentent l'œuvre d'un auteur. Ce sont des sites qui peuvent être très bien faits, et qui permettent aux enfants d'entrer dans le livre notamment par l'image. Et les enfants se sentent encore plus proches de l'artiste, avec cette présence du livre sous une autre forme. J'allume l'ordinateur en classe et le livre existe parallèlement sous sa forme papier et sous cette forme numérique. Je pense que je donne plus de relief à l'œuvre en la présentant simultanément sous ces deux supports. Il peut aussi y avoir des DVD, des films d'animation. Et je fais des allers-retours, en classe, entre ces supports qui sont comme différentes dimensions de l'œuvre. Mais ce n'est pas seulement l'œuvre qui prend place dans la classe, c'est le personnage de l'auteur lui-même, il devient un personnage dont on parle. Je veux que les élèves comprennent qu'un livre n'est pas une abstraction, c'est le livre de quelqu'un. Un enfant ne fait pas spontanément et pas facilement le lien entre un livre et l'idée que quelqu'un a écrit ce livre. Moi-même j'essaie de m'informer sur l'auteur, et je vois qu'un épisode du livre peut être marqué par sa vie, c'est important de le faire comprendre aux élèves. Je ne veux pas dissocier l'œuvre des chocs émotionnels, par exemple, chez l'artiste, qui peuvent jouer un rôle dans l'œuvre. Je regarde l'auteur. Mais, dans le choix des œuvres, je vais être intéressée, c'est sûr, par un graphisme particulier, j'ai une approche très visuelle. Ensuite je regarde le texte, je regarde l'histoire, et ce qu'elle pourra apporter dans ma classe. Après, je cherche tout ce que je peux autour de cet auteur, et j'essaie de me constituer une culture.

Cette phase du travail d'un professeur nous paraît insuffisamment explorée, et nous avons fait l'hypothèse que l'approche ethnographique, outillée de techniques d'entretien, pourrait nous aider à en expliciter le processus. D'autant que dans la théorie de l'action conjointe en didactique, comme le disent Schubauer-Leoni & al., « la mésogenèse en tant que construction de la référence est première. Elle prend inévitablement appui sur le grand partage topogénétique entre le professeur et les élèves en érigeant l'enseignant en pourvoyeur d'un milieu initial potentiellement porteur du travail des élèves » (in : Sensevy & Mercier, 2007, p. 58). Ici, nous voyons toute l'industrie de P. qui développe une riche activité d'enquête pour elle-même, avant de procéder à l'organisation effective du « milieu » d'étude. C'est ce que recouvre beaucoup trop sommairement la notion classique de « préparer sa classe ».

L'intention de P. est : « Je veux que les élèves comprennent qu'un livre n'est pas une abstraction, c'est le livre de quelqu'un. Un enfant ne fait pas spontanément et pas facilement le lien entre un livre et l'idée que quelqu'un a écrit ce livre. » Elle explique ce qu'elle fait *elle-même* pour se rendre capable de réaliser cette intention didactique. Il y a là une importante caractéristique de ce que nous pouvons appeler le « travail sur soi » du professeur, et l'élaboration d'une vertu épistémique caractérisant la responsabilité du professeur.

Pour P., il s'agit de d'enraciner l'ontologie de l'œuvre dans l'identité de l'auteur (Morizot, 1999). En posant les choses ainsi, nous avons une chance de valider le projet de P. dans sa propre épistémologie, et l'intention, conjointe, du chercheur visant à établir quelque chose comme les conditions d'une didactique de la littérature. Dans ce propos de P., il y a une sorte de balancement entre deux termes : personne, et auteur. Ils sont intéressants dans leur rapprochement même. Nous pouvons caractériser quelqu'un en tant qu'auteur parce qu'il a une œuvre, mais aussi, et c'est ce qui semble intéresser P., nous pouvons le caractériser en tant que personne parce qu'il a un univers. La possibilité ou la probabilité d'univers est produite à la fois par une personne et par un auteur. Ce que peut vouloir dire P., si l'on compare cet extrait au précédent, c'est que le quelqu'un ordinaire, le *quidam*, ne produit pas réellement d'univers³⁷ (un auteur serait une vraie personne au

sens d'une singularité affirmée : quelqu'un qui sait fabriquer un univers, le sien).

Agencer le « milieu »

On voit maintenant que le principe d'organisation du « milieu » de la situation va consister à articuler le récit que propose l'album, et sa « référence artistique ».

C.	Donc, ces livres constituent aussi un répertoire de techniques graphiques faisant référence ?
P.	Alors c'est l'autre côté du livre, pour moi, c'est la référence artistique, les façons de faire que je présente aux enfants, les techniques pouvant être apprises. Et l'on en fait un affichage en classe : les techniques de dessin, de coloriage, de collage, etc. Donc il faut associer le matériel, disponible dans la classe, et les techniques figurant dans les livres. Il faut apprendre comment représenter un paysage, une forêt, avec du matériel et des techniques, par exemple avec le crayon et le fusain... Les élèves vont pouvoir se constituer, à partir de l'étude des albums, un lexique plastique. Mais aussi, il faut dire que l'entrée par l'image est l'une des entrées possibles, pour les élèves, dans l'objet livre, et dans la temporalité d'une histoire. Avant l'écriture, pour eux, il y a de toute façon le graphisme.

Pour P., il y a deux côtés dans un album, le côté du récit, et le côté du discours plastique. Mais les deux instituent une temporalité, ce qui est la signification même d'un livre. Cette position de P. rencontre l'intention de recherche, qui est de constituer une argumentation en faveur de l'idée que la présentation des œuvres permet d'aider les élèves à entrer dans une discipline nommée littérature. Il est intéressant d'entendre le sens d'agencement que proposent Deleuze & Guattari, qui ne le réduisent pas à un assemblage de juxtapositions ou associations, mais le voient comme une « croissance des dimensions dans une multiplicité qui change nécessairement de nature à mesure qu'elle augmente ses connexions » (Deleuze & Guattari, 1980). On pourrait croire qu'un agencement est une simple association, puisqu'il est rhizomatique, et que le rhizome est uniquement alliance et conjonction, mais en réalité, il est mouvement entre les choses où les choses prennent de la vitesse, sachant que « *entre* » les choses ne désigne pas une relation localisable qui va de l'une vers l'autre et réciproquement, mais une direction perpendiculaire, un mouvement transversal qui les emporte l'une et l'autre, ruisseau sans début ni fin, qui ronge ses deux rives et prend de la vitesse au milieu » (*Ibid.*, p. 37).

Pour notre ingénierie, nous pouvons poser que la relation du texte et de l'image n'est pas *localisable* (comme ne sera pas localisable, dans la deuxième ingénierie, la relation du texte et du son), mais qu'il s'agit d'une relation de devenir, et même qui se caractérise par le devenir de ses composantes : le devenir de l'une dans sa promiscuité à l'autre. Ces composantes sont des expressions que l'on peut considérer comme des puissances perceptives et affectives.

Mais ce qu'il importe de repérer ici, c'est que la référence artistique va en fait donner lieu à une *pratique artistique* des élèves, et nous pourrions considérer avec Deleuze & Guattari que cette mise en prolifération de l'activité des élèves constitue une *pragmatique* (*Id.*). En effet, les techniques didactiques peuvent être vues comme des arts pragmatiques (*i.e.* des façons organisées d'agir) : il s'agit pour P. de *provoquer* l'activité des élèves, et c'est la fonction qu'elle assigne à la dimension artistique de l'album, dont les techniques, objectivées lors de l'étude de l'album avec les élèves, leur ouvriront un espace de production graphique. Nous conjecturons que cette dimension de l'étude de l'album ne diverge pas du souci d'entrer dans la littérature, car la production graphique sera elle-même articulée en récit.

P. rappelle ce fait que les jeunes élèves approchent la langue écrite par la trace³⁸. Pour tenter de valider cette position de P., il paraît intéressant d'envisager que l'orientation de la situation comme devant enclencher à terme, pour les élèves, un désir de lecture, passe par la ruse d'une séduction artistique et le désir de produire soi-même des représentations graphiques. Dire qu'il s'agit là d'une ruse n'est pas original, mais Platon nous a clairement avertis du rôle fondamental de la séduction préalable dans la vie de l'esprit. Il s'agit d'une théorie qu'il développe dans la deuxième partie du *Banquet*, dans le cadre du célèbre « discours de Diotime » (201d-212c). Le principe platonicien est d'opposer séduction à séduction. Dans un environnement culturel où la séduction est valorisée, mais où sa fonction n'est pas toujours compatible avec l'idée d'une recherche d'émancipation des agents, cette référence à Platon nous semble utile pour comprendre la possible valeur heuristique de cette notion. En 209a, on peut lire notamment que les poètes, par leur talent discursif, sont générateurs de pensée, et plus encore, générateurs de justice (ce qui est, pour Platon, la vertu intellectuelle suprême).

Autrement dit, la séduction artistique est vue comme un accélérateur de la pensée, pour celui qui tombe sous le coup d'une telle séduction, dans la mesure où le professeur est nécessairement toujours un professeur de désir, qui se doit d'essayer de piquer la curiosité de l'élève, déterminant ainsi une certaine forme d'agentivité.

Nous rencontrons ici un problème intéressant pour la théorie de l'action conjointe en didactique, dans la mesure où la didactique est un système *pour* enseigner, et une théorie de *ce qu'est* l'enseignement de quelque chose. Il s'agit donc de la signification didactique que l'on peut donner à la séduction (au sens de Platon), dans la façon d'orienter l'attention des élèves vers un objet culturel (une *œuvre* littéraire). On pourrait objecter qu'orienter l'attention n'est pas séduire. Et nous aurions raison d'adopter une position sceptique vis-à-vis de l'hypothèse d'un usage en didactique de la séduction platonicienne. Platon lui-même fut très dur, en d'autres endroits, avec toutes les pratiques de persuasion qui obéraient le développement de la rationalité. Mais il faut lire de près le texte platonicien en 210a-212c, où le philosophe expose sa théorie de l'initiation par degrés. On peut y voir une véritable intuition sur le temps didactique, le triplet des genèses, et la dévolution (Sensevy & Mercier, 2007). Dans ce passage, Platon explique pourquoi la séduction par gradation correcte, conduit nécessairement à l'idée de beauté « en vue de laquelle s'étaient déployés tous les efforts antérieurs » (211a). La séduction est l'inverse d'un assujettissement de l'élève, elle en est le dispositif émancipateur. Comment l'élève en vient-il à agir de lui-même ? Car la didactique se préoccupe de la façon dont un élève va apprendre à agir de lui-même, et elle doit pourvoir les situations en techniques et en points de passage obligés³⁹. Ces considérations nous acheminent vers l'idée que, dans une épistémologie des vertus, « l'éducation scolaire est pour une bonne part l'acquisition d'habitus intellectuels. Elle ne consiste pas en l'inculcation de règles, mais dans le développement d'une disposition émotionnelle *non réflexive* à avoir une réaction intellectuelle appropriée » (Pouivet, 2008, p. 133), dans la mesure où l'élève aura acquis une sorte de disposition à se tourner vers l'enseignant, comme une adhésion à son intention d'enseigner. Il y a ici un point très important : la didactique exige, depuis Brousseau, que l'élève n'étudie pas pour faire plaisir au maître mais pour gagner dans un jeu

d'apprentissage (Brousseau, 1998), mais les chances d'adhérer à ce jeu et de vouloir y gagner quelque chose (une plus grande puissance cognitive) seront augmentées à proportion que l'élève apprenne de son professeur à éprouver des émotions cognitives.

En effet, nous pouvons raisonnablement penser que le point d'assemblage de cette disposition des élèves prend son *pattern* sur l'activité émotionnelle du professeur : « on peut supposer que cela se fait en partie par imitation : ce sont les émotions du pédagogue qui forment celles de l'élève » (*Id.*). Mais pour le chercheur, la *métis*⁴⁰ de P. doit être analysée avec suffisamment de lucidité. Il pourrait y avoir une dommageable naïveté à croire que dans une sorte de geste pédagogique misant sur quelque chose comme une magie de la tâche (Marsenach, 1991), la présentation d'une tâche à effectuer suffirait à produire, chez les élèves, un apprentissage émancipateur. Il est utile de se référer ici encore à la notion de pragmatique telle que Deleuze & Guattari la pensent, qui ne signifie pas simplement une certaine manière délibérée d'agir. Pour eux, la pragmatique s'insinue partout, car elle concerne des rapports immanents des énoncés et des actes, des agencements collectifs d'énonciation, ce qu'ils appellent même une *rumeur*, et même un *mot d'ordre* : la machine de l'enseignement obligatoire « impose à l'enfant des coordonnées sémiotiques (...), [et] on donne aux enfants du langage, des plumes et des cahiers, comme on donne des pelles et des pioches aux ouvriers. Une règle de grammaire est un marqueur de pouvoir, avant d'être une règle syntaxique » (Deleuze & Guattari, 1980, pp. 95-96). L'*agentivité* de l'élève, sa disposition acquise à agir de soi-même, ne surgit pas magiquement de son exposition à une tâche. Dans l'entretien dont nous citons des extraits, on constate que P. a une intention politico-didactique : trouver des moyens d'émanciper, si possible, les élèves de la domination de certaines conventions culturelles conformistes, et les émanciper *en même temps* du risque de domination de certaines références culturelles artistiques risquant d'être prises comme des modèles autoritaires⁴¹. On peut donc étudier l'ingénierie comme un dispositif didactique ne visant pas seulement à permettre au professeur d'assurer, comme chez Péguy ou Arendt, la représentation de la culture. La question est que le rapport institutionnel aux œuvres, s'il doit permettre d'entrer dans ces œuvres, doit également prévoir comment en sortir. Du point de vue de la recherche,

c'est ce qui nous a semblé intéressant dans la façon dont P. essaie de penser son enseignement, et qui pourrait être considéré comme une forme générique de l'action du professeur, dans l'optique d'une reconstruction de la forme scolaire. Il nous semble que l'école de la République s'est donnée les moyens d'organiser la révérence aux auteurs, mais il reste à une école démocratique de se donner les moyens d'organiser une référence émancipatrice aux œuvres. Le postulat en serait : je comprends quelque chose du monde si je parviens à entrer dans une œuvre, mais grâce à un certain usage de l'œuvre, je m'émancipe du monde si je m'engage moi-même dans une pratique créatrice pour sortir du discours de l'œuvre.

Il importe également de regarder un geste d'enseignement dans l'optique où il appelle une approche comparatiste. La didactique de la littérature est en ce cas soutenue et sous-tendue par une didactique des « arts visuels », comme continue à le confirmer l'épisode suivant :

C.	Et tu te fais un programme de ce que tu veux faire étudier aux élèves dans le domaine artistique ?
P.	Non, en fait c'est en fonction de mes lectures que j'organise les choses en classe. Par exemple je ne m'intéresse pas spécialement au carnaval, mais si je rencontre un livre d'Anne Herbauts ⁴² qui traite indirectement du carnaval, je vais essayer d'y associer un artiste belge qui peint des images de carnaval... Pour moi, Anne Herbauts est avant tout dessinatrice. Elle fait du crayonnage, des empreintes, elle crée des situations avec des petits bouts de rien. Le récit est minimaliste, mais justement, c'est très intéressant de placer les élèves très jeunes devant un discours très ouvert comme celui de Anne Herbauts, et qui repose fortement sur l'action graphique.

On doit noter au passage que l'organisation du « milieu » se fait ici en lien très fort avec la *pensée* que P. développe à ce sujet. C'est ce qu'avait permis de voir l'observation menée *in situ*. P. refuse la pratique fréquente en maternelle des *thèmes d'enseignement*, et l'organisation de son enseignement n'est pas dictée par des thèmes, comme par exemple la galette en janvier (qui entraîne fatalement dans de nombreuses classes la présentation de l'album *roule galette*, la présentation du « rond » en graphisme, etc.). Au contraire, P. enracine son organisation dans ses propres lectures, et ce n'est que de façon contingente que ces lectures peuvent recouper certains rites sociaux (comme, ici, le carnaval). Dans l'exemple qu'elle prend de Anne Herbauts, ce qui est intéressant

c'est son choix de construire un « milieu » ouvert. Alors qu'il est question, à l'école, de socialiser les élèves jeunes dans le réseau des références sociales, P. choisit de mettre à distance le déroulement scolaire "obligé" et synchrone de certains repères sociaux. Elle ne traite pas le carnaval parce que c'est le moment du carnaval, mais parce qu'elle sait constituer un réseau d'œuvres qui ont un discours sur le carnaval. Cette façon de donner les raisons d'agencement d'un « milieu » nous paraît favorable à intéresser les élèves au discours des livres en tant qu'ils produisent un monde, et en n'assujettissant pas la littérature à la norme et à l'ordre des activités sociales ordinaires.

On peut espérer, dans cette perspective, que l'activité de l'élève rencontre un système pensé de(s) contrainte(s) du « milieu » de l'œuvre elle-même :

C.	Donc tu ne fais pas apprendre des techniques indépendamment d'une situation, d'un contexte ?
P.	Je peux leur montrer comment utiliser une technique, c'est sûr, mais surtout je ne veux pas qu'ils fassent du collage pour du collage, du découpage pour du découpage. Ils vont colorier une feuille d'automne, ils vont la coller, mais je veux qu'il y ait quand même un projet artistique. Si les enfants doivent représenter une forêt, il faudra qu'ils aient des techniques à leur disposition, alors on regarde comment font les auteurs, les artistes, et ils apprennent à utiliser ces techniques en sachant pourquoi ils le font. On peut voir que l'auteur utilise du collage de gaze, de tissus, de dentelles... Ou par exemple ils vont apprendre le monotype, et ils vont l'utiliser dans le projet de représentation d'une forêt.

On perçoit ici le positionnement épistémologique de P., qui refuse l'approche instrumentale de l'activité de l'élève : « je ne veux pas qu'ils fassent du collage pour du collage, du découpage pour du découpage », car il faut qu'ils « apprennent à utiliser ces techniques

en sachant *pourquoi* ils le font ». Si nous prenons les choses à l'envers, c'est l'une des raisons d'être du dispositif de réseau d'albums qui est ici énoncée : P. envisage de « faire jouer le jeu » (Sensevy & Mercier, 2007) aux élèves, en provoquant, de leur part, la production d'une activité artistique au cours de laquelle ils vont *apprendre* à utiliser des techniques, en fonction d'un projet dont le désir aura été suscité par l'entrée dans une œuvre.

Ce que nous pouvons trouver intéressant dans la présentation des œuvres telle qu'elle est conçue par P., c'est qu'elle semble procéder d'une « réticence » didactique (Sensevy & Mercier, 2007) de P., refusant d'exposer aux élèves les techniques qui sont ici pointées comme enjeu d'apprentissage : « je peux leur montrer comment utiliser une technique, c'est sûr, mais... » Cette réticence s'appuie sur une très forte intention de « dévolution », en tant qu'il s'agit pour l'élève d'assumer un rapport d'étude à un « milieu » (Brousseau, 1998 ; Sensevy & Mercier, 2007). Si l'on se reporte à tout ce que dit par ailleurs P. de ses intentions d'enseigner des œuvres, on peut supposer que la réticence s'appuie sur une étude simultanée, par la collectivité didactique, de la, ou des significations de l'œuvre. L'étude du discours plastique de l'album contribue à instituer pour le collectif la signification de l'œuvre. C'est en tant qu'elles sont, pour partie, l'organisation symbolique de cette signification que les techniques de l'auteur sont abordées, avant de s'ajouter au fond de référence déjà constitué dans la classe par cette collectivité.

Une discipline d'étude

Dans cet extrait, on va comprendre ce que vise P. Il apparaît de plus en plus qu'elle cherche à

instaurer en classe ce que Chevallard appelle une « discipline d'étude ».

C.	Tu leur demandes d'étudier le livre, en quelque sorte ?
P.	<p>Oui ils doivent développer certaines attitudes face à l'image, une capacité d'analyse. On n'exprime pas la même chose si l'on a à sa disposition un ensemble de techniques, qu'on peut utiliser consciemment, ou si l'on n'en a pas. Donc je veux leur permettre d'acquérir ces références, parce que les techniques font partie des références culturelles, aussi. Mais on ne les approche pas directement, on les approche à partir des œuvres. Pourtant, il ne s'agit pas du tout de faire « à la manière de », il ne s'agit pas d'enfermer les élèves dans des schémas, ni d'en faire des copistes!</p> <p>Il s'agit de découvrir l'univers d'un artiste en étudiant ses techniques, mais ensuite ces techniques vont permettre aux élèves de s'évader, parce qu'ils sauront faire des choses, ils sauront représenter une ambiance, et faire ce qu'ils ont envie de faire. En fait, quand il s'agit de créer, on en sort vite, de la référence à l'œuvre, et même, la connaissance de techniques, c'est ce qui permet cette sortie. Même s'il y a une allure générale qui ressemble, par exemple on dessine un roi, comme dans le livre, ce roi peut être représenté avec des techniques différentes, on mélange les techniques, et on les déplace par rapport à l'œuvre de référence. C'est cette <i>sortie</i> de l'œuvre qui me paraît très intéressante.</p> <p>En outre, je propose des ateliers d'expression libre, où ils cherchent des formes, et des sujets. C'est sûr qu'ils réinvestissent le travail fait de façon dirigée, mais aussi ils inventent des personnages par exemple qui pourront ensuite entrer dans un projet. Quand ils ont l'habitude du travail sur les œuvres, et qu'un album leur paraît pertinent, ils vont me dire « Maîtresse on pourrait travailler là-dessus ». Eux-mêmes demandent à étudier les personnages, les situations d'une histoire, et les techniques figuratives de l'album, c'est entré dans les mœurs en quelque sorte.</p>

Ce qui paraît être une caractéristique forte de la pratique de P., et qui pourrait inspirer la constitution d'une forme générique de l'action du professeur, c'est sa dernière remarque : « c'est entré dans les mœurs en quelque sorte ». P. vise ici l'instauration d'un *usage* (Wittgenstein, 2004). Ce faisant, elle cherche à placer les élèves dans une certaine situation d'ignorance, tout en leur *permettant* de dépasser cette ignorance par le processus d'étude qu'assume, dans ce jeu, le collectif. À ce titre, les deux aspects de la notion d'*œuvre* se trouvent articulés : close, parce qu'il s'agit de contraindre les élèves, par une discipline d'étude, à entrer dans l'univers d'un auteur (qui est *per se* un « milieu » riche de significations), et ouverte parce qu'il s'agit de développer une culture du collectif didactique que constitue la classe. On peut voir cette culture comme une disposition à acquérir par les élèves, en vue de produire eux-mêmes des *œuvres* (étant entendu que

cette disposition est en elle-même une *œuvre*, toujours au sens de Chevallard), évitant par là que la référence à l'œuvre ne se fige en révérence à l'œuvre.

Mais l'autre aspect de l'activité que des élèves que P. cherche à organiser concerne la question de la compréhension même de l'œuvre. Nous conjecturons qu'il s'agit de chercher un équilibre entre deux écueils : la dérive vers l'autorisation à promulguer n'importe quel sens pour l'œuvre (dans une sorte de *forum* aux opinions et aux interprétations), ou la réduction de la signification de l'œuvre sur sa propre clôture, comme si une œuvre pouvait avoir *per se* une signification univoque. Cette pratique d'essai de compréhension par une collectivité didactique, peut être justifiée par la position théorique selon laquelle la lecture des œuvres gagne toujours à tenir compte de leur mode de fonctionnement éminemment social (Dirkx, 2000).

C.	Alors, c'est important pour toi d'afficher l'évolution du travail des enfants ?
P.	Oui, lorsque quelque chose a été travaillé, par exemple une technique graphique, ou une recherche sur une couleur, etc., je l'affiche comme une référence pour la classe : c'est un savoir, en fait. Et aussi, c'est très important que l'on ait des choses à montrer aux parents, qu'ils voient qu'on travaille, à l'école, qu'on étudie... Quand on étudie un album, ça dure plusieurs semaines, ça n'est pas un simple exercice ponctuel, on entre dans une culture. Par exemple, chez Anthony Browne ⁴³ , il y a un univers culturel très dense, des références culturelles très nombreuses. C'est ce qui nous permet un peu de visiter l'histoire de l'art.
C.	Donc, lorsque tu as fini d'étudier un album, tu en présentes un autre du même auteur ?
P.	Ah oui, là je vais présenter un autre album d'Anne Herbauts. Et lorsque les enfants auront terminé leur production, tout ce travail s'inscrit dans le réseau que j'essaie de constituer. Alors on va enrichir le réseau en commençant un nouvel album. Le choix des albums n'est pas particulièrement lié à la vie sociale du moment, mais ça peut arriver, ça dépend. Mais c'est surtout qu'on approfondit un univers graphique, celui d'un auteur.
C.	Est-ce que la production des élèves est toujours une œuvre collective ?
P.	C'est le cas en ce moment, mais pour le prochain album, par exemple, il y aura des productions individuelles. Lorsque l'œuvre est collective, ça n'empêche pas que chacun apporte sa propre collaboration particulière, et j'insiste beaucoup pour identifier ce que chacun a personnellement apporté.

Le statut de l'album est double. On peut le considérer comme un univers graphique (c'est ici ce que dit P.), dont le « milieu » de ce qui est

représenté est le texte (qui parfois n'existe pas du tout, d'ailleurs), ou le considérer comme un récit, qui s'inscrit dans le « milieu » d'une représentation graphique afin d'initier (au sens de Platon) les jeunes élèves au monde de la littérature.

Les propos cités indiquent nettement qu'existe, chez P., une certaine théorisation spontanée de son action. Cette action consiste avant tout dans l'affairement du professeur à « construire le jeu » (Sensevy & Mercier, 2007). Ce que nous voudrions souligner dans cette enquête, c'est que la construction du jeu est elle-même un long processus. Cette remarque est susceptible d'apporter un complément conceptuel à la théorie de l'action conjointe en didactique, en étudiant de plus près la manière dont les professeurs *pensent* et *organisent* leur enseignement, *i.e.* leur préparation de classe. Car ce niveau d'analyse épistémique et épistémologique conditionne une bonne compréhension de l'articulation, dans une classe donnée et pour un professeur donné, entre contrat didactique et « milieu ». Cette compréhension impliquant en effet de décrypter, au titre « détermination du jeu », l'épistémologie pratique des professeurs, il va de soi que cette épistémologie se manifeste largement dans la phase de préparation de classe, à propos de laquelle il s'agit donc de savoir le plus de choses possible.

L'extrait suivant nous donne à voir comment P. réfléchit aux choix des ouvrages et des œuvres :

C.	Peux-tu expliquer un peu plus précisément tes raisons, concernant tes choix d'albums ?
P.	Comme je l'ai dit, en général, en faisant connaître aux élèves plusieurs ouvrages d'un même auteur, on les fait entrer dans un univers. Il y a besoin de plusieurs ouvrages pour cela. Sauf chez certains auteurs, dont l'univers est peut-être plus puissant, plus caractérisé. Par exemple, j'ai l'impression qu'avec Christian Voltz, un seul livre suffit à produire un univers... Les problématiques sont fortes, comme l'angoisse du travail dans <i>Comme chaque matin</i> , ou le désir de bonheur dans <i>Vous voulez rire ?</i> Et le lien entre la thématique et le langage plastique est particulièrement énigmatique... Il y a beaucoup d'inventivité. Dans un livre comme <i>Silencio</i> , de Anne Herbauts, c'est pareil. Bien sûr, quand je leur présenterai <i>Silencio</i> , ils auront déjà lu deux ouvrages de Herbauts. Mais <i>Silencio</i> est impressionnant ⁴⁴ , avec sa référence aux personnages « masques » de la peinture d'Ensor ⁴⁵ . J'ai étudié Ensor pour mieux comprendre le travail d'Anne Herbauts, et j'essaie d'intéresser les élèves à ce lien entre Herbauts et Ensor. .

De façon générale, je travaille le plus possible autour des albums, je lis des articles, et je vais sur des sites qui présentent les auteurs, les ouvrages, on y trouve des articles d'universitaires très enrichissants. C'est pareil avec *Le voyage d'Oregon* de Rascal et Joos⁴⁶. Il présente deux personnages qui sont des laissés pour compte, et qui s'engagent dans une quête d'identité, c'est un véritable *road book*, qui permet de faire avec les élèves un travail original sur la temporalité, et qui permet de cartographier des territoires. Moi je pense à *Easy rider*⁴⁷, quand je prépare la présentation de cet album... Il y a à la fois une linéarité discursive, et une exploration horizontale de territoires, avec des références historiques, sociologiques. Ce n'est pas seulement une œuvre imaginative ou poétique, elle s'appuie sur un foisonnement de références à la réalité du monde. C'est donc un livre qui autorise beaucoup de possibilités, du point de vue de son exploitation en classe. J'ai lu un article dans la revue de l'AFL sur une expérience d'objet-texte à partir du *Voyage d'Oregon*⁴⁸, et j'ai repensé ce projet pour ma classe. J'ai fait travailler les élèves sur le choix d'épisodes, de rencontres, de paysages, de faits... et je les ai orientés pour qu'ils transcrivent ce récit en objet plastique, une très grande affiche qui occupe un mur. Voilà, il ne suffit pas de les faire parler sur un album...

Il est significatif que P. se construit un *background*, un arrière-plan à propos de chacun des albums qu'elle va présenter aux élèves. Nous empruntons à Wittgenstein cette notion d'arrière-plan, qui est comme un cadre de référence. Wittgenstein considère qu'un énoncé n'a de sens qu'en tant que jeu de langage qui fait partie d'une forme de vie, et cet ensemble constitue, pour tout énoncé possible, un cadre de référence (Wittgenstein, 2004). Si nous transférons cette notion vers la théorie de l'action du professeur (Sensevy & Mercier, 2007), nous avons le bénéfice de pouvoir comprendre la préparation de la classe en tant que construction d'un arrière-plan qui conditionnera ensuite chacune de ses paroles et chacun de ses actes, disons chacune de ses décisions d'action. Ses décisions seront *instruites*, du fait de cet arrière-plan, et cela caractérise une vertu épistémique du professeur.

En résumé, cette première approche était centrée sur l'étude, pour une recherche à propos des ingénieries coopératives, de ce qui détermine, en amont, l'action du professeur. Nous pensons pouvoir soutenir que l'analyse menée sur les données recueillies *in situ* (transcriptions de vidéos, et entretiens) à propos de l'action conjointe, doit remonter aux éléments de *pensée* du professeur qui entrent dans les déterminations du jeu, en constituant son analyse *a priori* de la situation qu'il a l'intention de mettre en place.

Un épisode, séance du 6 février 2007

Cet épisode vient à la fin de la présentation, par P., de l'album *Petites météorologies* d'Anne Herbauts. Pour décrire sommairement ce livre, disons qu'il propose un univers graphique minimaliste mais coloré. C'est l'histoire d'un nuage sorti d'une cafetière. Cet album se présente sous la forme de grandes pages illustrées sur lesquelles sont installées de très nombreuses petites fenêtres en papier à ouvrir, suscitant chez les élèves des questions attendues : qui se dissimule dans cet arbre ? Qu'y a-t-il dans cette cabane ? Qui se cache derrière la porte de cette maison ? Une femme qui accroche son linge, un homme qui reçoit une lettre, un vieil homme qui va dîner, etc. Et toujours le nuage rose, sorti d'une cafetière sur la première page, qui navigue ensuite de page en page pour retrouver finalement un nuage bleu qui l'attendait, par analogie d'une lettre d'amour, écrite par une femme en première page du livre et qui ne trouvera son destinataire qu'en dernière page. Dans cet album, Anne Herbauts semble vouloir suggérer la tristesse d'être seul, le bonheur d'être à deux, et toutes ces petites « météorologies » du cœur qui font notre quotidien⁴⁹. L'artiste propose un voyage, avec divers moyens de transport, de la campagne vers la ville : Anne Herbauts s'emploie à diversifier les techniques, utilisant à la fois le crayon noir et de couleur, la peinture, l'empreinte, le papier découpé, la photographie insérée... La particularité de ce livre est qu'il ne contient pas de texte, mais que le discours graphique semble se déployer dans la temporalité d'un récit. On peut considérer que le livre n'est pas qu'une collection aléatoire d'humours diverses, mais qu'il suggère une intrigue, même si le fil de l'intrigue est extrêmement ténu et incertain, effet accentué par la prolifération de scènes sans lien les unes avec les autres. N'est-ce pas là le propre d'une intrigue ? L'analyse *a priori* de cet album, a permis de confronter ce que P. voulait y voir en termes d'orientation des élèves vers l'expérience narrative à partir d'hypothèses émises sur la signification des scènes, et ce que C. percevait des potentialités de l'album dans un rapport entre linéarité narrative et prolifération indiciaire de minuscules événements. Là encore, il est question d'agencement.

Voyons, au moment où cet extrait commence (les élèves sont assis sur le tapis, et P. est assise devant

eux sur sa chaise de maîtresse), un exemple de la façon dont l'action du professeur s'appuie sur son analyse *a priori* de l'album. Elle présente la dernière page du livre :

1	él.	Maîtresse + la fenêtre
2	éls.	(P. ouvre une petite fenêtre en papier sur la page du livre, en haut à gauche, et l'on voit apparaître une cafetière) Ouah !
3	P.	La cafetière italienne + pour préparer le petit-déjeuner + le café (P. ouvre une deuxième fenêtre, en haut à droite de la même page)
4	él.	Ouvre la porte + en-bas
5	P.	Calme-toi + deux secondes
6	él.	Ah + on voit un ordinateur
7	P.	On est au goût du jour chez Anne Herbauts (P. ouvre une troisième fenêtre en bas à gauche de la même page)
8	él.	Oh + des escaliers
9	P.	Ev. + regarde bien
10	él.	Sur l'escalier + on voit une enveloppe d'amour
11	P.	Il y a peut-être une enveloppe d'amour
12	él.	C'est peut-être quelqu'un qui a laissé tomber l'enveloppe quand il a + quand il est monté sur les escaliers
13	P.	Alors + vous voyez + quand il n'y a pas de texte + c'est : peut-être que + peut-être que ++ on émet des hypothèses hein + on ne sait pas trop ce qui s'est passé dans la vie de ces gens +++ alors c'était <i>Petites météorologies</i> de Anne Herbauts
14	él.	C'était beau
15	P.	Oui + c'était pas mal du tout (P. présente aux élèves la couverture de l'album, et ils applaudissent)

Dans ce petit épisode, on note d'abord un phénomène de réticence, chez P., qui s'explique naturellement par le fait que l'album ne comporte pas de texte (tdp13). On peut faire une remarque sur la topogénèse et la dévolution : P. donne aux élèves la responsabilité de fabriquer un sens de l'histoire, à partir de l'observation des images. L'absence de texte soutient la curiosité des élèves, étant donné que P. ne peut pas lire "l'histoire", c'est une situation classique des albums pour élèves non-lecteurs. La pédagogie française, depuis Pauline Kergomard, a bien pris soin de ne pas donner aux classes maternelles l'allure de petites Sorbonnes. Car pour les enfants de milieu populaire notamment, la mise en mots du monde à travers l'activité de pensée n'est pas une pratique familière (Bautier, 2006).

Sur la vidéo, on perçoit que les élèves sont orientés de façon dynamique vers le livre, et que leurs interventions sont faites à voix résolue, ce qui manifeste

une implication importante dans le jeu. En attestent toutes les interventions des élèves dans cette transcription. Le livre, en tant qu'il contient une intrigue, un sens, suscite l'intérêt des élèves, qui ressentent la responsabilité d'élucider la signification de cette histoire. La professeure porte la responsabilité d'un monde, qui se trouve ici retenu dans l'implicite du livre (lequel ne propose pas de texte) : sa fonction est de faire apparaître un monde sous forme langagière, en tant qu'il est *pensé* dans le langage, à partir des indications données par les images.

Il est intéressant d'observer les énoncés de P. D'abord, au tdp7, elle intervient dans la discussion en attirant l'attention des élèves sur l'auteur du livre, plutôt qu'en se situant à leur niveau de préoccupation (qui est d'organiser un sens de l'histoire). Il y a comme une petite mise en abîme : l'image suppose un texte, mais à objectiver, ce texte est sous la responsabilité de P., qui elle-même attire l'attention vers l'auteur de ce texte absent. Si entrer dans l'œuvre, d'aussi loin que l'on parte, c'est accéder à l'univers d'un auteur, nous devons nous prononcer sur un problème théorique, qui présente trois alternatives : ou bien l'œuvre n'est que l'interprétation que nous en faisons, ou bien l'œuvre est totalement et exactement ce qu'elle est, indépendamment de l'auteur qui l'a écrite, ou bien l'œuvre ne délivre sa signification que dans le « milieu » que constitue l'univers de son auteur. Nous avons vu que lorsque l'on étudie un texte philosophique, il y a trois degrés de compréhension de ce texte : d'abord, l'extrait pour lui-même, ensuite l'extrait dans l'économie du livre, enfin l'extrait replacé dans l'économie du livre certes, mais aussi dans le « milieu » entier de l'œuvre intellectuelle de l'auteur (qui est l'ensemble complet et chronologique de ses livres, dans le contexte d'une époque). On ne peut prétendre entrer dans la compréhension d'un texte si l'on ne lit pas l'ensemble de l'œuvre d'un auteur : c'est d'ailleurs le fait de couper un texte de son contexte d'œuvre (Dirkx, 2000), qui entraîne les dérives interprétatives, texte auquel on peut faire dire presque tout ce que l'on veut.

Ensuite, alors qu'un élève déclare : « Sur l'escalier + on voit une enveloppe d'amour » (tdp10), P. reformule : « Il y a peut-être une enveloppe d'amour » (tdp11), ce qui introduit, là encore, une distance par rapport à l'histoire même, et intéresse les élèves

à l'objet livre (en tant qu'œuvre). Enfin, elle institutionnalise cette idée que lire un livre (surtout s'il n'y a pas de texte, et l'on entend du coup qu'un livre *c'est* du texte), cela conduit à émettre des hypothèses de sens, visant à la compréhension d'un récit, qui a été *voulu* par un auteur (tdp13).

Ce dernier point est essentiel, pour ne pas risquer de dériver dans une pratique d'interprétation du texte qui nous dispenserait de rendre suffisamment justice à ce que l'auteur lui-même a voulu signifier. Il est fréquent, aujourd'hui, d'entendre dire que les dispositifs de « littérature de jeunesse » visent à provoquer, chez les élèves, une activité interprétative, et que cette activité développe leur imagination. Il y a deux présupposés idéologiques dans cette croyance. D'abord, que faire émettre, par les élèves, toutes sortes d'interprétations, c'est un gage de démocratie : chaque élève ayant le droit à « son opinion ». Ensuite, que produire des interprétations du texte, c'est « construire » le sens du texte (et donc potentiellement, un sens différent pour chaque lecteur). Or, cette optique risque de détruire le travail de l'œuvre. En effet, si l'œuvre est close, sa signification est partiellement repliée sur elle-même, quelque chose d'elle a été voulu par son auteur. Le travail du lecteur consiste à enquêter sur la signification de cette œuvre. C'est *en ce sens* seulement que l'on peut admettre l'idée d'hypothèses de lecture, en vue de s'approcher du sens même que recèle le texte (en philosophie, l'erreur de lecture la plus fréquente consiste dans l'anachronisme : la façon dont Platon pose le problème de la « poésie » doit être replacée minutieusement dans son époque). Ce texte, en tant qu'il est un texte *d'auteur*, est nécessairement fort élaboré au plan de ses intentions de signification. Il n'est pas ouvert aux quatre vents, indéterminé, n'abandonnant pas son projet intellectuel au hasard de lectures plus ou moins errantes. Or, les élèves qui courent le risque de s'égarer loin du sens du texte sont d'abord ceux de milieu populaire, n'accédant pas facilement aux implicites de la culture savante, et de la culture scolaire.

Il importe donc de *faire entrer* les élèves dans le récit, et c'est la responsabilité didactique du professeur (au sens du *triplet des genèses*, Sensevy & Mercier, 2007, pp. 30-32). Lorsque P. dit : « on émet des hypothèses hein + on ne sait pas trop ce qui s'est passé dans la vie de ces gens » (tdp13), ce qu'il importe d'entendre c'est le verbe *savoir* (« on ne

sait pas trop... »), et précisément, c'est tout l'objet d'une lecture digne de ce nom, que de parvenir à savoir. Dans l'épisode, P. fait travailler la lecture à ses élèves : il s'agit de savoir lire, ce qui est une œuvre ouverte, au sens de Chevallard, et ce qui relève d'un geste de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004), caractéristique de l'action du professeur.

Nous avons jusqu'à présent tenté de caractériser certains aspects du travail du professeur dans sa phase dite de préparation de classe, en nous appuyant d'abord sur une approche clinique et indicielle. La coopération entre chercheur et professeur a été montrée, jusque-là, plutôt sous l'aspect d'une élucidation d'ingénierie, si l'on peut s'exprimer ainsi, l'ingénierie en question n'ayant pas été construite de façon conjointe entre le chercheur et le professeur, puisque le chercheur était plutôt dans une position d'observateur participant. Nous allons maintenant présenter le deuxième volet de l'enquête, où la coopération entre chercheur et professeur consiste à concevoir, et en analyser le fonctionnement, une ingénierie d'entrée dans une œuvre littéraire.

Présentation de l'ingénierie en « regroupement d'adaptation »

Cette présentation s'efforce donc de montrer de façon synoptique le processus d'élaboration d'une ingénierie coopérative, développée sur le temps long de l'année qui porte sur la poésie de René Guy Cadou⁵⁰, à partir duquel ils pratiqueront une analyse textuelle, et une pragmatique (notamment :

i) en comprenant l'insertion de cette poésie dans une relation d'adresse de Cadou à sa femme Hélène, en engageant eux-mêmes une relation épistolaire avec Hélène Cadou, avec le musicien Paul Dirmeikis, avec les élèves du professeur Nicolas Kœssler, ii) en apprenant à chanter les textes tels qu'ils ont été mis en musique...) À ce titre, nous proposons de voir l'ingénierie comme une mise en intrigue (Veyne, 1978 ; Sensevy & Mercier, 2007) du savoir qui s'y trouve (mis) en jeu, et des émotions cognitives qu'il suscite chez le professeur et chez les élèves⁵¹.

Comme nous l'avons indiqué plus haut dans notre partie « cadre méthodologique », nous donnerons à lire des extraits d'entretien avec P. (oraux ou par messagerie électronique), et d'extraits pris dans le texte même du mémoire professionnel de CAPA-SH de la professeure, constitué de 32 pages et de 50 pages d'annexes, mémoire intitulé : *Appropriation d'une œuvre poétique par des élèves en difficultés au cycle III*.

Constat initial

Certains élèves d'une classe de CM2, avec au moins quatre ans d'apprentissage de la lecture, n'ont toujours pas acquis la maîtrise du principe alphabétique dans sa totalité. Face à ce constat, la réflexion engagée par la professeure en « regroupement d'adaptation »⁵² lors de nos premiers entretiens informels (qui ont été progressivement mis en forme et diversement intégrés dans la rédaction même de son mémoire), fut la suivante (premier extrait d'une version 1 du mémoire)⁵³ :

P.	<p>Reste-t-il quelque chose à apprendre en matière de lecture au cycle 3 ? S'agit-il d'un problème d'automatisation du code ? d'un problème de reconnaissance orthographique ? ou d'un problème d'anticipation ? d'un manque d'explicitation individuelle sur les processus de lecture ? etc. ... À ceux-là, vient s'ajouter un problème essentiel, celui de la compréhension, tout cela étant confirmé par les évaluations. Selon les constats effectués en classe, il s'agit en fait de difficultés en « reconnaissance des mots simples » et plus précisément, les actions suivantes : « déchiffrer des mots simples », « écrire sous dictée en respectant les caractéristiques phonologiques (orthographe lexicale et grammaticale) », tout cela pose problème. Leur compréhension littérale [celle des élèves] est difficile parce que qu'ils déchiffrer mal et (liée à cela) la compréhension inférentielle leur fait défaut. Ils tiennent rarement compte de la ponctuation en lisant, mais leur connaissance du lexique est insuffisante, et leurs références culturelles limitées. Enfin, en fonction du traitement de l'information demandée, ils méconnaissent les stratégies de lecture, telles la lecture de survol ou lecture sélective et ne fonctionnent qu'avec la lecture intégrale, consommatrice de temps et au bout de laquelle ils arrivent avec grande difficulté. On peut aisément imaginer leur handicap dans une classe de cycle III où les œuvres littéraires sont d'un niveau soutenu. Il ne s'agit plus de travailler, comme au Cycle II, de façon systématique, la correspondance graphie-phonie à partir des manuels classiques adaptés à des lecteurs débutants. Le code ne peut en aucun cas occuper l'essentiel de l'attention de l'enseignant. Il semble en effet primordial d'envisager le traitement des mots, c'est-à-dire, les activités d'élaboration de ce qui est écrit, ainsi que le traitement d'aspects plus superficiels (phrases, lexique), en interaction avec la compréhension, et toujours inséré dans des activités significatives. Car le problème ne réside pas dans l'acquisition des formes mais dans celle des significations. Il semble en effet par expérience qu'un élève s'implique moins dans l'appropriation de mots nouveaux décontextualisés (exemple : une liste de mots issue d'un manuel de production écrite) que dans l'apprentissage d'un lexique nécessaire pour profiter ou d'une sortie pédagogique (situation fonctionnelle) ou de l'étude d'une œuvre (texte littéraire). On sait qu'à l'entrée en 6^{ème} les élèves mauvais lecteurs sont ceux qui, au-delà des difficultés techniques, ne se représentent pas les « profits symboliques » qu'ils pourraient tirer de leur contact avec les livres.</p>
----	--

Dans cet extrait, on observe que la façon dont P. pense les premiers éléments de préparation de son enseignement est assez outillée au plan d'une didactique de la lecture. La ligne de mire est d'emblée sur le profit que l'on peut tirer du « contact avec les livres ». Il s'agit, certes, d'une détermination institutionnelle du jeu, mais il s'agit en même temps d'une détermination du jeu que nous pourrions qualifier de *privée*, comme dans le cas précédent, parce que P. est personnellement convaincue par avance que la

lecture scolaire doit emprunter le chemin des œuvres. C'est cela qui explique l'énergie déployée à réaliser une ingénierie assez ambitieuse dans le « regroupement d'adaptation » dont il est ici question, alors que cette conviction ne s'appuie pas sur quelque chose comme des preuves scientifiques (si tant est que l'on puisse en produire). Nous sommes, là aussi, dans un cas d'émotion cognitive du professeur, et sans doute de vertu épistémique comme nous essaierons de le montrer. En outre, les propos de P. rejoignent ce qui a été posé comme un souci du chercheur, à savoir : distinguer une co-disciplinarité de l'étude du français dans sa dimension d'usage ordinaire et dans sa dimension littéraire. Nous pouvons reformuler notre question d'enquête sous la forme de la recherche d'une nouvelle forme scolaire (d'un nouveau *pattern* ?) pour l'étude du français, et dont l'hypothèse porterait sur le développement de l'étude (et la prolifération de ses dispositifs) des œuvres littéraires dans la classe.

Hypothèses sur l'ingénierie

P. va mettre en forme sa *pensée* de la construction du jeu, en objectivant trois hypothèses qui sous-tendent l'élaboration de l'ingénierie (extrait du même corpus que le précédent) :

P.	<p>Je me demande en quoi installer un rapport d'étude avec une œuvre littéraire, pourrait contribuer à achever l'acquisition de la lecture, chez des élèves en difficulté au CM2. De fait, on n'a jamais fini d'apprendre à lire. Prétendre achever l'acquisition de la lecture est par conséquent utopique... Quoi qu'il en soit, ces six élèves sont apprentis-lecteurs et leurs besoins sont apparus flagrants et à caractère urgent pour répondre à la fonction de la lecture d'aujourd'hui. Je fais trois hypothèses, pour orienter le travail d'ingénierie :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 : relier le travail scolaire à un contexte d'œuvre pourrait permettre aux élèves de se construire un projet de lecteur, donnant du sens aux apprentissages, et faciliter l'acquisition des phonèmes et graphèmes encore non stabilisés 2 : travailler de manière très fournie sur une œuvre pourrait permettre d'aborder la lecture sous toutes ses dimensions, aussi bien la lecture silencieuse, que la lecture à voix haute, c'est-à-dire la diction voire le chant ; combinée à cela, on peut penser que l'analyse approfondie de certains passages (travail sur le code, le lexique, sur la syntaxe, sur la structure textuelle, ...) aurait des effets sur la puissance de la lecture, libérant leur attention du seul décodage 3 : leur offrir une entrée par les œuvres authentiques (par opposition aux savoirs strictement scolaires)
----	--

pourrait régler des difficultés liées à l'objet d'apprentissage (acte de lire) tout autant que celles liées à la situation d'apprentissage (habitude de lecture, liens entre les œuvres, ...). Cette nouvelle démarche pourrait les inciter à s'orienter vers des ouvrages enfin adaptés à leur âge, autrement dit favoriser la construction d'une attitude de lecteur
--

Il est utile de signaler que ces hypothèses sont instruites des remarques épistémologiques de Chevallard sur la notion d'œuvre (Chevallard 1996; Chevallard, 1997), que nous avons présentées au paragraphe « Remarque épistémologique », car P. a elle-même travaillé dès le début de l'expérimentation avec l'appui de ces textes.

La position de C. dans la conception de ces hypothèses a consisté à orienter la réflexion de P. sur le problème de l'organisation d'un « milieu » pour l'étude, qui s'appuie sur le pari que les œuvres constituent *de facto* un milieu, mais qui doit être *agencé* par la façon dont le professeur construira le jeu. Nous allons voir progressivement comment la construction de ce jeu a été pensée, mais nous pouvons déjà indiquer pourquoi C. a orienté P. vers un agencement du texte et du son. Si nous nous plaçons dans une optique deleuzienne, qui est celle que nous avons choisie au départ, nous pouvons considérer qu'il y a des agencements de sons et de textes qui se forment autrement que par le seul processus de narrativisation. Ce sont des agencements qui entrelacent des matériaux hétérogènes ou hétéromorphes, en faisant par exemple d'un lieu d'écriture une oralisation musicale qui ne se limiterait pas à la catégorie narrative. Le concept d'agencement autorise une sorte de dynamique d'hybridation (dissimulée par les théories d'inspiration structuraliste qui ne voient dans le matériau des signes qu'un véhicule sémiotique et discursif).

Nous allons maintenant présenter de façon synoptique (pour que le lecteur puisse se faire une idée de l'ensemble du travail que cette expérimentation a suscité), les deux progressions qui ont été convenues avec P. dans le cadre de cette ingénierie (précisons, au plan méthodologique, que toutes les séances ont été enregistrées, et répertoriées dans un tableau synoptique).

Progression n° 1 (l'entrée dans l'œuvre)

P. a disposé de dix séances en novembre 2007 pour programmer la première étape, que nous résumons

ici dans un tableau, qui s'appuie sur un tableau lui-même présenté dans le mémoire de CAPA-SH.

P. a consacré la première séance à installer des habitudes de classe REGAD autour de deux axes : 1/des cadres contenant, 2/des projets individuels et un projet de groupe.
La seconde séance a été consacrée à trois axes symbolisant les aides pour l'ensemble des futures séances en REGAD : 1/des lieux en liaison avec des outils, 2/nos connaissances et nos capacités/
La troisième séance a été l'objet d'une <i>séance type</i> rappelant de manière rigoureuse comment aborder la lecture d'un texte poétique.
Les séances 4, 5, 6 et 7 se sont donc déroulées sur le schéma de la séance 3. Leurs contenus respectifs portaient sur l'analyse globale du texte et l'accès au sens, puis l'analyse fine des strophes, des vers, et des syllabes. Dans l'objectif de résoudre toujours plus les difficultés de lecture des 6 élèves, le professeur introduit (chaque fois qu'il était possible) des documents de savoirs sur la poésie (connaissances préalables à toute explication de poésie, rimes, rythmes, images, langage, forme fixe ou libre, ...), des articles de presse sur des expositions récentes de l'auteur dans son pays natal, des posters de sa région, des cartes routières, de nouveaux recueils de poètes divers...
La particularité de la séance 8 réside dans le fait que P. a introduit le second poème de Cadou. Cette séance a été particulièrement importante dans la mesure où elle faisait figure de test concernant leur capacité à transférer les connaissances acquises au cours des séances précédentes.
Enfin la dernière séance fut individuelle, d'une durée de 30 minutes (entretiens étalés sur deux jours). Consacrée à une évaluation de lecture (sur un troisième poème de Cadou) P. a pu mesurer le chemin parcouru par chaque élève en difficulté.

Et le samedi 1^{er} décembre, P. s'est entretenue avec l'enseignante de la classe d'origine des 6 élèves concernés par le « regroupement », afin de connaître ses impressions au bout d'un mois de travail : « seules deux élèves, M et L, ont progressé de façon visible en lecture ; les autres, non. Mais pour tous, la motivation est devenue réelle ». Un poème au choix (tiré de la boîte à poèmes) a été lu par un volontaire chaque matin, avant de démarrer la journée de classe.

Progression n° 2

D'un point de vue *macro* et longitudinal, précisons que le mois de décembre a été une étape particulière de la coopération entre C. et P., et l'occasion d'une réflexion sur cette ingénierie, faisant apparaître déjà des points intéressants et surtout des points faibles qui nous ont permis de fixer, pour l'étape 2 devant commencer en janvier, des orientations différentes visant plus que jamais à remédier à la difficulté de lecture, en tenant compte du jugement mitigé

de l'enseignante de la classe d'origine des 6 élèves concernés.

Il s'agit maintenant d'observer l'entrelacs qui concerne l'enjeu de savoir en maîtrise de l'acte de lecture, et la construction *a priori* des éléments généraux d'un « milieu » dont C. et P. font l'hypothèse qu'il pourrait favoriser chez les élèves des pratiques d'acquisition de cette maîtrise, en s'appuyant sur le pari que des émotions cognitives suscitées en eux par une discipline d'étude autoriseraient le désir durable de parcourir une œuvre et d'en comprendre les significations.

Les dix séances ont pris les aspects suivants :

1/Un retour sur la séance n° 9 « évaluation » pour plusieurs raisons : une verbalisation des procédures de lecture des élèves, de ce poème inconnu ; l'écoute de 2 extraits (séance 4 du 17 novembre, séance 6 du 22 novembre) démontrant clairement l'évolution de leur réflexion via un retour sur la lecture ; l'écoute d'un extrait enregistré visant une prise de conscience de règles non respectées qui entravent la progression.
2/Des écrits sociaux : une correspondance avec la femme du poète, et une correspondance avec des élèves du village de Fox-Amphoux ⁵⁴ ayant, eux aussi, mené un travail à terme sur l'œuvre de Cadou.
3/Une leçon de maîtrise de la langue divisée en trois parties : leçon de vocabulaire visant l'acquisition de lexique, et l'apprentissage de l'abstraction via la notion de « règne végétal » ; leçon sur la syntaxe ; leçon sur le phonème [g] (Guy-Guillaume-guitare- etc. ...) et une réflexion sur la construction d'outils facilitant la mémorisation.
4/Un travail sur la diction avec pour objectif la lecture des poèmes de l'auteur dans les classes de l'école Tauriac, et la lecture du recueil de poésies produit par les élèves de Fox-Amphoux en 2006.
5/Un travail corporel pour améliorer la qualité du chant des élèves. Un enregistrement. Une écoute de la performance.
6/Une recherche sur le net pour prendre conscience du côté universel de la poésie de Cadou, auteur contemporain qui s'était associé à d'autres poètes pour écrire (l'Association « L'école de Rochefort »).
7/D'autres articles de presse récents sur la vie de l'auteur en Loire-Atlantique et présentation de son unique roman « La maison d'été » : lecture d'extraits et comparaison avec le contenu lexical de ses poèmes, visualisation d'un DVD « Portrait de l'auteur ».
8/Une lecture de documents historiques et iconographiques sur Lhermitte « la moisson », Poyet « les quatre temps de l'an », Millet « L'Angélus » et « Les Glaneuses », Monet « Meules, fin de l'été, effet du matin », et Gauguin « la fenaison en Bretagne ». Une production collective (peinture à la main) sur l'un des poèmes de Cadou.

Toutes les séances de cette étape 2 étaient présentées sous forme d'un plan lisible sur tableau de la

salle de « regroupement d'adaptation » dans laquelle avaient lieu les séances avec les 6 élèves.

Ces progressions ayant été présentées, nous allons revenir sur les raisons d'être du choix de l'œuvre de Cadou.

Choix de l'œuvre

Dans ses recherches philosophiques sur le langage, Wittgenstein soutient que les mots n'ont de signification que dans le flux de la vie, et donne alors une dimension capitale à la notion de *jeu de langage* (Wittgenstein, 2004), qu'il définit comme formé du langage et des activités dans lesquelles il est entrelacé (*les formes de vie*). On conçoit aisément qu'à l'intérieur même de la poésie, le jeu de langage, pour construire un haïku⁵⁵, n'est pas le même que celui des fables, ni le même que celui des calligrammes, car ils sont déterminés par des règles liées à l'activité poétique, qui est une forme culturelle, insérée dans des formes de vie. Ici, avec un arrière-plan épistémologique fort, P. va *penser* sa propre façon de déterminer, puis construire le jeu littéraire :

P.	Ayant une difficulté de « lecture » à régler en quinze séances, il fallait d'abord définir le contexte de notre travail. Vers libres ? Vers fixes ? Poésie ? Prose ? Auteurs du XVI ^e siècle ? Auteurs contemporains ? Un seul ou plusieurs auteurs ? Il s'agit de familiariser les élèves avec un jeu de langage correspondant. Parce que certaines circonstances fortes nous y incitaient (enregistrement récent d'un CD qui met en musique 30 poèmes de Cadou, enregistrement de l'interprétation de certains de ces poèmes chantés par des élèves d'un cycle 3 du Var), nous avons choisi la lecture de l'œuvre de René Guy Cadou, auteur contemporain de l'ouest de la France qui vécut entre 1920 et 1951. À mi-chemin entre vers fixes et vers libres, sa poésie se caractérise souvent par une vingtaine de vers, formant harmonieusement cinq strophes très structurées, c'est-à-dire d'un nombre fixe de syllabes. L'auteur se dispense de ponctuation, compensant par une structure géométrique très intéressante : alternance de strophes isométriques et hétérométriques horizontales. Il existe une forte corrélation entre ce choix de l'auteur et la musique des rimes, des sonorités, et du rythme, du tissu extraordinaire d'images.
----	---

Les jeux de langage sont des parties d'une *forme de vie*, précise Wittgenstein. En effet, telles des manières de vivre, des manières de faire d'un collectif qui se comprend grâce à des usages

communs, les élèves et la professeure vont donc se retrouver (malgré les difficultés et pour les traiter) autour de ce langage singulier qu'est la poésie de René Guy Cadou, et autour des thèmes d'*Hélène ou le Règne végétal*⁵⁶.

Cette ingénierie vise également à privilégier une approche sémantique de la grammaire, prouvant que la plupart des phénomènes grammaticaux ne peuvent réellement se comprendre que dans un environnement plus vaste que celui de la phrase. Ce point est fondamental, d'un point de vue didactique, ce qui montre que le didactique doit être instruit du théorique (d'un champ de savoir) : on ne peut *comprendre* une phrase (i.e. un « jeu de langage ») par elle-même. Une phrase est un *moment* (au sens logique du terme) d'une pensée, et ce moment n'a pas de signification en-soi, ou plus exactement cette phrase *extraite* de la temporalité d'une pensée, peut être entendue *n'importe comment*, comme pure abstraction.

Problème de transposition didactique

C'est ici tout le problème de la *transposition didactique* du savoir savant ou du savoir expert, au savoir enseigné lié à l'intention didactique. Le didactique caractérise l'espèce humaine (Chevallard, 1991) : c'est une branche nécessaire de l'anthropologie. Pour le didacticien, l'école est le lieu où l'on transmet le savoir (or, loin d'être aussi construite qu'en mathématiques, la didactique de la littérature apparaît de manière plus floue, elle est donc sans doute à poser en termes comparatistes).

S'ancrer dans un *vrai rapport à l'étude* implique un *rapport aux savoirs*, et de façon certaine, il existe une culture littéraire, caractérisée par un certain nombre de gestes (lecture, attention, référence au dictionnaire, ...), tous gestes finalement qui vont avec l'attitude de celui qui étudie. Lire, c'est construire une certaine compréhension, qui respecte ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé, et oblige le lecteur à faire appel à ses connaissances conceptuelles et langagières.

Chevallard nous fait d'ailleurs remarquer que le titre de savant ne découle jamais intrinsèquement d'un savoir. Il est accordé *par la culture*, et il

peut se perdre. Notre savoir du « français » se veut savant et « le devient dans l'ombre des modèles grec et latin, un jour s'effondre ; voici aussi que la légitimité culturelle s'effrite, que nous ne connaissons plus guère aujourd'hui que par fragments, celle du bon usage, cher à Vaugelas, frappé à mort depuis trente ans par le relativisme langagier qui nous fait tous pairs en la langue » (Chevallard, 1991, p. 223).

La position de C. concernant l'ingénierie en tant que discipline d'étude d'une œuvre littéraire, se situe à mi-chemin entre une conception classique visant à faire connaître les emplois savants de la langue française, dont il s'agirait d'éveiller le goût chez des élèves en difficulté culturelle, et une conception plus actuelle qui s'intéresse à une approche plus libre et plus ouverte de la langue. L'œuvre de Cadou semble offrir un mixte entre ces deux tendances, avec une écriture à la fois très travaillée, par moments altière, et en même temps qui offre beaucoup de simplicité dans la production de ses métaphores, et l'évocation de ses méditations existentielles. C. a argumenté auprès de P. le pari que cette œuvre pourrait immédiatement séduire les élèves du « regroupement d'adaptation », tout en les contraignant en complexifier leur rapport à la langue écrite⁵⁷.

Analyse de quelques épisodes descripteurs du fonctionnement de l'ingénierie

Nous allons donner quelques exemples qui illustrent d'abord l'entrelacs qui fut recherché entre didactique de la littérature et didactique de la musique. Il s'agit de « Paysage de mon amour » (écoute du chant, les élèves chantent en même temps) :

Épisode « élèves admiratifs »		
1	él.	(<i>en même temps que la musique</i>) Ils chantent trop BIEN ohhhhh!!!!
2	él.	On n'en entend qu'un seul pratiquement!
3	él.	Il y en a UN qu'a une BELLE VOIX!!!
4	P.	Tout à fait + il y en a un qui a une belle voix et elle domine les autres + on entend aussi quand même les autres?
5	él.	On n'entendait pratiquement que lui + parce qu'il a une belle voix + parce qu'il peut monter assez haut dans les aigus + après ils chantent des onomatopées des ...

Dans cet épisode, le groupe réagit à l'audition de l'enregistrement du chant des élèves de la classe de Fox-

Amphoux, avec laquelle P. a entamé une correspondance par messagerie électronique. P. dispose d'un CD enregistré par l'enseignant du cycle 3 de Fox-Amphoux, dans lequel ses élèves chantent des textes de Cadou mis en musique par Dirmeikis. Un élève du « regroupement d'adaptation » exprime son admiration pour l'un des élèves que l'on entend dans l'enregistrement (tdp5).

La tension que les 6 élèves perçoivent entre une certaine perfection (pour eux) de l'interprétation de ces élèves, et le fait qu'ils (ne) soient (que) des élèves comme eux, cette tension provoque en effet un sentiment d'admiration : le sentiment esthétique est creusé par la proximité d'identité de ceux qui produisent ce chant. P. a utilisé le chant des élèves de Fox-Amphoux comme un objet placé dans le « milieu », ce qui a fait apparaître chez les élèves une nouvelle attitude : écoute, attention, respect du chant et donc des contraintes scripturales. Le travail d'étude du texte sur lequel P. est revenue après que le CD ait été écouté, a bénéficié de l'émotion provoquée par l'audition et sa discussion. Mais aussi, ce qui peut paraître curieux, c'est lorsque la signification de certains passages du texte résistait à la compréhension des élèves, ils demandaient à réentendre le chant. On pourrait juger que c'est une perte de temps, et que le fait d'entendre le texte chanté n'aide pas les élèves à percevoir le sens. Si les choses étaient si simples, on pourrait avoir confiance dans la pédagogie et dans les effets de magie de la tâche (Marsenach, 1991). Mais à partir de ce moment, la situation didactique a échappé au face à face (présent dans les séances 1 et 2) entre les élèves et le texte, pour se déployer en une hybridation du texte et de la musique. Cette hybridation, si elle ne permet pas, comme par miracle, une meilleure compréhension du texte même, favorise le surgissement d'une émotion cognitive, dans la mesure même où le texte devient un objet que les élèves ont le *désir* de comprendre : « alors qu'un poème est d'abord un travail du et sur le langage, une chanson, ce sont à la fois des paroles, un son et un spectacle, trois « strates » de sens qu'il convient d'étudier chacune pour elle-même. L'apport d'un tel travail pour l'étude de la poésie au sens strict n'est pas négligeable car, en comparant le traitement du texte, du son et de l'image, l'élève saisira d'autant mieux la manière spécifique dont un texte poétique produit son sens et ses effets » (Dufays, 2004, p. 22).

Et cette admiration suscitera aussitôt le désir de chanter :

Épisode « motivés par ces temps de chant »		
1	P.	Bien on la réécoute une fois ?
2	éls	OUI OUIIIIIIIIIII !!!!
3	P.	Ce serait bien qu'on commence à la chanter
4	él.	Ah ! on chante en même temps !!
5	él.	Mais pourquoi ils chantent bien maîtresse ?
6	él.	(Commence avant le CD, seul)
7	él.	Attends s'il te plaît A. attends ++ c'est extrêmement doux ++ Oui vous pouvez chanter + oui

Au cours de ce chant, A. vient s'assurer qu'il a bien compris. P. lui confirme qu'il peut chanter à *haute voix*. Sur la vidéo, on constate qu'il paraît étonné et content. Cette nouvelle dimension, qui vient s'ajouter à la lecture silencieuse, à la diction, et à l'analyse donne un *effet sur la puissance de la lecture* non négligeable. On peut supposer que la musique favorise (tout autant qu'elle l'oriente, bien sûr) l'entrée dans l'univers d'auteur : la musicalité souligne certaines atmosphères des textes, en les renforçant. Le plaisir et l'envie de chanter sont réels : on peut faire l'hypothèse qu'il y a une forte corrélation entre leur enthousiasme (ligne 2) et un certain soulagement. Leur attention est déportée : elle n'est plus captée par le souci de l'exactitude du déchiffrement, ou de la correction de leurs nombreuses méprises (inversions interversions, confusions, ...), ils sont dans l'énergie, dans le mouvement, dans l'ambiance rendue par le chant, et pourtant ils sont en *situation de lecture*. Cet outil va permettre à P. d'installer un rapport à l'étude, qui ne soit pas biaisé par le sentiment d'échec qui s'est installé habituellement dans la relation que ces élèves entretiennent à la lecture, et qui risque de les déconcerter d'autant plus qu'il s'agit de lire des textes difficiles.

L'admiration dont nous parlions plus haut semble avoir suscité d'autre part le désir de lecture effective du texte, dans l'*après coup*. Le petit épisode suivant concerne le cinquième vers du poème (toujours « Paysage de mon amour ») :

Épisode « les recherches se poursuivent jusqu'au domicile »		
1	él.	Euh + je sais ce que ça veut dire tuiles baignées de tourterelles + en fait ma sœur ma sœur elle m'a expliqué + en fait y a les tuiles d'une maison + ils sont tout recouverts de + de tourterelles

2	P.	Très bien + ta sœur a raison + et pourquoi tu lui as demandé + ça t'intéressait de le savoir ?
3	él.	Je voulais savoir ça veut dire quoi baignées
4	P.	Ça t'intriguait + mm tu as raison + renseignons-nous + essayons de chercher ensemble maintenant ce que veulent dire toutes les phrases + et avec l'aide des autres

Comme nous l'avons indiqué, ici se manifeste nettement l'une des dimensions fortes de cette ingénierie, le *passage* que le « milieu » aménage entre la pratique orale de la langue, et la pratique écrite. Dans les deux cas, il s'agit d'une pratique de lecteur.

La détermination de l'élève à mener seule sa petite enquête à domicile, nous montre combien l'élève comprend la situation qui lui est présentée au sein de l'école, et les questions qui lui sont posées. Il y a des habitudes d'action qui sont inhérentes au contrat didactique, car les transactions didactiques reposent sur les attentes de l'élève vers le professeur mais aussi du professeur vers l'élève. Mais comme l'expliquait déjà Brousseau, si le contrat fournit un cadre à la constitution de normes dans la classe, elles ont vocation à être dépassées (Brousseau, 1998). Ce que fait l'élève en questionnant sa sœur aînée, et en reconfigurant la question (initialement) scolaire dans un environnement de vie sociale. Nous pouvons là encore regarder cette activité sous l'aspect mésogénétique, ce qui est fort instructif sur le possible lien didactique entre travail scolaire à l'école, et formes du travail scolaire hors de l'école, qui n'est pas réductible à la notion classique des devoirs faits à la maison.

P. aurait pu faire le choix de proposer à ces élèves la lecture, par exemple, d'une notice de montage d'un objet technique, ce qui lui aurait permis de vérifier assez rapidement leurs performances en lecture. Notre hypothèse ou pari de recherche était d'imaginer que l'œuvre littéraire pourrait favoriser la construction d'une culture commune à des élèves culturellement défavorisés, et serait susceptible de leur redonne un projet de lecteurs beaucoup plus puissant. Et la poésie, en rendant le sens problématique, permet à chacun de se confronter à la réalité du lien entre le langage et la pensée, sollicitant le langage autrement qu'à des fins immédiates et utilitaires.

Au début de cette séance, P. avait proposé un exercice pour les inciter à inférer, mobilisant leurs

connaissances sur la structure des comptines enfantines (*Un, deux, trois nous irons au bois* ; *Au clair de la lune*, etc.) pour reconnaître une écriture inconnue. Non seulement P a pu vérifier, à travers ce jeu d'apprentissage, leur capacité à affronter et résoudre des problèmes, leur persévérance, et leur tolérance à la frustration, mais par un autre jeu d'apprentissage P. a souhaité aussi leur donner la possibilité d'être projetés dans l'épaisseur des énoncés culturels. L'épisode précédent se situe dans une séance qui venait de commencer, et faisait suite à deux séances : l'une sur la structure et le sens global du poème, l'autre sur la catégorisation, avec une ébauche de réflexion sur les images poétiques. P. a demandé aux élèves de se remémorer les points importants déjà analysés. Il est intéressant de noter qu'un élève triomphait du fait qu'il avait pu rechanter les deux premières strophes seul (de mémoire) au cours de son week-end : cela nous incite à penser que le temps d'étude hors classe⁵⁸ produit une certaine mésogénèse, dont il est difficile de décrire les objets, mais qui engage probablement une activité spécifique de *liaison* entre la culture scolaire et la culture familiale. Une autre élève intervint telle une détective qui soudain rassemblait les pièces éparses d'un puzzle, et en formulant une référence à un autre texte, précédemment étudié, de Cadou (« La rose ») :

Épisode : « énoncés issus de la séance 3 »		
1	él.	C'est une chanson ?
2	P.	Alors c'est d'abord un poème et + écrit par qui ?
3	él.	Par René-Guy Cadou + ah oui
4	él.	Comme la ROSE !
5	él.	Ah + mais ça parle toujours de l'amour
6	P.	D'accord + oui on va en parler + pourquoi la rose + on
7	él.	On l'offre + à une amoureuse + à son amoureux
8	él.	À ta mère aussi !

Il en résulte que les élèves sont dans des dispositions favorables pour construire eux-mêmes des énoncés, qui sont des conjectures de sens. Le paradoxe, c'est que ne pas comprendre n'y est pas immédiatement un échec. Au contraire, la poésie est une invitation à mettre ses connaissances en résonance, elle donne accès à l'examen de catégories culturelles importantes (déceptions narcissiques, obligations morales, sentiment d'espoir, crainte de la mort, etc.). On note qu'ici il y a comme une construction *proprio motu*, par les élèves, de la référence. Mais aussi que l'usage de la rose dans la vie ordinaire, et donc l'appui

sur un autre type de référence (celui des pratiques sociales), provoque immédiatement les réactions des uns et des autres.

Aussi, sans dévoiler quoi que ce soit qui puisse amener les élèves à produire des sortes de stratégies gagnantes (Sensevy & Mercier, 2007), P. obtient l'inférence attendue au sujet du premier poème de Cadou « La Rose », qu'ils avaient découvert le tout premier jour, au sein d'un recueil intitulé « poèmes à travers champs » rassemblant les œuvres de grands poètes contemporains.

Dans le prochain épisode (portant encore sur « paysage de mon amour »), un élève produit la stratégie de compréhension de son propre mouvement, et P. est alors en mesure d'attester que l'élève a appris. Ces élèves ont des acquis, contrairement à l'image dévalorisante que beaucoup malheureusement leur renvoient, et qu'ils ont d'eux-mêmes. On voit tout le tissage essentiel qui existe ici entre l'affectif et l'effectif de l'apprentissage (Sensevy & Mercier, 2007), et toujours la fonction des émotions cognitives, notamment lorsqu'il y a un phénomène de compréhension du texte. Cet épisode vient juste après un travail assez fouillé sur la compréhension de certaines images poétiques, qui ont séduit les élèves. Et P. était en train de s'adresser au groupe sur le métier d'éleveur en référence au vers « Ô bêtes qui remuez les hanches » lorsque M. soucieuse, l'a interrompu. C'est la première fois que le sujet est abordé, et il sera repris trois fois, à dix minutes d'intervalles, tant il intéresse deux des élèves :

Episode : « énoncés issus de la séance 6 »		
1	él.	Si on demande à sa femme + c'est quoi le secret + mais peut-être que lui il + sa femme elle lui a promis qui le dirait jamais + qu'elle ne le dirait jamais + donc on pourra pas le savoir
2	él.	Quel secret ?
3	P.	J'ai envie de poser la même question que L + de quel secret parles-tu ?
4	él.	« De mon silence » là + y a un secret !
5	P.	Ah + tu penses que + à travers cette poésie il y a un secret ?
6	él.	Chais pas + mais il dit de mon silence + on dirait qu'il + qu'il chuchote un peu + et qu'il dit un peu un secret + et qu'il l'a dit à sa femme + et qu'elle a promis de pas le dire

On perçoit ici le travail intellectuel qui a pu être accompli, et ses ramifications au plan affectif et émotif

(un secret ne se confie pas, un secret est impénétrable). On peut faire l'hypothèse qu'il y a comme une disposition acquise à produire des conjectures sur la signification du texte, sur la base d'une acculturation à l'œuvre de Cadou. L'usage de la promesse de se taire, que semble bien connaître un élève (tdp1, tdp4 & tdp6), engendre chez cet élève des interrogations. Or, nulle part dans la poésie, le mot secret n'est employé : il semble que l'élève soit passé de compréhensions ponctuelles et lacunaires, à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte, en même temps que les savoirs antérieurs accumulés. Mais ici, il infère probablement la notion de secret à partir du syntagme « la raison de mon silence » (au dernier vers).

P. est le médiateur entre l'élève et le savoir, celui qui organise des rencontres avec lui, dans ses formes vivantes où le contexte l'ouvre à ses significations. L'élève, tel qu'on le voit dans cette situation, apprend dans la mesure où l'on identifie sa capacité à discerner des attributs essentiels, ici autour du concept de secret. P. fait écho (tdp3) à un élève (tdp2) en reprenant sa question, et précise l'énonciateur de la question, ce qui lui permet de conserver une position basse dans la topogenèse en cours : il laisse la responsabilité de la question à L. L'enjeu est aussi que l'autre élève se sente coresponsable de son apprentissage en cours.

Le travail sur le poème « Paysage de mon amour » a pris fin sur cette catégorie du secret, éminemment paradigmatique de toute poésie digne de ce nom.

Éléments de discussion

Le travail pour le moment accompli comprend le questionnement didactique initial, le travail de conception d'ingénieries, la réalisation dans les classes de ces ingénieries, le recueil massif de données enregistrées, et un certain nombre d'analyses empiriques⁵⁹.

La piste d'analyse consiste à regarder comment constituer un collectif de pensée (Sensevy & Mercier, 2007, pp. 193-195), à partir de la mise en intrigue, en classe, d'œuvres littéraires.

Cette mise en intrigue implique ici l'articulation des œuvres à des activités d'arts visuels, ou de chant

et de correspondance. Dans les deux cas, ces activités comportent un projet de production. Du coup, la notion d'œuvre peut être prise au sens ouvert (Chevallard, 1996).

L'une des difficultés d'une telle approche réside dans l'appréciation du type d'œuvre que l'on peut choisir pour constituer le pari raisonnable de la construction d'un « milieu » initial, et du type d'entrelacs didactique envisageable pour construire le jeu en aménageant ainsi le « milieu » de la situation. Dans les deux cas que nous avons présentés, la question se pose. D'abord parce que le choix des albums dits de « littérature de jeunesse » pose un réel problème de détermination de ce que l'on entend par œuvre, et que le type d'objet littéraire susceptible d'être présenté avec pertinence à des élèves jeunes ne va pas de soi : cela constitue *de facto* un considérable problème didactique. Il importe de produire une analyse épistémique des œuvres que l'on envisage de mettre à l'étude, d'abord générique, puis spécifique, ce qui constitue le propre, en théorie de l'action conjointe en didactique, d'une analyse *a priori*. Nous avons pu constater que cette analyse est engagée, à son niveau et pour son compte, par la professeure de maternelle sur les albums qu'elle choisit. Dans cette perspective, l'articulation du texte de l'album et des « illustrations » artistiques de cet album doit être elle-même analysée.

Ensuite, pour des élèves en difficulté de lecture, le détour par les œuvres, très coûteux en temps, suppose que soit organisé de façon très rigoureuse l'agencement du « milieu » de la situation, comme on peut en avoir un aperçu dans l'expérimentation en « regroupement d'adaptation » que nous venons d'évoquer (où l'entrée dans le texte est d'ailleurs motivée par ses connexions avec la musique). L'analyse épistémique des poésies choisies, extraites de l'ensemble des textes mis en musique par Dirmeikis, et appartenant à *Hélène ou le règne végétal*, l'analyse épistémique donc de ces textes a été pratiquée au début de l'expérimentation dans le cadre des entretiens entre C. et P. Il s'agit d'un type de travail qui incombe à la coopération entre le chercheur et le professeur.

On sait que l'ingénierie doit présenter un contenu de savoir qui soit ni trop éloigné du savoir savant de référence, ni trop distant du savoir sociofamilial des élèves. C'est à cette condition impérative de *bonne*

distance, que la relation didactique peut avoir un sens. Avec le type d'ingénierie coopérative que nous présentons, le risque est grand, pour le chercheur, de vouloir proposer un « milieu » initial avec lequel les élèves ne parviendront pas à entrer en rapport, parce que trop soutenu et trop proche du savoir savant (l'œuvre de Cadou, par exemple, est en elle-même un objet de savoir savant). La transposition didactique de l'œuvre doit alors consister fortement dans le travail de construction du jeu et d'aménagement du « milieu », travail qui implique (c'est notre hypothèse) de subordonner l'entrée dans l'œuvre à une expérience affective favorisant le désir, chez les élèves, de soutenir les contraintes effectives dans l'étude de l'œuvre (Sensevy & Mercier, 2007).

Le choix d'étudier des œuvres éloignées, *de facto*, les élèves de leur culture sociofamiliale (sauf pour quelques rares privilégiés) : en cela, l'école ne saurait paraître inutile. Plus que jamais, la réflexion sur la forme scolaire semble nous imposer une réflexion didactique sur l'élaboration des ingénieries, élaboration qui devrait prendre en vue, comme c'est de toute façon le sens anthropologique de la didactique, une acculturation des élèves aux œuvres. L'artificialisation scolastique du texte du savoir devrait constamment préoccuper les didacticiens, qui pourraient se considérer, dans le contexte actuel, comme les plus grands conservateurs (Arendt, 1972) du sens anthropologique et politique de l'école, dont la mission est d'autoriser tous les élèves à entrer dans les œuvres. Et ce conservatisme scolaire doit lui-même s'appuyer sur une déontologie professorale (Prairat, 2009), dont les ingénieries coopératives peuvent être l'une des puissantes manifestations.

Conclusion

Ce qui est commun aux deux expériences, c'est que *les professeures ont chacune un rapport de première main aux objets qu'elles veulent faire étudier à leurs élèves*. L'œuvre se déploie alors, pour les élèves, dans ce préalable rapport, à la fois privé et institutionnel, travaillé par la professeure.

Si les élèves ont quelque chance, s'agissant par exemple de l'expérimentation en « regroupement d'adaptation », de toucher à l'universel de l'œuvre, et à ce qu'est ontologiquement la poésie, nous pouvons

raisonnablement conjecturer que c'est parce que la professeure est suffisamment parvenue à faire vivre ces textes dans des dispositifs. Nous pourrions faire l'hypothèse que ces dispositifs auront permis aux élèves de vivre la poésie sous l'aspect des émotions cognitives que l'ingénierie aura réussi à provoquer. Contre un certain idéalisme de la pédagogie classique, ce point nous semble important : il ne suffit certainement pas d'exposer des élèves à la lecture d'une belle poésie pour qu'ils éprouvent, par une vertu interne du texte, une émotion esthétique et intellectuelle. Et contre une métaphysique de l'enfant créateur, il ne suffit certainement pas d'inciter les élèves à produire eux-mêmes des poésies pour qu'ils soient ensuite spontanément dotés d'une disposition à entrer dans les œuvres.

Toutefois, la coopération elle-même mérite d'être caractérisée, conceptualisée. Dans cette enquête, la coopération avec la professeure de maternelle n'est pas la même que la coopération avec la professeure de « regroupement d'adaptation ». Dans le premier cas, la forte orientation ethnographique place le chercheur dans une position de retrait fort différente de la position qu'il adopte lorsqu'il est plutôt en situation de formation et de co-construction d'ingénierie. On

ne peut donc se satisfaire de décrire la notion d'ingénierie coopérative en termes trop généraux. Au plan théorique et au plan méthodologique, cette notion devra être systématiquement *délimitée* en fonction du contexte et des contraintes de l'expérimentation qu'elle concerne.

Il n'est cependant pas possible, en sciences humaines et de la société, d'adopter une attitude *stricto sensu* expérimentale, nous devons donc travailler de façon outillée sur des indices, et des comparaisons d'indices selon les contextes (Mercier & al., 2001). Il paraît raisonnable de penser qu'un contrat de recherche avec un professeur, lorsqu'il implique un rapport de longue durée, produit nécessairement quelque chose pour le professeur : pas un résultat de recherche, mais il a valeur de formation, d'expérience, et l'on peut s'autoriser à déclarer ce résultat, du côté du chercheur comme du côté du professeur, comme un certain bénéfice. Il reste que si le professeur s'intéresse à des solutions en vue d'améliorer son système d'action, le chercheur s'intéresse d'abord à des problèmes, parce que c'est l'ignorance pesant sur les personnes qui entrave la transformation des systèmes didactiques.

NOTES

1. Chercheur associé au Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages, et la Didactique (CREAD, Université Rennes 2).
2. Sur la TACD, voir, pour l'ensemble de cet article : Sensevy & Mercier, 2007.
3. Nous prenons la notion de littérature, qui vient du terme latin *littera* (la lettre, l'écriture) et qui donne *litteratura* (écriture, grammaire, culture), au sens général : cette notion désigne une fonction dans l'usage de la langue, celle qui consiste, par des agencements artistiques de toutes sortes, à produire un effet esthétique en signifiant des impressions, des émotions, et des pensées.
4. Nous développons cette notion plus bas, au cours de l'analyse des deux « présentations d'ingénierie ».
5. Y compris pour ce qui concerne la notion d'ingénierie coopérative. Au départ, la notion de *communauté de pratique* fut proposée par Lave et Wenger (1991), et désigne un processus d'apprentissage social qui se manifeste lorsque des personnes collaborent mutuellement à partir d'un centre d'intérêt commun. Cette notion nous paraît poser problème lorsqu'elle est transposée du domaine des pratiques sociales et professionnelles, ou des pratiques d'apprentissage, aux pratiques *spécifiquement* didactiques scolaires, dont les enjeux ne se recoupent pas immédiatement, et peuvent même apparaître fort différents, comme le soutient Johsua (1998), notamment lorsqu'il distingue *frayage*, *apprentissage*, et *étude*.
6. Dans le cadre restreint de cet article, nous ne pouvons exposer que quelques éléments très peu représentatifs de la masse des données recueillies sous forme de nombreuses vidéos de séances en classe, de transcriptions de ces vidéos, d'autoanalyses enregistrées, de documents multiples concernant la préparation de la classe ou de travaux d'élèves.
7. En France, le « regroupement d'adaptation » désigne un petit nombre d'élèves regroupés pour une séance de 45 minutes, auprès d'un professeur spécialisé, qui est chargé d'assurer une aide à dominante didactique. Aide qui n'est pas conçue comme une simple activité de rattrapage ou de renforcement, mais comme une action spécialisée, portant sur un projet individualisé, élaboré en commun avec l'enseignant de chaque élève concerné. L'enseignant de la classe reste responsable des apprentissages. L'enseignant spécialisé, nommé « maître E », travaille avec chaque élève concerné les domaines identifiés comme déficitaires, travail qui porte notamment sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre et qui se révèlent inefficaces.
8. Nous n'entrons pas ici dans la discussion, par ailleurs nécessaire, du statut des œuvres écrites *pour* les enfants (*i.e.* de leur littérarité effective, de leur dimension d'œuvre ou non, etc.). Sur ces questions, nous pouvons nous reporter aux nombreux travaux des didacticiens du français (on peut consulter par exemple, parmi toutes les recherches existantes : Bernié, 2004 ; Dubois-Marcoin, 2007 ; Tauveron, 1999 ; etc...)
9. Institut universitaire de formation des maîtres.
10. Notre démarche, de type ethnographique, fut la suivante : i) approche phénoménologique, qui peut être considérée le premier moment de la science en SHS, ii) approche clinique, qui permet ensuite de porter son attention vers l'*objet* à construire, iii) approche indicielle, qui recueille les *éléments* pouvant être significatifs dans une logique d'enquête.
11. « Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ».
12. Il serait intéressant d'illustrer cette remarque en se référant quelques exemples d'œuvres philosophiques, permettant de saisir le lien organique entre la vie de l'auteur et le processus continu de développement de sa pensée.
13. Si nous pouvons convenir de l'importance de réfléchir sur le fait que l'étude des œuvres engage les élèves dans une discipline, nous ne pouvons négliger le fait sociologique, culturel, et institutionnel que de façon générale, l'enseignement de la littérature rencontre des difficultés nouvelles, dont les causes sont diverses. Parmi ces causes, nous ne pouvons sous-estimer la nature même de la pratique littéraire d'un certain nombre d'auteurs depuis que nous sommes entrés, au plan artistique, dans la post-modernité : « le désin-

térêt croissant pour la littérature vient peut-être de ce que pour beaucoup elle a renoncé à dire quelque chose sur l'homme, se transformant en pur exercice de style » (Respublicanova, 2008).

14. Nous prenons ce terme au sens fort de Dewey, pour qui l'éducation doit être considérée comme une reconstruction continue de l'expérience, le processus et le but de l'expérience n'étant qu'une seule et même chose. Mais plus précisément, Dewey voit le langage comme outil de la pensée, et en cela il est impératif que les mots recouvrent des concepts éprouvés. L'apprentissage d'une langue doit être vu comme une organisation et un approfondissement de l'expérience par une appréhension de l'idée. Ainsi, chaque expérience faite modifie l'élève, et cette modification, à son tour, affecte la qualité de ses expériences suivantes (Dewey, 1968).
15. Que certains, comme Morin, remettent en question, par exemple au nom de la nécessité d'approcher les savoirs dans une épistémologie de la complexité. Ce n'est pas notre position dans cette enquête.
16. Cette problématique est abordée par Sensevy & Mercier dans leur texte : « Pourquoi faire encore des mathématiques à l'école » (*Le Télémaque*, 15) : tour à tour, les savoirs enseignés à l'école disparaissent des programmes et entraînent avec eux des savoirs voisins pour laisser la place à de nouveaux savoirs de telle sorte que la logique d'ensemble d'un curriculum s'évanouit. Les mathématiques n'échappent pas à ce phénomène et le sens de leur enseignement s'effondre. Comment en rétablir la cohérence ? Par la re-définition publique de leurs finalités.
17. Dans une perspective deleuzienne, nous dirions que toute œuvre se constitue une réponse *possible* à une question préalablement construite, et cette question appelle nécessairement des réponses concurrentes. L'œuvre ne saurait être, en aucun cas, considérée comme la seule réponse possible à une question donnée (posée).
18. Concernant le sens de l'œuvre, nous nous situons dans l'optique de cette thèse textualiste défendue par Morizot (1998), qui nous permet de ne pas trop ouvrir sur les approches herméneutiques, dans la mesure où, si l'œuvre est close comme le dit Chevallard, c'est que quelque chose d'elle a été délibérément *voulu* par son auteur. Mais cet article n'est pas le lieu d'un débat sur les questions que l'on pourrait adresser au courant herméneutique.
19. Nous prenons un exemple délibérément polémique, présentant l'avantage d'être connu de tous : l'œuvre de Walt Disney, dont on a tiré des albums pour enfants, bénéficiant d'une image sociale très positive. Ces albums, ces ouvrages, constituent-ils pour autant des œuvres ? Il serait intéressant d'analyser dans ces ouvrages (et dans l'œuvre même de Walt Disney) la dimension de stratégie commerciale, et l'option kitch sur le plan formel et sur le plan discursif. Voici un test intéressant : pourrait-on envisager de désigner de tels ouvrages comme objets d'étude pour l'école, et en fonction de quelles finalités éducatives et didactiques ?
20. Ce qui serait une forme de « l'institution du social dans les corps » (Bourdieu, 1992).
21. Cette conviction s'inscrit dans une certaine tradition éducative depuis Rousseau, Pestalozzi, Stirner, Robin, etc... Mais notre propos ici ne s'inscrit pas dans le sillage des travaux sur le « contrat pédagogique », contestés par Brousseau lorsqu'il a élaboré sa théorie du contrat didactique. La limite que nous y voyons consiste notamment dans le fait que la passion pédagogique d'enseigner se dispense souvent d'interroger les motivations *contre* dont certains élèves sont habités.
22. Schubauer-Leoni a identifié ce qu'elle nomme, dans ses travaux, un *contrat différentiel* entre l'enseignant d'une part et les différents élèves d'autre part. Ce *contrat différentiel* permet de décrire les formes que prend le contrat didactique selon les représentations de l'élève (par exemple au plan social) que s'en fait l'enseignant, mais aussi de prendre en compte les interactions sociales qui se développent entre les élèves lors de leur activité d'apprentissage.
23. Cette question fut élaborée dans deux symposiums (Go & Forest) lors du Colloque « Efficacité et équité en éducation », les 19 et 20 novembre 2008 à Rennes.
24. Pour la classe maternelle, l'enquête avait commencé en 2005 comme nous l'avons indiqué plus haut.
25. Nous donnerons des indications concernant cette auteure, lors de la présentation de la première ingénierie.

26. Nous donnerons des indications concernant cet auteur, lors de la présentation de la deuxième ingénierie. En fait, 5 poésies de cet auteur ont été étudiées de façon effective, extraites de *Hélène ou le règne végétal* (ces textes sont reproduits en annexe).
27. Il s'agit du musicien Paul Dirmeikis, et de son album (double CD) : *Entre parenthèses*, René-Guy Cadou, L'éveilleur, 2008 (www.dirmeikis.org).
28. Il s'agit de Nicolas Kœssler, pianiste lui-même, et directeur de l'école primaire de Fox-Amphoux (83).
29. Prenons l'exemple des Ballades de François Villon (1431-1463). Les ballades sont un genre courtois à la fin du Moyen Âge, qui connut un renouveau au XIX^{ème} siècle. Villon a écrit des ballades au XV^{ème} siècle, que Debussy (1862-1918) a mises en musique. Dans la « Ballade de Villon à s'amy » , la complexité des sentiments du poète est mise en scène, musicalement, de façon très suggestive par Debussy. On peut considérer que la musique nous ouvre au texte. Mais dans une forme plus populaire, on peut considérer que la mise en musique et l'interprétation de la « Ballade des pendus » par Ferré, révèle la mémoire grammaticale latine de la langue de Villon, et nous donne accès à la couleur émotionnelle du texte.
30. Dispositif relevant, dans le cadre de la formation capa-sh, de ce que l'institution appelle « pédagogie de projet ».
31. Pour ce qui concerne la méthodologie de recherche en didactique nous renvoyons, entre autres ouvrages de référence, à : Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Sensevy & Mercier, 2007.
32. Classe de cycle 1, petite section et moyenne section. En France, ce sont les deux premières années de l'école maternelle, pour les enfants de 3 ans et 4 ans.
33. Il s'agit de la séance filmée du 6 février 2007, dont je présente un court extrait dans la suite de cette analyse. Cette séance s'inscrit dans une séquence d'étude de l'œuvre de Anne Herbauts, et plus généralement dans l'ingénierie longitudinale annuelle consistant à essayer de rendre les élèves attentifs aux œuvres de certains auteurs.
34. Dans ces albums, selon les auteurs ou selon les ouvrages, c'est plutôt le récit qui domine, placé dans un environnement d'illustration plastique, ou plutôt l'univers plastique, accompagné d'un texte qui le complète. Nous ne préjugeons pas, dans cette façon sommaire de dire les choses, du type de rapport qui peut être chaque fois pensé entre texte et image.
35. Christian Voltz est né le 28 septembre 1967 à Strasbourg. Il y fait ses études à l'école des arts décoratifs où il suit des cours à l'atelier d'illustration de Claude Lapointe à partir de 1991. Il collabore à la presse jeunesse, écrit et illustre de nombreux albums de littérature jeunesse réalisés à partir de matériaux de récupération (fil de fer, laine, bois, tissus, objets divers et variés), et publiés entre autres aux Éditions du Rouergue, au Seuil, et Didier jeunesse.
36. Claude Ponti est né à Lunéville, en Lorraine en 1948. Il a fait des études de lettres et d'archéologie à Strasbourg et les Beaux-Arts à Aix. À partir de 1969, il vit à Paris où il étudie le dessin, la peinture et la gravure. Peintre, dessinateur de presse, auteur-illustrateur, il crée son premier livre pour enfants en 1985 pour sa fille Adèle. Il s'agit de *L'Album d'Adèle* paru chez Gallimard.
37. Il est intéressant, sur cette question, de se reporter aux analyses de Cavell et à sa façon de théoriser ce qu'il appelle une *autobiographie*, en considérant comment quelqu'un peut envisager de sortir du conformisme en trouvant, comme il dit, sa voix (Cavell, 2003).
38. Nous pouvons songer, sur ce point, aux travaux de Ferreiro (par exemple : Ferreiro, 2000).
39. Nous avons analysé un dispositif de cet ordre avec Gérard Sensevy concernant l'enseignement de la dissertation philosophique (Go & Sensevy, 1998).
40. Voir par exemple, sur cette notion : Fabre, 2008.
41. Précisons qu'un *argument d'autorité* consiste à remplacer un raisonnement personnel par une simple référence aux conclusions d'une personne faisant prétendument autorité sur une question. L'usage de ce type d'argument ne revient pas à utiliser le grand homme comme porte-parole de ce qu'on aurait pu dire soi-même, mais à se servir de son nom en substitution d'un effort personnel pour produire un raisonnement.

42. Née en 1975, Anne Herbauts a fait les Beaux-Arts de Bruxelles où elle est ensuite devenue enseignante (classe d'illustration). Ses deux premiers albums de BD, *Vague* et *Autoportrait*, édités par des associations, ont été peu diffusés. En revanche elle s'est fait un nom comme auteur pour la jeunesse, avec une douzaine de livres déjà parus chez Casterman et Milan depuis 1997.
43. Anthony Browne est né en Angleterre le 11 septembre 1946 à Sheffield. Dès ses jeunes années, il fait de grands dessins remplis de minuscules silhouettes qui se font la guerre, avec en arrière plan des petites blagues, des choses étranges, parfois sans aucun rapport avec ce qui se passe en premier plan. Dans les différents albums de Browne, on retrouve ses sujets de prédilection, les émotions, la solitude, la vulnérabilité. La gravité des thèmes laisse, dans le même temps, toute sa place à l'humour. Browne raconte parfois plusieurs histoires en parallèle, et, plutôt que de les achever sur une note d'espoir, il propose des chutes ambiguës, laissant ainsi à ses lecteurs la liberté de l'interprétation. Au fil de nombreuses rencontres avec son public, il a acquis la conviction que les enfants sont capables d'appréhender des idées complexes et qu'ils sont dotés d'une conscience visuelle bien plus affirmée que celle des adultes.
44. Voir par exemple l'article de Michel Dufourny in : A. & Van der Linden, S. (2006). *Images des livres pour la jeunesse*. Creteil : sceren/CRDP.
45. James Ensor (1860-1949), peintre belge qui se disait lui-même inclassable.
46. Ce récit met en scène deux personnages de cirque : un ours et un clown qui effectuent un long périple où se succèdent les vues d'une Amérique mythique, un long voyage sans retour. Les personnages ne sont pas identifiés tout de suite, ce n'est qu'au fur et à mesure de l'histoire qu'on apprend qu'Oregon est un ours et Duke, un nain. Le narrateur, en l'occurrence le clown, s'est promis de ramener l'ours dans son pays d'origine. À travers ce voyage, c'est d'une quête personnelle dont il s'agit. Rascal est né en 1959 à Namur en Belgique. Auteur et illustrateur, il écrit le plus souvent des histoires pour d'autres artistes. Il a signé 90 titres, chez Pastel et d'autres éditeurs. Louis Joos est né en 1930 à Bruxelles. Il a fait ses études à l'Académie des Beaux-Arts de Bruxelles, et est devenu professeur à l'Académie de Boitsfort à Bruxelles. Il est dessinateur de bandes dessinées et illustrateur de livres pour la jeunesse.
47. Film de Denis Hopper (1969), qui décrit le voyage de deux motards hippies vers la Nouvelle-Orléans pour voir le mardi gras.
48. Association Française pour la Lecture. (2001). En route pour le voyage d'Oregon. *La leçon de lecture, lecture de leçons au cycle 2*, 73-85.
49. On peut se référer, pour s'initier au domaine des albums de littérature de jeunesse au site du Centre international d'études sur la littérature de jeunesse : www.ricochet-jeunes.org/ ; ou à celui de l'Association des librairies spécialisées pour la jeunesse : <http://lsj.hautetfort.com/>
50. René-Guy Cadou (1920-1951) est un poète français né en 1920 à Sainte Reine de Bretagne, fils d'instituteurs laïques. Exerçant lui-même le métier d'instituteur, il gardera une nostalgie de son enfance rurale. Mais l'expérience de la guerre l'orientera vers une expression poignante et personnelle face à l'horreur. Ses textes sont imprégnés d'une aversion pour la violence, de l'amour de la vie, et d'une louange amoureuse adressée à sa femme Hélène. Le recueil qui a été choisi pour l'ingénierie est : Cadou, R-G. (1952). *Hélène ou le règne végétal*. Paris : Seghers. La raison en est que les textes mis en musique par Dirmeikis sont issus de ce recueil.
51. Il ne paraît pas absurde de s'interroger à propos d'éventuelles émotions cognitives du chercheur. Cette question mériterait qu'on l'étudie.
52. À la suite d'une demande du chercheur, qui était au même moment formateur. Tout au long de l'année, le chercheur a dû se montrer vigilant pour ne pas confondre, à certains moments où cela se montrait nécessaire, sa position de formateur, et sa position de chercheur.
53. La version définitive présente une forme académique parfois moins intéressante pour l'usage que souhaite en faire le chercheur.
54. Il s'agit de la classe de Nicolas Kœssler, dont nous avons parlé plus haut.

55. Le haïku (俳句) est un terme créé par le poète japonais Masaoka (1867-1902), pour désigner une forme poétique dont l'origine se trouve dans l'œuvre du poète japonais Basho (1644-1694). Il s'agit d'un très court texte destiné à exprimer le sentiment de l'éphémère, du fugace, dans la contemplation de la nature.
56. Hélène fut selon Cadou, et pour lui, poésie, la vie entière. La poésie de Cadou est en communion avec la nature. Chevaux, trains, plantes, pierres et gens y semblent mis en scène sur fond de discours amoureux. Une poésie assez lyrique, buissonnière, travaillée par les sentiments de fraternité et d'offrande. Le poète est spontané, d'une innocence presque enfantine, et d'une foi naïve et généreuse. Il tisse l'homme et le cosmos, célèbre les choses, le végétal, ce qui explique le titre *Hélène ou le Règne végétal*. Il dédia ce recueil à sa femme Hélène : « Tu es une grande plaine parcourue de chevaux / Un port de mer tout entouré de myosotis / Et la rivière où le nageur descend / À la poursuite de ton image / Tu es l'algue marine et la plante sauvage ». L'image de la femme se confond donc avec la nature, le temps, l'enfance, selon un procédé quasi fusionnel.
57. P. avait envisagé au départ de travailler sur des textes de Grand Corps Malade. Cette idée présentait certains avantages, notamment une plus grande proximité culturelle peut-être pour les 6 élèves, encore que cela ne soit pas démontré. Il est vrai que Grand Corps Malade est sans doute plus connu que René-Guy Cadou, le *slam* appartenant à un registre culturel populaire plus accessible que l'œuvre poétique de Cadou. Les questions abordées, également, dans les textes de Grand Corps Malade, pouvaient être supposées plus immédiatement abordables que la poésie de l'amour conjugal portée par l'œuvre de Cadou. Mais C. a proposé de s'orienter vers une expérience qui propose une plus grande étrangeté culturelle aux élèves. Notamment pour se tenir à distance d'une certaine idéologie de la proximité, que l'on est en droit de soupçonner d'être inspirée par une vision caricaturale de la démocratie, selon laquelle aux élèves de zone d'éducation prioritaire le Rap conviendrait mieux que la musique savante.
58. On peut se reporter, sur cette question, à la recherche suivante : Johsua, S. & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, Vers une didactique comparée, 141, 89-97.
59. Analyses que nous n'avons pu produire dans le cadre de cette présentation, par manque de place.

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (1989/1978). *Enfance et histoire*. (Trad. Y. Hersant). Paris : Payot.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches* (pp. 240-264). Paris : Éditions de la revue EPS.
- Amade-Escot, C., & Venturini P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et Didactique*, vol. 3, 1, 7-43.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. (Trad. P. Lévy). Paris : Gallimard-idées
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Austin, J. L. (1970/1962). *Quand dire, c'est faire*. (Trad. G. Lane). Paris : Seuil.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*. 148, 89-100.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- Bernié, J-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. *9^{ème} Colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004. Site : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/J-P-Bernie.pdf
- Boimare, S. (1999). *La peur d'apprendre*. Paris :
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 100, 32-36. Paris : Le Seuil.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*. 7, 2.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cavell, S. (2003/1994). *Un ton pour la philosophie*. (Trad. S. Laugier & E. Domenach). Paris : Bayard.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996), La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In Noïrfalise R. & Perrin-Glorian, M-J. (Éds) *Actes de la VIII^{ème} école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 83-122). Clermont-Ferrand : IREM.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Actes du Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4, 5 octobre 1997.
- Chevallard, Y. & Matheron Y. : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/TPE.htm>
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Dewey, J. (1967-1938). *Logique. La théorie de l'enquête*. (G. Deledalle Trad.). Paris PUF.
- Dewey, J. (1968-1938). *Expérience et éducation*. (Trad. M-A. Carroi). Paris : Armand Colin.
- Dirkx, P. (2000). *Sociologie de la littérature*. Paris : Armand Colin.
- Douglas, M. (1999/1986). *Comment pensent les institutions*. (Trad. A. Abeillé). Paris : La Découverte.
- Dubois-Marcoïn, D. (2007). Culture de masse/culture lettrée. *Séminaire AFEV*, Marly-le-Roi, 14 mars, 2007. Site inrp : www.inrp.fr.
- Dubois-Marcoïn, D. (2009a). Entrer en poésie à l'école. *Journée d'études CRÉLID*, Université d'Artois, 16 avril 2009. Site inrp : www.inrp.fr.
- Dubois-Marcoïn, D. (2009b). Cartographie des mondes invisibles. *Journée d'étude*, Bibliothèque de Valenciennes. Site INRP : www.inrp.fr.

- Dufays, J-L. (2004). Au secondaire supérieur : de la chanson au poème, et du poème à la poésie. *Français 2000*, 192-193, 19-30.
- Fabre, M. (2008). Portrait du précepteur en renard : Emile ou la métis pédagogique. *Éducation et didactique*, vol. 2, 1, 89-103.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques (Vol. 1)*. Paris : Seuil.
- Fleck, L. (2005/1934). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Fluckiger, A. (2006). Macro-méthodologie et didactique des mathématiques. In : M-J. Perrin-Glorian & Y. Go, H-L. & Sensevy, G. (1998). Sur la dissertation philosophique : une expérience didactique. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 99-123.
- Go, H-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.
- Johsua, S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 79-97.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge GB : Cambridge University Press.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Liège : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Paris : Dunod.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18, 3, 279-310.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Mercier, A., Lemoyne, G., Rouchier, A. (2001). *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Eloge de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Meyerson, I. (1973). *Problèmes de la personne*. Paris : EHESS.
- Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine ?* Paris : Synthelabo (institut Edition).
- Morizot, J. (1998). *La philosophie de l'art de Nelson Goodman*. Rodez : J. Chambon.
- Morizot, J. (1999). *Sur le problème de Borgès, sémiotique, ontologie, signature*. Paris : Kimé.
- Passeron, J-C. & Al. (1998). « La description I ». *Enquête*, 6. Marseille : Éditions Parenthèses.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives, et éducation. *Éducation et didactique*, vol. 2, 3, 123-140.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Putnam, H. (2004). *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*. (Trad. Cavéribère-Cometti). Paris-Tel-Aviv : L'Éclat.
- REPUBLICA NOVA. (2008). Cet humanisme que les prix Nobel nous enseignent. Web, janvier 2008 : <http://www.respublicanova.fr/spip.php?article352>.
- Reuter (Eds), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 59-70). Villeneuve d'Ascq : PUS.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Seuil.

- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002a). Didactique comparée. In D. Groux, S. Perez, L. Porcher, V. D. Rust & N. Tasaki (Eds), Dictionnaire d'éducation comparée (pp. 70-74). Paris : L'Harmattan, collection Éducation Comparée.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002b). Le découpage théorique et empirique de la didactique comparée et la double dialectique *clinique/expérimental* et *explication/compréhension*. In Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 233-250). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques. *Éducation et didactique*, vol.1, 2, 9-35.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Théories de l'action et action du professeur (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de gestes professionnels. *La lettre de l'Association Internationale de Didactique du Français*, 36 (1).
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée et générale, In A. Van Zanten (Ed.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 133-136). Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2009). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et Chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération? In J. Clanet (Ed.). *Recherche/formation des Enseignants* (pp. 127-141). Rennes : PUR.
- Stiegler, B. (2006/2008). *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2007). Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative. *Repères*, 35, 121-147.
- Venturini, P., Amade-Escot, C., Terrisse A. & Al. (2002). *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil (éd. Originale 1971).
- Wittgenstein, L. (2004/1953). *Recherches philosophiques*. (Trad. F. Dastur et al., E. Rigal). Paris : Gallimard.

ANNEXE :

Poésies de Cadou, extraites de *Helène ou le règne végétal*, étudiées avec les 6 élèves de « regroupement d'adaptation »

<p>Paysage de mon amour Paysage de mon amour Tout entier dans ce village Dont je défaits journallement Les liens de chanvre et de lumère Tuiles baignées de tourterelles Qui chatiez sous la main du soir Ecailles des saisons nouvelles Plaques tourmant de l'espoir Prairies des peintres du dimanche Passerelles des bois dormants Ô bêtes qui remuez les hanches Dans un long rêve de froment</p>	<p>On fait déjà les foins Le long de ses paupières Les animaux peureux Viennent à la maison Je n'ai jamais reçu Tant d'amis à ma table Il en vient chaque jour De nouvelles étalles. L'un apporte la faim Un autre la douleur Nous partageons le peu Qui reste tous en cœur</p>	<p>L'étrange douceur Comme un oiseau dans la tête Le sang s'est mis à chanter Des fleurs naissent c'est peut-être Que mon corps est enchanté Que je suis lumière et feuilles Le dormeur des porches bleus L'églantine que l'on cueille Le soir de juin quand il pleut Dans la chambre un ruisseau coule Horloge aux cailloux d'argent On entend le ble qui roule Vers les meules du couchant L'air est plein de pailles fraîches De houblons et de sommets Dans le ciel un enfant pêche Les ablettes du soleil</p>	<p>Chambre de la douleur La porte est bien fermée Une goutte de sang respire encor sur la clé Tu n'ès plus là mon père Tu n'ès pas revenu de ce côté-ci de la terre Depuis quatre ans Et dans la chambre je t'attends Pour remailler les filets bleus de la lumière La première année j'eux bien froid Bien du mal à porter la croix Et j'usais mes belles mains blanches À raboter mes propres planches Déjà prêt à partir sans toi Puis ce fut le printemps la pâque Je te trouvai au fond de chaque Sillon dans chaque grain de ble Et dans la fleur ouverte aux falques Imployables de l'été</p>	<p>Saint-Antoine Saint-Antoine bien aimé de Jésus Faites-moi trouver ce que j'ai perdu Un jour aux courses de Craonne Perdu mon Dieu en trois personnes Perdu la tête par boisson Pour des Marie pour des Louison A la Saint-jean perdu ma place Perdu le sourire et la grâce Perdu le temps de larmoyer Le soir au pied de l'escalier Perdu la crème épaisse et blanche Comme chemise du dimanche Perdu l'enfant du métayer Ses yeux sans eau ses coups de pied Pour un vin noir pour un bon somme Perdu le souci d'être un homme Saint-Antoine bien aimé de Jésus Faites-moi trouver ce que j'ai perdu.</p>
<p>Qui par souci de vérité Parlent pour moi trouvent réponse Dans la raison de mon silence.</p> <p>La Fleur Rouge A la place du ciel Je mettrai son visage Les oiseaux ne seront Même pas étonnés Et le jour se levant Très haut dans ses prunelles On dira « le printemps Est plus tôt cette année » Beaux yeux belle saison Vivriers de lampes claires Jardins qui reculez Sans cesse l'horizon</p>	<p>Pour le mener vers moi Deux mains se sont offertes Si bien qu'il a déjà Plus qu'il ne désirait La chambre est encombrée De rivières sauvages Dans le foyer s'envole Une épaisse forêt. Et la route qui tient En laisse les villages Traîne sa meute d'or Jusque sous les volets Tous les fruits merveilleux Tintent sur son épaule Son sang est sur ma bouche Une flûte enchantée Je lui donne le nom De ma première enfance De la première fleur Et du premier été.</p>	<p>La rose Parmi toutes mes roses La plus rouge sera pour le mendiant Qui boîte plus bas que la route La jaune sera pour un jockey C'est la couleur des champs de courses J'en donnerai une aussi à Marie Qui pleure en cachette le dimanche Mais la plus belle oh ! la plus belle Je la réserve pour ma mère Ma mère aimait tant les roses.</p>	<p>La rose Parmi toutes mes roses La plus rouge sera pour le mendiant Qui boîte plus bas que la route La jaune sera pour un jockey C'est la couleur des champs de courses J'en donnerai une aussi à Marie Qui pleure en cachette le dimanche Mais la plus belle oh ! la plus belle Je la réserve pour ma mère Ma mère aimait tant les roses.</p>	